

Didactische richtlijnen bij tweetalig onderwijs

Onderzoek naar didactische gedragingen van docenten bij tweetalig onderwijs

Dit onderzoek is gefinancierd uit het budget dat het Ministerie van OCW jaarlijks beschikbaar stelt aan de LPC ten behoeve van het Kortlopend Onderwijsonderzoek (Ontwikkellijn Authentiek Leren), dat uitgevoerd wordt op verzoek van het onderwijsveld.

Projectnummer: 05.1.3.III.

april 2005 – april 2006

uitvoering:

Rick de Graaff

Gerrit Jan Koopman

Met medewerking van:

Ivonne Gierman

Wibo van der Es (ICLON)

Yulia Anikina

Rosie Tanner

Gerard Westhoff

IVLOS, Universiteit Utrecht
i.s.m. ICO-ISOR/ Onderwijsresearch

Aanvrager:

CVO Groep Zuidoost-Utrecht

IVLOS
i.s.m. ICO-ISOR Onderwijsresearch
Universiteit Utrecht

Heidelberglaan 1
Postbus 80140
3508 TC Utrecht

telefoon: 030 - 253 49 40
fax: 030 - 253 23 52
e-mail: ipedon@mail.fss.uu.nl

website:
<http://www.fss.uu.nl/ico-isor/internereeks.html>

Dit onderzoek is gefinancierd uit het budget dat het ministerie van OC&W jaarlijks beschikbaar stelt aan de LPC ten behoeve van het Kortlopend Onderwijsresearch (Alliantie Authentiek Leren), dat uitgevoerd wordt op verzoek van het onderwijsveld.
Projectnummer: 05.1.3.III.

ISOR-rapportnummer 06.02

ISSN 0924-0217
ISBN-10: 90-6709-074-3
ISBN-13: 978-90-6709-074-2

Druk: Drukkerij Zuidam & Uithof B.V. - Utrecht

© 2006 Universiteit Utrecht/IVLOS
Utrecht University/ICO-ISOR

Niets uit deze uitgave mag worden veelevoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Onderwijskunde/ICO-ISOR Onderwijsresearch.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission of the Department.

Inhoudsopgave

0. INLEIDING	5
1. AANLEIDING TOT HET ONDERZOEK	7
2. DOEL, OPDRACHT EN WERKWIJZE	9
3. VERANTWOORDING VAN HET OBSERVATIE-INSTRUMENT	15
3.1 THEORETISCHE VERANTWOORDING	15
3.2 OBSERVATIE-INSTRUMENT VOOR EFFECTIEVE TTO-DIDACTIEK	21
4. INTERVIEWS EN ENQUÊTE	25
4.1 INTERVIEWS	25
4.2 ENQUÊTE	27
4.3 CONCLUSIES UIT DE INTERVIEWS EN DE ENQUÊTE	28
5. PROFESSIONALISERINGSINSTRUMENT EFFECTIEVE TTO-DIDACTIEK	29
BRONNEN	33
BIJLAGEN	33

0. Inleiding

Voor u ligt het verslag van een onderzoek dat is uitgevoerd in de periode van april 2005 tot april 2006 naar effectief didactisch handelen van vakdocenten in het tweetalig onderwijs TTO. Het onderzoek is uitgevoerd door IVLOS in opdracht van ICO-ISOR, met financiële steun van de landelijke pedagogische centra (LPC) in het kader van het Kortlopend Onderwijsonderzoek. Aanvrager van het onderzoek was het schoolbestuur CVO-groep Zuidoost Utrecht, waarvan drie scholen een TTO-stroom kennen. Het praktisch gedeelte van het onderzoek is ook uitgevoerd op deze drie scholen. Het IVLOS bedankt alle betrokken TTO-coördinatoren, docenten en leerlingen van het Christelijk Lyceum Zeist, Het Revius Lyceum Doorn en het Revius Lyceum Wijk bij Duurstede hartelijk voor hun actieve deelname.

Deze rapportage doet achtereenvolgens verslag van de aanleiding voor het onderzoek, de werkwijze en de verantwoording. Daarna volgen de beschrijving en verantwoording van het observatie- en inventarisatie-instrument, en een beschrijving van de resultaten van de observatie en de inventarisatie. Deze worden gecombineerd met de resultaten van een enquête en een aantal interviews met betrokken docenten. De rapportage sluit af met concrete aanbevelingen voor nascholings- en intervisieactiviteiten van TTO-docenten.

1. **Aanleiding tot het onderzoek**

Tweetalig onderwijs is in Nederland inmiddels een vertrouwd fenomeen. Sinds de invoering van het TTO in de eerste helft van de jaren '90 is het aantal scholen met een TTO stroom explosief gegroeid tot ongeveer 80 scholen. Het zijn inmiddels al lang niet meer alleen vwo-scholen, maar gaandeweg ook steeds meer scholen voor havo, mbo en vmbo waar invoering van TTO plaatsvindt.

In eerste instantie lag de ontwikkelfocus van scholen met een TTO-stroom vooral op het taalbeheersingsniveau van de docenten en het vinden en maken van geschikte materialen. Veel tijd en energie werd gestoken in cursussen (deels ook in het buitenland) die tot doel hadden de docent op het gewenste niveau van taalbeheersing te brengen. Bij veel startende scholen is dit ook nu nog vaak de eerste – en terechte – zorg. Echter, bij scholen die wat langer bezig zijn, treedt er een verschuiving op naar het didactisch handelen van de docent in de klas. Dit is mede ingegeven door het feit dat bij de visitatietrajecten van het Europees Platform op het onderdeel didactiek vaak matige scores te zien zijn.

Op veel scholen leidt deze verschuiving tot het bewustzijn dat er meer leerrendement te halen is uit het TTO wanneer de docent effectief gedrag vertoont met oog op de taalverwerving van zijn of haar leerlingen. Oftewel, van een oorspronkelijk idee dat *immersion* alleen wel voldoende is, wordt er nagedacht over een meer geïntegreerde aanpak van de vakinhouden en taalverwerving. Als zodanig is de term “tweetalig” in TTO ook wat beperkend en wordt steeds meer het begrip *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) omarmd.

Op de drie scholen die deel uitmaken van de CVO-groep Zuidoost Utrecht is vanuit bovenstaande ontwikkeling het idee ontstaan om een kortlopend onderzoek te laten uitvoeren naar de kenmerken van effectief docentgedrag dat bijdraagt aan de taalontwikkeling en taalvaardigheid van de leerling. Vanuit de scholen, na consultatie van het Europees Platform, werd gedacht aan een lijst met diverse gedragingen die door docenten bij intervisie en zelfreflectie zou kunnen worden gebruikt. Deze lijst zou de basis kunnen vormen voor een dvd met daarop praktische voorbeelden en suggesties.

De CVO-groep heeft eind 2004 een onderzoeksvraag geformuleerd en deze ingediend voor financiering uit de KLO-gelden. Na toekenning (begin 2005) van dit verzoek is via het ICO-ISOR (Universiteit Utrecht) aan het IVLOS gevraagd om het onderzoek uit te voeren.

2. Doel, opdracht en werkwijze

De onderzoeksvraag zoals gedefinieerd in de toegekende aanvraag luidt als volgt:

Wat zijn, gelet op de specifieke TTO-competenties die door het netwerk van het Europees Platform geformuleerd en vastgelegd zijn en de kenmerken van authentiek onderwijs, meetbare handelingen en zichtbaar gedrag die een docent in interactie met leerlingen kan vertonen en te gebruiken zijn bij intervisie en zelfreflectie?

Welk docentgedrag (bij alle vakken) is nodig om gesprekken door leerlingen in (bijvoorbeeld) het Engels uit te lokken?

De onderzoeksopzet voorzagt in een inventarisatie van richtlijnen voor effectieve TTO-didactiek op basis van een literatuurstudie, het uitwerken daarvan in een observatie-instrument en het observeren en inventariseren van voorbeelden van effectieve docenthandelingen. Op basis van deze inventarisatie, van een serie interviews en van een enquête is een overzicht uitgewerkt van effectieve TTO-didactiek, in combinatie met didactische tips, concrete lesvoorbeelden, en suggesties voor nascholing en professionalisering.

In het kort is de volgende werkwijze gevolgd om te komen tot een beantwoording van de onderzoeksvraag:

Stap 1 Verkenning onderzoeksvraag (maart – april 2005)

Om een antwoord te verkrijgen op bovenstaande onderzoeksvraag is gekozen voor een opzet om zowel vanuit de taalverwervingstheorieën als vanuit de praktijk zoals die momenteel plaatsvindt op de drie scholen uit de CVO-groep te zoeken naar voorbeelden van effectief gedrag. Belangrijk hierbij is dat het niet gaat om een onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs op de drie scholen, maar dat de praktijk dient om te zoeken naar goede en illustratieve voorbeelden van effectief gedrag.

Dit houdt enerzijds een literatuurstudie in om te komen tot een theoretische onderbouwing en anderzijds het observeren van docenten. De literatuurstudie levert bouwstenen op voor een hanteerbaar observatie-instrument waarmee de observaties in de klas kunnen plaatsvinden. Met dit observatie-instrument kan worden vastgesteld welk gedrag onder welke omstandigheden uitgevoerd wordt.

De achterliggende reden van het onderzoek is dat de scholen een lijst met gedragingen willen die bruikbaar is voor hun docenten. Om de praktische haalbaarheid en toepasbaarheid van het onderzoek te vergroten is besloten tot

het instellen van een klankbordgroep vanuit de scholen en tot het afnemen van interviews en enquêtes over de wensen en behoeftes van de docenten.

Op 24 februari 2005 is het projectvoorstel gepresenteerd op een studiedag voor TTO-docenten van de drie betrokken scholen.

Stap 2 Literatuurstudie en lijst van repertoire didactisch handelen (maart – juni)

In de maanden maart tot en met mei 2005 is een literatuurstudie uitgevoerd en in de maanden juni zijn de resultaten daarvan verwerkt in een lijst die het mogelijke taaldidactisch handelingsrepertoire weergeeft van een TTO-docent.

Hierbij is de volgende werkwijze gehanteerd:

- Verkenning van relevante theorieën en samenvoegen van diverse beschikbare modellen om te komen tot een lijst met het handelingsrepertoire van de taal/vakdocent. Op basis van de literatuur kan van deze lijst verwacht worden dat het beschreven repertoire het vreemdtaalleren van de leerling bevordert. We noemen dit effectieve TTO-didactiek.
- Uiteindelijk is gekozen om als basis de Schijf van Vijf van Westhoff (2002) te gebruiken en de diverse docenthandelingen daarbinnen te beschrijven en te ordenen.
- Zie voor inhoudelijke toelichting, verantwoording en geraadpleegde theorieën en modellen hoofdstuk 3.

De onderzoeksopzet en de inventarisatielijst met voor het repertoire effectieve TTO-didactiek zijn in juni doorgesproken met de klankbordgroep van de drie scholen.

Stap 3 Omzetting lijst gedragsrepertoire naar observatie-instrument (augustus – september)

In de maand augustus is de lijst omgezet naar een observatie-instrument. Hiervoor is o.a. gebruikgemaakt van een onderzoek gedaan door Yulia Anikina, in het kader van haar master's thesis van de BITEP (Bilingual and International Teacher Education Programme van het IVLOS, UU). Aan de hand van bestaande videobanden van docenten in opleiding die lesgeven in TTO-situaties, is de bruikbaarheid getest en het instrument verder aangescherpt.

Zie voor het resultaat de bijlage met het gecompleteerde observatie-instrument (bijlage 1).

Stap 4 Opnames lessen (september – oktober)

In de periode half september – half oktober zijn in totaal negen lessen geobserveerd op de drie scholen¹. Met al de betreffende docenten is onmiddellijk na de les een kort interview afgenomen.

De lessen werden geobserveerd bij docenten die door de school waren geselecteerd op onderwijservaring en die wat Engels betreft in het bezit zijn van hun Cambridge Proficiency Certificate.

Het betreft zeven vakdocenten: 3 keer Geschiedenis, 1 keer Aardrijkskunde, Wiskunde, Biologie en Tekenen. Daarnaast zijn twee lessen van docenten voor het vak Engels geobserveerd. Hoewel de focus vooral op gedrag van de vakdocent lag, zijn de lessen Engels ook meegenomen omdat daar wellicht ook goede voorbeelden te vinden zouden zijn voor de vaklessen.

De lessen zijn opgenomen door een cameraman en tegelijkertijd geobserveerd door een deskundige op het gebied van taalverwerving in het TTO. In het totaal heeft één deskundige zes lessen geobserveerd en één deskundige drie lessen. De observaties waren vooral bedoeld om een algemene indruk van de les te krijgen en vast aan te geven waar mogelijke voorbeelden van effectief docentgedrag zich voordeden.

Na afloop van de les zijn de docenten kort geïnterviewd over hun les en over hun opvattingen en houding ten aanzien de taalverwervingscomponent in hun lessen.

Stap 5 Uitwerking geobserveerde lessen (oktober – november)

Alle opnames zijn steeds door twee duo's bekeken en gescoord. De duo's bestonden uit de deskundige die de les had bijgewoond en uit één externe deskundige, die uiteindelijk alle lessen op video heeft gezien.

De observaties leidden tot het scoren van lesmomenten binnen de categorieën van het observatie-instrument.

Stap 6 Selectie bruikbare fragmenten (december – januari)

De selectie van bruikbare fragmenten voor intervisie en nascholing vond plaats aan de hand van de door de observanten geïnventariseerde docenthandelingen. Nadat er een overzicht was gemaakt van de dekking van de verschillende onderdelen van het gedragsrepertoire, zijn de gescoorde fragmenten bekeken op hun bruikbaarheid. Hierbij is uitgegaan van de volgende criteria:

- Is het een eenduidig voorbeeld?
- Is het een leerzaam voorbeeld ?
- Is er voldoende spreiding over de verschillende opgenomen lessen?

¹ Opname van drie overig geplande lessen kon geen doorgang vinden om praktische redenen (technische problemen en roosterwijzigingen).

- Is de geluids- en beeldkwaliteit van het fragment goed?

In principe is gezocht naar steeds twee voorbeelden per categorie.

In bijlage 1 is zichtbaar welke fragmenten geselecteerd zijn. Sommige voorbeelden worden met letterlijke citaten weergegeven. Andere zijn te lang en daarbij wordt een verwijzing naar het fragment genoemd zoals dat op cd-rom beschikbaar is.

Stap 7 Omzetten van observatie-instrument naar professionaliserings-instrument (januari 2006)

Aan de hand van de concrete voorbeelden is het observatie-instrument omgewerkt tot een instrument met *do-statements*. De *do-statements* verwoorden wat een TTO-docent concreet kan doen om de taalontwikkeling van de leerlingen te stimuleren.

Aan deze *do-statements* is een toelichting toegevoegd waarin de relevantie van het betreffende docentgedrag beschreven staat. Ook hebben de betrokken TTO- en taaldidactici praktische tips toegevoegd voor gebruik in de klas.

Voor een aantal statements werden geen voorbeelden gevonden. Bij sommige zijn door de onderzoekers eigen voorbeelden toegevoegd.

Stap 8 Enquête (november – januari)

In de maanden november-december is er een enquête uitgezet onder de TTO-docenten op de drie scholen. Doel van de enquête was om een beeld te krijgen van de opvattingen van TTO-docenten over

- de wenselijkheid van taaldidactisch docentgedrag in TTO-lessen
- de taaldidactische competenties van de vakdocenten
- de professionaliseringsbehoeften van TTO-docenten.

De uitkomsten zijn gebruikt om te komen tot aanbevelingen voor het gebruik van het instrument bij professionaliseringsactiviteiten.

Voor de uitkomsten van de enquête en een samenvatting van de resultaten, zie hoofdstuk 4 en bijlage 2.

Stap 9 Presentatie resultaten en peiling onder docenten (februari)

Op 15 februari 2006 is het instrument gepresenteerd op een workshop voor alle TTO-docenten van de drie scholen. Ook is daarbij gediscussieerd over de bruikbaarheid van het instrument en zijn concrete toepassingsmogelijkheden besproken. Mede naar aanleiding van deze presentatie en discussie zijn de aanbevelingen in hoofdstuk 5 geformuleerd.

Stap 10 Uitwerken aanbevelingen en schrijven eindrapportage (maart)

Ter afronding van dit project zijn aanbevelingen geformuleerd voor het bevorderen van effectief docentgedrag in het TTO en voor gebruik van het instrument en de voorbeelden in het kader van professionalisering. Deze zijn, samen met de concept-eindrapportage, besproken met de contactpersoon van de drie betrokken scholen.

3. Verantwoording van het observatie-instrument

3.1 Theoretische verantwoording

De hoofddoelen voor de invoering van CLIL/TTO in Europese context en in de Nederlandse situatie zijn de volgende:

1. verbetering van taalbeheersing in een Europese taal;
2. voorbereiding en oriëntatie op een internationale samenleving
3. voorbereiding op een buitenlandse studie of op vervolgonderwijs in het Engels (of een andere Europese taal).

In haar master's thesis, dat inhoudelijk aan dit project relateerd is, heeft Anikina de uitgangspunten van CLIL als volgt beschreven:

“Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a meaning-focused learning method where language knowledge is not the ultimate aim but a tool for learning and communication. The aim of CLIL is twofold: learning subject matter or content and a foreign language simultaneously. However, CLIL is first an educational approach embodying “a range of different methodologies and not simply using an additional language for the purpose of instruction” (Marsh, 1999, p. 38). Therefore, CLIL can encompass diverse forms of learning context which need to be considered and selected according to the type of plurilingual outcomes desired in the specific educational system within European countries. CLIL is most commonly realized by teachers of foreign languages and those of other subjects. CLIL variants active in European mainstream education differ in terms of implementation as well as in goals. These range from preparing children at pre-school or primary school for language learning by means of language awareness activities, to building self-confidence through skills development for certain vocational sector students (Marsh, 2003).

Indeed, CLIL type forms of provision in Europe are complex and varied. According to the information network on education in Europe (Eurydice - www.eurydice.org), in the majority of European countries, certain schools offer a form of provision in which pupils receive instruction in at least two different languages - the official state language (or one such language if there is more than one) and a non-indigenous language. This applies to the Netherlands in which the language of instruction employed in addition to Dutch is generally English. In many countries such provision of CLIL is offered in which, alongside the official state language, a regional, minority or non-territorial language is used as the language of instruction.

On the whole, the outcomes evaluated in the research (Huibregtse, 2001) are encouraging and defuse fears about negative effects of CLIL provision. The data show that the students who have followed the CLIL streams reach higher levels of proficiency in English than the rest of the students, without any negative effects in their mother tongue or other school subjects. Both teachers and students attitudes are generally positive and they consider such a type of education as an interesting challenge rather than an obstacle.”

Het Landelijk Netwerk voor Tweektalig Onderwijs en het Europees Platform hebben een TTO-standaard ontwikkeld voor de visitatie van TTO-scholen. Deze standaard bevat de aandachtsgebieden Resultaten, Onderwijsproces, Kwaliteit en Randvoorwaarden. Hoewel er tijdens het TTO-visitatietraject aandacht wordt besteed aan het effectief handelen van de TTO-docent, worden verbetermaatregelen op dit terrein veelal niet concreet uitgewerkt.

In de *National description of CLIL in Europe – the Netherlands 2004/2005* op [ww.eurydice.org](http://www.eurydice.org) staat de rol van de TTO-docent als volgt geformuleerd:

“CLIL makes demands on teachers that differ somewhat from those experienced in mainstream education. They are meant to encourage their students to actively use the target language as often as possible. In this way knowledge of specialist jargon in each subject is acquired. Naturally, a lot of attention is paid to communication skills. A wide range of English educational and information resources is available in classrooms and multimedia centres.”
(bron: http://www.eurydice.org/Documents/CLIL/en/frameset_CLILND.html)

Marsh (2002) noemt de volgende competentie categorieën voor TTO-docenten:

- taalvaardigheids- en communicatieve competenties
- pedagogisch-didactische competenties
- inzicht in het effect van de leeromgeving op het leerproces
- materiaalontwikkelcompetenties
- competenties in interdisciplinair onderwijs en cross-disciplinaire samenwerking

Met betrekking tot de pedagogisch-didactische competenties geeft Marsh aan dat de docent met name inzicht moet hebben in de overeenkomsten en verschillen tussen concepten van taalonderwijs en taalverwerving. De docent moet het taalleerproces van de leerlingen kunnen ondersteunen en stimuleren door effectieve doceerstrategieën. “CLIL teachers should be experts in the content area and also have a deep understanding of the cognitive, socio-cultural and psychological elements of foreign language learning, thus providing optimal opportunities for learner communication through enriched

interactive practice methods with authentic contexts, thus facilitating understanding on meaning.” (Marsh, 2002, p. 78 e.v.).

In een samenwerkingsverband tussen SLO, NAB-MVT en Europees Platform is een docententaalportfolio ontwikkeld voor het TTO (beschikbaar via www.europeestaalportfolio.nl), dat aandacht besteedt aan de competenties van TTO-docenten op verschillende streefniveaus. Met betrekking tot het inzetten van didactische werkvormen onderscheidt het docententaalportfolio de volgende streefniveaus:

1. Ik kan effectieve communicatiestrategieën toepassen om leerlingen te motiveren.
2. Ik kan verschillende didactische werkvormen inzetten, die leerlingen aanzetten tot actief gebruik van de doeltaal.
3. Ik kan door verschillende werkvormen leerlingen aanzetten tot het gebruik van verschillende taalvaardigheden.

In aanvulling hierop is bij het Europees Platform en het Landelijk Netwerk voor Tweetalig Onderwijs een lijst met TTO-docentkwaliteiten in ontwikkeling dat aandacht besteedt aan curriculum, leerstofselectie, toetsing, didactiek & didactisch handelen, en taalleerstrategieën.

Onderzoek van Huibregtse (2001) laat zien dat TTO/CLIL een positief effect heeft op het Engels van de leerlingen, zonder dat dit ten koste gaat van hun niveau in de betreffende schoolvakken of van hun Nederlands. In het onderzoek is ook het didactisch handelen van de TTO-docenten geëvalueerd. Uit observaties van een groot aantal lessen blijkt dat het didactisch handelen in de klas van de TTO-docenten niet in alle opzichten optimaal is voor het stimuleren van de vreemde-taalverwerving van de leerlingen. Dat zou kunnen betekenen dat de mogelijkheden van TTO niet optimaal worden benut. Volgens Huibregtse behoren daarom waarschijnlijk nog betere resultaten dan tot nu toe zijn geconstateerd tot de mogelijkheden.

De balans opmakend kunnen we constateren dat in verschillende bronnen en richtlijnen het belang van taaldidactische competenties voor TTO-docenten genoemd wordt, maar dat nog onvoldoende uitgewerkt is hoe die competenties concreet gemaakt kunnen worden in effectief docentgedrag. Ofwel:

Waaruit bestaat effectief docentgedrag om de taalontwikkeling van leerlingen in het TTO te bevorderen?

Om deze vraag te beantwoorden hebben we gebruikgemaakt van Westhoff's "Schijf van Vijf" (2002), een model dat op grond van de vakliteratuur vijf componenten onderscheidt in het taalleerproces in onderwijssituaties. Ze spelen allemaal een rol en ze vragen elk hun eigen type handelingen en

navenante taken en materiaal. Effectief docentgedrag dient te bevorderen dat alle componenten aan bod komen in taalleersituaties en taalgebruikssituaties.

De vijf componenten van het vreemde-taalverwervingsproces zijn:

1. Blootstelling aan Input

Hoewel in de afgelopen decennia verhitte debatten zijn gevoerd over vrijwel alle aspecten van het vto, is er in grote lijnen consensus over het feit dat het blootgesteld zijn aan input (taalaanbod in de doeltaal) cruciaal is voor de taalverwerving: zonder 'exposure' aan input geen of weinig leeropbrengst. Ook is men het er in grote lijnen over eens dat die blootstelling het meeste oplevert als de input qua moeilijkheidsgraad net iets boven het actuele taalbeheersingsniveau van de leerder ligt. In het vakjargon: de input moet 'i + 1' zijn. ('i' staat daar voor 'interlanguage', oftewel de kennis over de vreemde taal waarover een leerling op een bepaald niveau beschikt).

2. Inhoudsgerichte verwerking

In het algemeen is men het er ook over eens, dat die 'blootstelling aan input' alleen maar effectief is als zij er toe heeft geleid dat de leerder zich de strekking van de input heeft gerealiseerd. Er moet dus een taak zijn, vaak in de vorm van een opdracht, die er toe leidt dat leerders zich richten op de betekenis van wat zij aangeboden krijgen. Dat werkt beter, naarmate zo'n taak levensechter en functioneler is en bij de interesses van de leerder aansluit. Als zowel input als opdracht levensecht en natuurlijk zijn, komen bovendien ook culturele aspecten vanzelf aan de orde.

3. Vormgerichte verwerking

Over de rol van grammaticaonderwijs is minder consensus. Toch begint zich daar wel een soort meerderheidsstandpunt uit te kristalliseren. Ervaringen in het Canadese *immersion* onderwijs (dat zich in extreme vorm beperkte tot uitsluitend inhoudsgeoriënteerd laten verwerken) hebben daarbij een rol gespeeld. Via die aanpak bleken de leerlingen inderdaad bijna moedertaalniveau in lezen en luisteren te bereiken. Maar de resultaten bij de productieve vaardigheden, hoewel beduidend hoger dan in het gewone onderwijs, bleven toch achter bij de hooggespannen verwachtingen. Uit vergelijkend onderzoek bleek dat leerlingen die naast input ook grammaticaonderwijs hadden gekregen, sneller vorderden, uiteindelijk op een hoger niveau terechtkwamen, gecompliceerdere taaluitingen konden produceren en daarbij minder fouten maakten. Maar grammaticaonderwijs bleek alleen maar het beschreven effect te hebben als het werd gecombineerd met een overvloedig taalaanbod. Het zit dus niet in de grammatica alleen, maar in de combinatie.

4. De rol van (pushed) output

Sinds enkele jaren is er ook meer systematische aandacht voor een productieve rol van de leerling. Het zal weinig verbazing wekken dat leerders hun actieve taalbeheersing vergroten door zich veelvuldig in de vreemde taal te uiten. Maar er komen steeds meer aanwijzingen dat er meer gebeurt. De aanzet komt opnieuw uit Canada, in de vorm van de zogenaamde ‘output hypothese’. De idee erachter is eigenlijk erg logisch: als je leerlingen ‘dwingt’ zich in de vreemde taal te uiten, ontdekken ze vanzelf de (ook grammaticale en syntactische) leemten in hun kennis die hen verhinderen te zeggen wat ze willen uiten. Daar is zelfs lang niet altijd een reactie van de docent voor nodig in de vorm van aanmerkingen of verbeteringen. In veel gevallen merken ze het ook zo wel.

Volgens de output hypothese brengt het constateren van zo’n leemte leerlingen er toe vormgericht met input en met hun formele kennis om te gaan. Dat leidt weer tot een natuurlijke behoefte aan uitbreiding van formele kennis. Maar dat niet alleen. In veel gevallen zullen leerlingen over de vorm wel een idee hebben, maar niet altijd even zeker zijn. Door de ‘pushed’ output zijn ze ook gedwongen zulke ideeën te toetsen door ze gewoon uit te proberen. Die frequente toetsing leidt weer tot grotere nauwkeurigheid, betere beheersing en (ook formele) correctheid.

5. Strategisch handelen

Voor het leren van een vreemde taal is altijd maar een beperkte tijd beschikbaar. Dat betekent dat er in de beheersing altijd kleine tot zeer grote leemten zullen blijven bestaan. Daarom is het nuttig en handig om leerders te trainen in het gebruik van strategieën die kunnen helpen die gebreken te compenseren. We onderscheiden naar hun rol receptieve en productieve strategieën. Receptieve strategieën zijn bedoeld om kennisleemten te compenseren die het begrijpen van taalaanbod bemoeilijken, zoals lees- en luisterstrategieën. Receptieve strategieën zijn het raden van onbekende woorden, het activeren van zo veel mogelijk voorkennis, e.d. Productieve strategieën worden ook wel compensatie- of communicatiestrategieën genoemd en zijn bedoeld om te verhullen dat je iets niet kunt zeggen (fillers, of vermijdingsstrategieën) of om je te helpen om de boodschap toch te laten overkomen (omschrijven, negotiation of meaning, e.d.). In relatie met het verwerven van dit soort vaardigheden wordt nogal eens aangenomen, dat bewustmaking van de uitgevoerde stappen (reflectie) een van de leerzaamste handelingen is.

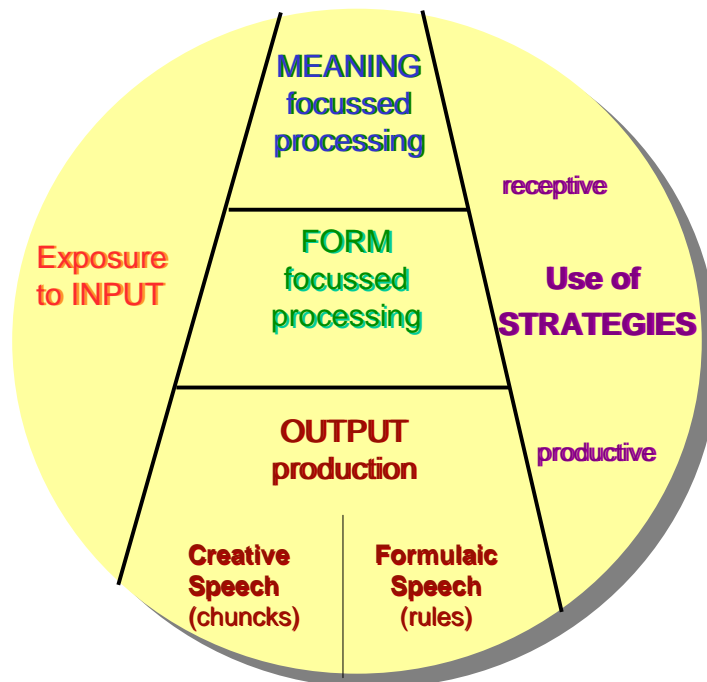
De Schijf van Vijf

Westhoff (2002) beschrijft en motiveert de Schijf van Vijf als volgt:

“Bij de geschetste componenten gaat het niet om een faseringsmodel. Veeleer is sprake van een analogie met de bekende “schijf van vijf” voor gezond eten.

Ook daar is sprake van vijf componenten. Om gezond te zijn, dient een maaltijd eigenlijk elk van deze componenten in enigerlei vorm te bevatten. De volgorde is niet zo belangrijk. Als ze er maar in zitten, liefst op een smakelijke manier, in een behoorlijke verhouding. Om de taalverwervingscomponenten in een schema onder te brengen heb ik daarom ook voor zo'n "schijf van vijf" gekozen. Ook hier is de volgorde niet zo wezenlijk. Ook hier is weer het belangrijkste dat we taken verzinnen die leiden tot taalleer-activiteiten waarin ze allemaal in enigerlei vorm, liefst geïntegreerd tot een smakelijk gerecht of menu voorkomen. Zoals gezegd, anders dan in vroegere fasenmodellen is de volgorde niet zo belangrijk. Input zal vaak een uitlokkende rol spelen. Maar het is niet perse noodzakelijk. Je kunt ook best met outputproductie beginnen of met strategisch handelen. Je kunt het schema als planningsinstrument gebruiken voor het bedenken van nieuwe taken of lessen, maar ook als checklist voor het analyse analyseren of beoordelen van bestaand materiaal."

Figuur: De 'schijf van vijf' voor het vreemde-talenonderwijs (Westhoff, 2002)



In het kader van dit project is de Schijf van Vijf gebruikt om een observatie- en professionaliseringsinstrument voor effectieve TTO-didactiek uit te werken. Immers, Volgens de uitgangspunten van CLIL/TTO staan in iedere TTO-les met de vakinhoud ook de taalontwikkeling van de leerlingen centraal. Dan

mag je ook verwachten dat een TTO-les een rijke taalleeromgeving is. Een effectieve TTO-docent zal dan impliciet of expliciet leersituaties en leeractiviteiten creëren waarin de onderdelen van de Schijf van Vijf voldoende tot hun recht komen.

3.2 Observatie-instrument voor effectieve TTO-didactiek

Op basis van de beschreven literatuur en volgens de indeling van de Schijf van Vijf² is een lijst gemaakt van effectief docentgedrag voor het creëren van taalleersituaties in het TTO. Deze lijst is omgezet in een observatie-instrument voor dit onderzoek, dat, in gecompleteerde vorm, te vinden is in bijlage 1. De lijst bestaat uit de volgende onderdelen:

1. Teacher facilitates exposure to input (at level 'i+1')

Offer learners lots of language input in the target language.

Datgene wat de docent doet om de input begrijpelijk te maken; zowel in de voorbereidende fase als tijdens de les (los van de interactie tussen docent en leerlingen)

i+1: taalaanbod is het meest effectief voor taalverwerving als het begrepen kan worden, maar het tegelijkertijd nieuwe betekenis- of vormelementen bevat.

1.1 selecteren

heeft materiaal uitgezocht voor gebruik door leerlingen op i+1

1.2 aanpassen vooraf

heeft materiaal aangepast om het op i+1 te krijgen

1.3 aanpassen tijdens

gebruikt zo nodig middelen om het door docent geselecteerde en evt aangepaste materiaal op i+1 te krijgen

1.4 tuning

gebruikt zo nodig middelen om het door docent zelf geproduceerde Engels op i+1 te krijgen

2. Teacher facilitates meaning-focussed processing

Require learners do something with content to understand it.

Alle inhoudsgeoriënteerd handelen zonder output productie. Oproepen van alle activiteiten die de leerling alleen dan kan uitvoeren wanneer hij de inhoud begrijpt.

² Aanvullend is gebruikgemaakt van het Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP) (Echevarria, Vogt & Short, 2004)

Toelichting: Taalverwerving werkt alleen effectief in combinatie met betekenisverwerking. Welke docentactiviteiten bevorderen optimale betekenisverwerking?

2.1 stimuleren

stimuleert identificeren van betekenis van input

2.2 checken

checkt of betekenis is geïdentificeerd

2.3 benadrukken

geeft correctieve feedback bij onjuiste betekenisidentificatie

2.4 laten oefenen

laat aanvullend oefenen

3. Teacher facilitates form-focussed processing

Direct the learner's attention to form (language awareness).

Het gaat om awareness raising. De docent wijst op een taalverschijnsel, of zorgt op enige andere wijze dat de leerlingen zich bewust zijn van het taalverschijnsel. Het betreft hier elke handeling die je receptief laat handelen/verwerken aan de vorm.

Toelichting: het verwerven van taalverschijnselen werkt het beste als je je bewust bent van de vorm van dit verschijnsel in de input, bij voorkeur in relatie met de betekenis/het gebruik ervan.

3.1 signaleren

signaleert mogelijke problemen

3.2 exemplificeren

geeft voorbeelden

3.3 corrigeren

Verbeterd taalgebruik

3.4 uitleggen

geeft expliciete uitleg uitlopend op regel

3.5 leerling reacties

laat leerlingen reageren op lastige structuren en/of vormfouten in het taalaanbod

4. Teacher facilitates output production

Stimulate learners to practise and be creative with the language.

Alle docentactiviteiten die het gebruik van de doeltaal door de leerlingen stimuleren gericht op het verwerven van vorm- en/of betekenisaspecten.

Toelichting: Voor effectieve taalverwerving is inputverwerking én outputproductie nodig, die bij voorkeur doelgericht, functioneel, authentiek en effectief is: het is belangrijk dat leerlingen de taal regelmatig kunnen toepassen in zinvolle contexten.

4.1 reactie oproepen

vraagt leerlingreacties

4.2 interactie oproepen

stimuleert interactie tussen leerlingen in klassikale werkvormen – docent is gespreksleider

4.3 laten communiceren

laat taken uitvoeren die zo veel mogelijk leerlingen tegelijkertijd Engels laten gebruiken – dus veelal werken in groepen in klassikale situaties

4.4 sturen

stimuleert dat uitsluitend Engels wordt gebruikt

4.5 “verbeterde” output uitlokken

geeft correctieve feedback die leidt tot nieuwe, correcte output

4.6 schriftelijk verwerken

geeft schrijfopdrachten naar aanleiding van de vakinhouden

5. Teacher facilitates use of strategies***Help learners to develop language learning strategies.***

Elke handeling die erop gericht is de leerlingen waar nodig compensatiestrategieën te laten gebruiken, d.w.z. effectief te kunnen omgaan met taalbegrips- of taalgebruiksproblemen.

Toelichting: iedere taalleerder heeft te maken met taalgebruikssituaties waarvoor zijn taalbeheersing tekort schiet. Een succesvol taalleerder is in staat hier effectief mee om te gaan; dit kan in het onderwijs worden gestimuleerd

5.1 uitlokken receptief

lokt zelf of via materiaal gebruik van receptiestrategieën uit

5.2 uitlokken productief

lokt zelf of via materiaal gebruik van productiestrategieën uit

5.3 laten reflecteren

laat op strategiegebruik reflecteren

5.4 ondersteunen

helpt op weg/ ‘scaffolding’

Zoals beschreven in hoofdstuk 2, is dit observatie-instrument gebruikt om negen TTO-lessen te observeren op drie scholen. De resultaten in Bijlage 1 laten zien dat van de meeste subcategorieën goede voorbeelden gevonden zijn. Deze voorbeelden worden ten behoeve van professionaliseringsactiviteiten op de drie betrokken scholen bijeengebracht op een cd-rom, geordend volgens de subcategorieën van het observatie-instrument.

4. Interviews en enquête

In totaal zijn negen lessen geobserveerd. Met al deze docenten is onmiddellijk na de les een kort interview afgenomen. De interviews werden gehouden aan de hand van een aantal vragen rondom de volgende onderwerpen: rol van de taaldocent versus de vakdocent, bewustzijn van het werken met taaldoelen zowel tijdens de les als bij de voorbereiding, en zich geschoold en gesteund voelen als TTO-docent.

Na afloop van de observaties is onder alle TTO-docenten van de drie scholen een enquête afgenomen die inging op de volgende punten: opvattingen over de kenmerken van een goede TTO-docent, opvattingen over de eigen kwaliteiten als TTO-docent, en behoeften aan ondersteuning en professionalisering.

4.1 Interviews

De lessen werden op drie verschillende scholen geobserveerd (2, 3 en 4 lessen) bij docenten die door de school waren geselecteerd op hun ervaring, en wat Engels betreft in het bezit van hun Cambridge Proficiency Certificate.

Het betreft 7 vakdocenten (Geschiedenis 3 keer en 1 keer Aardrijkskunde, Wiskunde, Biologie en Tekenen.) Daarnaast 2 docenten voor het vak Engels. Omdat het onderzoek zich vooral richt op de vakdocent, zijn in deze samenvatting de antwoorden van docenten Engels niet verwerkt, tenzij expliciet vermeld.

Stoom afblazen

De meeste docenten geven aan wel wat gespannen te zijn door de aanwezigheid van observanten in hun les, maar karakteriseren hun lessen als gemiddeld en zijn wel tevreden over de effectiviteit van de les.

Hoe kijkt de docent aan tegen zijn rol als taaldocent Engels?

De docenten zijn zich bewust van hun rol als taaldocent en geven een gedifferentieerd beeld van wat dit dan inhoudt. Het verschilt van tevreden met het laten verlopen van de lessen in het Engels tot aan diverse vormen van het corrigeren van door leerlingen gemaakte taalfouten.

Daarnaast zien enkele docenten vooral hun rol als taaldocent om ervoor te zorgen dat leerlingen de inhoud van hun vak goed begrijpen. Deze rol is dan vooral sterk in de brugklas.

Kan de docent in het algemeen voorbeelden geven van hoe je werkt aan taaldoelen?

Docenten geven de volgende algemene voorbeelden van taaldoelen: uitspraak verbeteren, stimuleren dat er Engels wordt gesproken, en expliciet bezig zijn met woordenlijsten, vakbegrippen en terminologie. Een enkeling noemt hierbij ook expliciet het gebruik van woordenboeken. Er wordt wisselend gedacht over de rol van het Nederlands bij de vakterminologie. Bij de beantwoording van deze vraag wordt het verbeteren van fouten – wat bij de vorige vraag veel genoemd wordt – één keer genoemd.

Kan de docent van de zojuist gegeven les voorbeelden geven hoe hij aan taaldoelen heeft gewerkt?

Alle docenten kunnen een of meerdere taaldoelen aangeven in de zojuist gegeven les. Het meest wordt genoemd het werken aan de betekenis en definities van nieuwe woorden of begrippen. Hierbij worden de begrippen vaak ook of eerst in het Nederlands aangeboden. Eén docent vindt dat de kern van het vak in het Nederlands moet. Eén docent laat begrippen door leerlingen uitleggen.

Meerdere keren wordt als taaldoel genoemd het aansporen van leerlingen om in het Engels te communiceren en het gebruik van het woordenboek. Verder worden nog genoemd het verbeteren door herhalen, dezelfde tekst twee keer lezen en leerlingen elkaars taalfouten laten verbeteren.

In hoeverre houdt de docent bij de voorbereiding de les rekening met taaldoelen?

In de voorbereiding wordt wisselend rekening gehouden met taaldoelen. In gevallen waar dat wel gebeurt, geven enkele docenten aan dat het gaat om het voorbereiden van woorden of synoniemen die zij willen gebruiken. Verder worden genoemd het voorbereiden op zinsopbouw, rekening houden met een langzamer tempo, bedenken van woordenlijsten of taalspelletjes en zorgen dat er woordenboeken zijn. Eén docent geeft aan bewust te letten op haar eigen uitspraak.

In hoeverre heeft de docent dat bij deze les gedaan?

De meerderheid van de docenten heeft voor deze les niet expliciet rekening gehouden met taaldoelen. Degenen die dat wel gedaan hebben noemen het 'bedenken' van woorden, zorgen voor woordenlijstje, voor woordenboeken en het bedenken van een spelvorm.

Voelt de docent zich als TTO-docent voldoende geschoold om te werken aan taaldoelen?

Opvallend is dat veel antwoorden gaan over de eigen taalvaardigheid van de docent en weinig over het didactisch handelen. Sommigen geven aan dat hun

niveau maar net voldoende is of geven hun beperkingen aan ('emoties uiten is moeilijk in het Engels'). Twee docenten geven expliciet aan niet over voldoende grammaticale kennis te bezitten om daar iets mee te kunnen. De anderen hebben het daar niet over.

Voelt de docent zich daarin voldoende gesteund?

De vraag wordt wisselend beantwoord. Zowel vanuit de praktijksituatie (voel je je in de les en in je werk gesteund) als wat betreft de mogelijkheid tot scholing.

Verschillende docenten geven aan dat ze zich voldoende gesteund voelen in de gelegenheid tot scholing. Met name wordt dan de mogelijkheid genoemd om naar Engeland te gaan, maar ook overleg, extra uren en cursussen komen aan bod. Meer gericht op de praktijksituatie worden de werkzaamheden van taalassistenten meerdere keren genoemd.

Behoeft aan nascholing door experts of uitwisseling met collega's?

Expliciet behoefte aan uitwisselen wordt enkele keren genoemd. Er is behoefte aan algemeen overleg en steun op het vakgebied. Daarnaast wordt genoemd: meer taalvaardigheidstrainingen, stagelopen in Engeland en het verder ontwikkelen van essay writing.

Vier docenten geven aan geen behoefte te hebben aan (meer) uitwisseling.

4.2 Enquête

De enquête is verspreid onder alle TTO-docenten (± 60). Daarvan zijn er 23 teruggezonden en verwerkt. Deze 23 zijn gespreid over alle vakken waarin TTO wordt aangeboden, over de drie scholen en over verschillende niveaus van ervaring in het TTO. Een overzicht hiervan is te vinden in Bijlage 2.

De enquête laat zien dat de meeste docenten vinden dat een TTO-docent goed Engels moet kunnen spreken, aandacht moet besteden aan het taalvaardigheidsniveau van zijn leerlingen bij de voorbereiding van en tijdens de les, en de leerlingen moet begeleiden en stimuleren bij het ontwikkelen van hun Engelse taalvaardigheid (vragen 1 t/m 9). De docenten zijn verdeeld over de opvatting dat een TTO-docent schriftelijke taalfouten in het gemaakte werk van leerlingen zou moeten verbeteren (vraag 10: 3,22). De meeste docenten vinden het wel belangrijk om mondelinge feedback op het taalgebruik en de uitspraak van leerlingen te geven. De meesten vinden het niet essentieel dat een TTO-docent regelmatig overlegt met de docenten Engels over de taalvorderingen van de leerlingen (vraag 15: 2,91). De docenten vinden het wel belangrijk dat een TTO-docent stimuleert dat leerlingen regelmatig

spreken en schrijven over vakinhouden (vraag 16 – 17) en dat ze taalgebruiksstrategieën leren hanteren (vraag 18 – 20).

De docenten zijn tevreden zijn over hun eigen beheersingsniveau (vraag 21) en redelijk tevreden over hun kennis en vaardigheid om fouten van leerlingen te kunnen verbeteren en om het taalgebruik van leerlingen te kunnen stimuleren (vraag 22 – 24).

De docenten hebben in meerderheid behoefte aan alle genoemde vormen van nascholing en professionalisering: cursussen Engels door native speakers (vraag 25), onderwijzen van vakinhoud in het Engels (26), training in effectieve bevordering van het taalleerproces (27), uitwisseling met collega's over TTO-didactiek (28) en uitwisseling over vakinhoudelijke zaken (29).

4.3 Conclusies uit de interviews en de enquête

Zowel de interviews als de enquête laten zien dat de docenten zichzelf in de eerste plaats zien als vakdocent, maar dat ze zich ook zeer bewust zijn van hun rol als taaldocent, of op zijn minst als stimulator en facilitator van taalgebruikssituaties en taalleerprocessen. De geïnterviewde docenten geven aan meestal ad-hoc en vaak ook impliciet te werken aan taaldoelen; dat gaat dan vooral om terminologie die relevant is voor het vak, en het stimuleren van communicatie in de doeltaal.

Uit de enquêtes blijkt dat de docenten alle vijf de componenten van de Schijf van Vijf relevant vinden voor de taak van een goede TTO-docent: de vragen 4 – 7 sluiten aan bij de categorie 1 (rijk taalaanbod), de vragen 8 – 9 op categorie 2 (inhoudsverwerking), de vragen 10 – 14 bij categorie 3 (vormverwerking), de vragen 16 – 17 bij categorie 4 (outputproductie), en de vragen 18 – 20 bij categorie 5 (strategisch handelen). Met alle stellingen in alle categorieën gaven de docenten in ruime meerderheid aan het eens te zijn. Daarbij aansluitend is het van belang dat de meerderheid van de docenten behoefte heeft aan cursussen TTO-didactiek (vraag 27) en uitwisseling met collega's over effectief lesgeven in het TTO (vraag 28). Toch kwam dit uit de interviews niet sterk naar voren: daar gaven de meeste docenten aan vooral behoefte te hebben aan nascholing m.b.t. hun eigen taalvaardigheid, en minder m.b.t. hun didactisch handelen. In de aanbevelingen komen wij hierop terug.

5. Professionaliseringsinstrument voor effectieve TTO-didactiek

Dit hoofdstuk bevat een aantal aanbevelingen voor het gebruik van het inventarisatie-instrument bij professionaliseringsactiviteiten op het terrein van TTO-didactiek. Bij deze aanbevelingen maken we gebruik van de bevindingen van de interviews en de enquête, en van de discussie met de TTO-docenten bij presentatie van de projectresultaten op 15 februari 2006.

Om het inventarisatie-instrument te kunnen gebruiken bij professionalisering van TTO-docenten zijn per subcategorie *do-statements* geformuleerd. De *do-statements* verwoorden wat een TTO-docent concreet kan doen om de taalontwikkeling van de leerlingen te stimuleren. Aan deze *do-statements* is een toelichting toegevoegd waarin de relevantie van het betreffende docentgedrag beschreven staat. Ook hebben de betrokken TTO- en taaldidactici praktische tips toegevoegd voor gebruik in de klas. Bij iedere subcategorie zijn voorbeelden genoemd, die voor zo ver mogelijk afkomstig zijn uit de geobserveerde lessen.

De selectie van bruikbare fragmenten voor intervisie en nascholing vond plaats aan de hand van de door de observanten geïnventariseerde docenthandelingen. Nadat er een overzicht was gemaakt van de dekking van de verschillende onderdelen van het gedragsrepertoire, zijn de gescoorde fragmenten bekeken op hun bruikbaarheid. In principe is gezocht naar steeds twee voorbeelden per categorie.

In bijlage 1 is zichtbaar welke fragmenten geselecteerd zijn. Sommige voorbeelden worden met letterlijke citaten weergegeven. Andere zijn te lang en daarbij wordt een verwijzing naar het fragment genoemd zoals dat op cd-rom beschikbaar is.

Op 15 februari 2006 is dit instrument gebruikt tijdens een workshop voor de TTO-docenten van de drie scholen (in combinatie met een vereenvoudigde variant van het instrument, zie bijlage 3). De workshop bestond uit een presentatie van fragmenten uit de geobserveerde lessen en koppeling van die fragmenten aan de categorieën uit het instrument. Daarbij is gediscussieerd over de bruikbaarheid van het instrument en zijn concrete toepassingsmogelijkheden besproken. Mede op basis hiervan, maar ook op basis van de uitkomsten van de diverse onderzoeksactiviteiten, formuleren wij de volgende aanbevelingen voor intervisie, reflectie en verder ontwikkeling:

1. Organiseer gelegenheid voor TTO-docenten om elkaars lessen bij te wonen. Gebruik het instrument om goede voorbeelden van effectief TTO-gedrag in kaart te brengen, en te zoeken naar uitbreiding van effectief TTO-gedrag in categorieën die weinig voorkomen.
2. Bied docenten gelegenheid om video-opnames te maken van hun eigen lessen en deze te observeren met behulp van het instrument. Ook dit dient om goede voorbeelden van effectief TTO-gedrag in kaart te brengen, en te zoeken naar uitbreiding van effectief TTO-gedrag in categorieën die weinig voorkomen.
3. Organiseer bijeenkomsten waarin het instrument en de achterliggende taaltheorieën (in delen) worden besproken en gebruikt, om zo het inzicht van de TTO-docent in taaldidactisch handelen te vergroten.
4. Laat docenten brainstormen om de didactische tips aan te vullen die relevant zijn voor hun eigen situatie, of laat ze de tips nader specificeren voor hun eigen vak.
5. Laat de school op basis van deze aanvulling haar 'eigen' repertoire aan effectief didactisch handelen ontwikkelen.
6. Zoom in op de aspecten van effectieve TTO-didactiek die weinig tijdens de observaties zijn voorgekomen (bv. categorie 3: vormgerichte verwerking). Discussieer over het nut en de mogelijkheden van deze vormen van didactisch handelen.
7. Laat docenten zowel vakspecifiek als 'gemengd' werken aan uitbreiding van hun taaldidactisch repertoire. Zorg dat de docenten Engels daar een duidelijke adviserende rol bij hebben.
8. Laat docenten bespreken welke van de subcategorieën uit het instrument ze wel en niet tot hun huidige competenties rekenen. Op basis daarvan kan gewerkt worden aan individuele en collectieve professionaliseringsactiviteiten.
9. Integreer de professionaliseringsactiviteiten in POP-gesprekken in afstemming met de teamleiders, en in het TTO-docententaalportfolio (www.europeestaalportfolio.nl).
10. Laat docenten bespreken welke van de subcategorieën uit het instrument ze wel en niet tot hun takenpakket rekenen. Op basis daarvan kan de school verder de discussie voeren over de doelen en aandachtspunten van taalverwerving in het TTO.
11. Uit het huidige onderzoek blijkt dat veel docenten vooral op het terrein van vormgerichte taalverwerking een beperkt repertoire hebben. Ook hebben veel docenten aangegeven dat ze dit onderdeel niet als hun taak beschouwen maar als die van de docent Engels. Hierbij wordt vormgerichte taalverwerking vaak direct gerelateerd aan grammatica-onderwijs. Toch bevat de inventarisatie een aantal goede voorbeelden van impliciete en/of ad-hoc *focus on form* die illustratief en inspirerend kunnen

zijn voor TTO-docenten. Laat de docenten deze samen met de docenten Engels verder uitwerken.

12. Het instrument kan gebruikt worden om een taalportfolio voor TTO-docenten of andere evaluatie- en ontwikkelingsactiviteiten verder te specificeren.
13. Breid samen met de scholen het instrument uit naar het bredere didactisch handelen van TTO-docenten, dus naast taaldidactisch ook vakdidactisch.
14. Didactische nascholing is voor veel docenten en scholen niet vanzelfsprekend. Ook in dit project bleek dat veel docenten meer belang hechten aan taalvaardigheidstraining dan aan taaldidactische training. Een duidelijke rol van TTO-coördinatoren, het schoolbeleid m.b.t. nascholingsfaciliteiten en het direct hierbij betrekken van de TTO-docenten zijn voorwaarden voor een focus op taaldidactisch handelen. Dit instrument kan een rol spelen bij een discussie over een dergelijke focus met docenten, TTO-coördinatoren en schoolleiding.
15. Combineer het instrument met de lijst van TTO-docentkwaliteiten die bij het Europees Platform en het Landelijk Netwerk voor TTO in ontwikkeling is. Ga samen met het Europees Platform en de nascholingsinstituten na hoe het instrument via het TTO-netwerk breder verspreid en gebruikt kan worden.

Ten behoeve van de professionaliseringsactiviteiten op de drie betrokken scholen worden de geïnventariseerde fragmenten van de negen geobserveerde lessen op een cd-rom bijeengebracht, geordend volgens de subcategorieën van het inventarisatie-instrument. In een later stadium zal worden overlegd of en hoe de fragmenten ook buiten de betrokken scholen gebruikt kunnen worden.

Bronnen

Echevarria, J., Vogt, M. E., & Short, D. (2004). *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model*. Boston: Allyn & Bacon.

Eurodice European Unit (2005). Key data on teaching languages at schools in Europe-2005.

http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/indicators/en/frameset_key_data.html

Huibregtse, I. (2001). *Effecten en didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Maljers, A. (2004). *Overzicht scholen primair onderwijs en voortgezet onderwijs met vroeg vreemdetalenonderwijs, versterkt talenonderwijs en tweetalig onderwijs in Nederland, (2004-2005)* Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.

Maljers, A., & Wooning, C. (2003). *Survey on Content and Language Integrated Learning*. Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.

Marsh, D. (Ed.). (1998). *DIESeLL Programme Module 1: Introduction to Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä: DIESeLL Group.

Marsh, D. (Ed.) (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. DG Education & Culture, European Commission..

Marsh, D. (2003). The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe. *ELC Information Bulletin* 9 (4). <http://web.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>

Westhoff, G. J. (2002). Een “schijf van vijf” voor het vreemde-talenonderwijs. *Bedrijvige talen* (26), p.11-17.

Westhoff, G.J. (2003). *Trends in second language pedagogy*. Paper presented at The EC public consultation conference on the action plan for languages. Brussels: 10 April 2003.

Bijlagen

Bijlage 1: Instrument met categorieën voor effectieve TTO-didactiek en didactische tips

Legenda namen: A=Achterberg, B=Bode, F=Frew, L=Leeuw, S=Stuiver, K=Koerselman, T=Tricht, Wa=Wagenaar, Wi=Wissen

1. Teacher facilitates exposure to input (at level 'i+1')

Offer learners lots of language input in the target language.

Datgene wat de docent doet om de input begrijpelijk te maken; zowel in de voorbereidende fase als tijdens de les (los van de interactie tussen docent en leerlingen)

i+1: taalaanbod is het meest effectief voor taalverwerving als het begrepen kan worden, maar het tegelijkertijd nieuwe betekenis- of vormelementen bevat.

<i>Docenthandeling</i>	<i>Do statement</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Voorbeelden</i>	<i>Tips</i>
1.1 selecteren heeft materiaal uitgezocht voor gebruik door leerlingen op i+1	Docent zoekt bij voorbereiding van zijn lessen materiaal (teksten, video's sites, etc.) waarvan hij inschat dat het niveau net iets boven het niveau ligt waarop zijn leerlingen het vloeiend kunnen lezen of luisteren.	- Teksten: Hiermee wordt bedoeld aanvullend tekstmateriaal, maar ook de in de methode aanwezige teksten. - De moeilijkheidsgraad van een tekst wordt enerzijds beïnvloed door het taalniveau en anderzijds door het inhoudelijke niveau van het onderwerp. Denk bij taalniveau aan de moeilijkheidsgraad van de woorden, de zinslengte aanwezigheid van kopjes, indeling in alinea's, etc.	T 13.00 Verhaal over Stonehenge, beeldend verteld, simpel taalgebruik. Goed voorbeeld van aangepast taalgebruik. In het interview geeft docent aan zich bewust te zijn van het niveau en daar mee rekening te houden.	- Ga een gesprek aan met enkele 'gemiddelde' leerlingen over waarom zij een tekst makkelijk of moeilijk vinden - Bespreek teksten met een vakcollega of een collega uit de sectie Engels met dezelfde vraag - Biedt geen teksten aan die inhoudelijker moeilijker zijn dan wat je in het Nederlands zou aanbieden

<p>1.2 aanpassen vooraf heeft materiaal aangepast om het op i+1 te krijgen</p>	<p>Docent zoekt bij de voorbereiding manieren om de tekst voor de leerlingen toegankelijker te maken.</p>	<p>Het gaat hier dus om ondersteuning die door de docent van te voren zijn bedacht om het begrijpen van de tekst te vergemakkelijken</p>	<ul style="list-style-type: none"> - lijstje van kernbegrippen - synoniemen en/of vertalingen van moeilijke maar essentiële woorden - structuur in tekst door bijv. kopjes, alinea indeling, etc. - ondersteunende plaatjes, diagrammen, - vooraf inhoud van de tekst samenvatten (mondeling of op papier) - tekst (of gedeelten) herschrijven of vertalen 	<ul style="list-style-type: none"> - Vraag je steeds af wat vanuit het leerrendement voor de leerling het meest effectief is: Bied jij als docent kant en klare ondersteuning aan of bedenkt je activiteiten waarbij de leerling zelf de betekenis van de tekst moet verwerken (zie categorie 2) - Bedenk dat het aanbieden van Engelstalige ondersteuning vaak meer rendement heeft voor de taalontwikkeling dan het aanbieden van vertalingen.
<p>1.3 aanpassen tijdens gebruikt zo nodig middelen om het door docent geselecteerde en evt aangepaste materiaal op i+1 te krijgen</p>	<p>Docent verduidelijkt de inhoud van de aangeboden teksten met behulp van (nieuwe) woorden, samenvattingen, parafrases en gebaren tijdens het lezen/luisteren.</p>	<p>Het gaat hier dus om die ondersteuning die door de docent tijdens de les ter plekke worden geboden op het moment dat hij ziet, merkt of vermoedt (of uit ervaring anticipeert) dat een bepaalde tekstpassage of woorden door leerlingen als moeilijk worden ervaren.</p>	<p>A 14.40 (door onderzoekers aangepast) Hij begint met vragen van II reacties (4.1) en voegt daarna toe - situation student comes across word infra-structure, asks for examples and he then gives a few in a question and answer mode.</p> <p>B: 14.10 – 14.42 Docente geeft toelichting op een gegeven antwoord, schrijft op bord en vertelt daarbij in het Engels wat ze precies doet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Vraag je steeds af wat voor de leerling het meest effectief is: Nederlandse vertalingen, synoniemen voorbeelden aanbieden of de aan leerlingen vragen zelf met suggesties te komen. -docent bedenkt en gebruikt zelf aanvullende situaties en contexten waarin de nieuwe vocabulary wordt herhaald en/of , geïntegreerd

			<p>B: 17.47-19.00 Leerling vraagt of het even in Nederlands kan. Docent legt de zojuist uit boek in het Engels voorgelezen opdracht in het Nederlands uit. Daarna volgt een combinatie van Engels en Nederlands</p> <p>B: 30.30- 31-00 Docent legt uit a.d.v. een kubus, (visual aid)</p> <p>B 33.00- 33.20 Leerling leest voor ‘mercenaries’ Docent: “<i>everybody knows what this word means?</i>” Kijkt naar leerling: “<i>In Dutch, yeah</i>”</p>	<p>- Denk na over het bordgebruik: Bijv. alle woorden die belangrijk zijn gegroepeerd op de linkerhelft van het bord schrijven</p>
<p>1.4 tuning gebruikt zo nodig middelen om het door docent zelf geproduceerde Engels op i+1 te krijgen</p>	<p>Docent verduidelijkt de inhoud van zijn eigen taalgebruik met behulp van (nieuwe) woorden, samenvattingen, parafrases en gebaren.</p>	<p>Het gaat hier dus om die ondersteuning die door de docent tijdens de les ter plekke worden geboden op het moment dat hij ziet, merk of vermoedt (of uit ervaring anticipeert) dat bepaalde uitingen of woorden door leerlingen als moeilijk worden ervaren.</p> <p>Het kan ook een bewuste keuze zijn om regelmatig eerst iets “moeilijk” te formuleren en dan eenvoudig, of omgekeerd, zodat de leerlingen op verschillende niveaus of in verschillende varianten dezelfde input krijgen</p>	<p>W 8.20-8.30: <i>“They just wanted to fill their own wallets.”</i> Docent maakt geldgebaar.</p> <p>T 4.10 – 5.25 Lange passage waar meerdere voorbeelden van helpen inzitten: - ‘I hide myself’ (ondersteund door body language) - ‘Statue’ wordt vertaald - en ‘boring’ wordt ondersteund door acting out</p>	<p>- zie 1.3</p>

2. Teacher facilitates meaning-focussed processing

Require learners do something with content to understand it.

Alle inhoudsgeoriënteerd handelen zonder output productie. Oproepen van alle activiteiten die de leerling alleen dan kan uitvoeren wanneer hij de inhoud begrijpt.

Toelichting: Taalverwerving werkt alleen effectief in combinatie met betekenisverwerking. Welke docentactiviteiten bevorderen optimale betekenisverwerking?

<i>Docenthandeling</i>	<i>Do statement</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Voorbeelden</i>	<i>Tips</i>
<p>2.1 stimuleren stimuleert identificeren van betekenis van input</p>	<p>De docent geeft de leerlingen opdrachten om de betekenis van belangrijke begrippen en/of woorden te achterhalen.</p>	<p>Belangrijke begrippen en/of woorden: - Het gaat om begrippen en/of woorden die belangrijk zijn voor de inhoud van het vak en een goed begrip van de tekst. - Met opdrachten wordt bedoeld, kleine taakjes die de leerlingen laten nadenken over de betekenis. Het zonder meer geven van de betekenis kan ook, maar is vanuit het leereffect vaak minder zinvol.</p> <p>Vaak ook zal de docent de lln. vragen om zelf met begripsomschrijvingen te komen. Wanneer dat taalgebruik in het Engels uitlokt, is ook sprake van 4.1/4.2 NB: verwerkingsactiviteiten kunnen ook op tekstniveau plaatst vinden</p>	<p>zie 1.3 - matching oefeningen - organizers - schema's etc.</p> <p>W 8.20- 8.55: Na korte uitleg van docent: <i>"Please write down in your notebook what you heard what I just said and try to make it your own sentence."</i></p> <p>W 10.50-11.05: <i>"I want an explanation for this sort of cartoon. An explanation. Think of an explanation; why does it say 'join or die' take a close look at the snake Pauses.... Robin can you answer it, can you explain the cartoon? "</i></p>	<p>- Je kunt de leerlingen vragen de door jou als belangrijk geselecteerde woorden in het Engels te omschrijven (eventueel met behulp van woordenboek) - Je kunt de leerlingen vragen om zelf de '10' belangrijkste woorden en begrippen te onderstrepen en te omschrijven - Je kunt schema's, structuren, etc. geven die de leerling helpen om de betekenis van de kernbegrippen en woorden te achterhalen - Je kunt in het Engels uitleg geven van bepaalde kernbegrippen of woorden</p>

			<p>W 42.50 – Naar aanleiding van door leerling opgelezen zin: <i>“Can you explain the last sentence to me? Yes, you can..... What is a purpose?”</i> Ln: <i>Do I have to explain it in English?</i> Docent: <i>Yes, you may use one Dutch word.</i> Even later: <i>Thijs can you help him?</i> (voorbeeld loopt nog stukje door)</p> <p>W 47.09- 47.25 Ln spreekt woord fout uit. Docent: DENY! and do you know what the word ‘deny’ means?</p>	
<p>2.2 checken checkt of betekenis is geïdentificeerd</p>	<p>Docent vraagt van belangrijke begrippen en/of woorden of de Ln. die begrepen hebben.</p>	<p>Wanneer de docent sturende open vragen stelt en daarmee begripsomschrijving in het Engels uitlokt, is dat extra leerzaam (combinatie met cat. 4)</p>	<p><i>“Do you understand that?”</i> <i>“Do you agree with that?”</i> <i>“Do you think the first description is correct or the second?”</i></p> <p>B 00.12-00.17: <i>“Oh boy, you can hand it in tomorrow. Yes? Ok? Do you understand what I am saying?”</i></p> <p>B 4.00-4.16: After the instructions have been given (4.2): <i>“Do I have to explain this in Dutch? Everybody is clear on this?”</i></p>	<p>- Als je in algemene zin vraagt of de leerlingen iets begrepen is de kans groot dat de leerlingen uit ‘gemakszucht’ wel ja knikken. Zorg er dus voor dat je je vraag specifiek maakt en laat leerling zonedig antwoorden.</p>

<p>2.3 benadrukken geeft corrective feedback bij onjuiste betekenisidentificatie</p>	<p>Docent geeft of benadrukt de juiste betekenis van belangrijke begrippen wanneer hij constateert of inschat dat de begrippen door de lln. onjuist of onvolledig begrepen worden.</p>	<p>- Je kunt dit doen door zonder meer de betekenis of omschrijving te geven of door middel van opdrachten (zie 2.1)</p> <p>NB: correctie van onjuist of onvolledig begrip leidt niet automatisch tot juist & volledig begrip, en zeker niet vanzelf tot correct & adequaat gebruik</p>	<p>W 34.22-36.00 Leerling geeft antwoord; Docent herhaalt en herformuleert antwoord van leerling en vat antwoord samen op bord.</p> <p>A 12.25 Docent vraagt: <i>Is there also an economical reason?</i> Lln geeft antwoord Docent vat samen en vult aan</p>	<p>- De leerlingen zichzelf of elkaar laten corrigeren werkt vaak beter dan wanneer jij dat als docent doet. (dus in combinatie met cat 4)</p>
<p>2.4 laten oefenen laat aanvullend oefenen</p>	<p>De docent geeft aanvullende oefeningen waarmee het begrip en het onthouden van belangrijke begrippen (al aangereikt onder 2.1, 2.2, 2.3) wordt bevorderd.</p>	<p>- Het eenmalig checken en stimuleren van begrippen is op zich niet voldoende om deze ook te onthouden. - Dit soort activiteiten zijn bedoeld om zowel de engelse woorden te onthouden, maar helpen tegelijkertijd om de vakinhoud beter te verwerken.</p>	<p>W 32.40- 32. 50 Schrijf lijstje argumenten op bord: <i>“one more!”</i></p> <p>K 1.09 Docent geeft opdracht om toothformula te maken en daarin gebruik te maken van de drie kernbegrippen/woorden</p>	<p>- Je kunt leerlingen de stroomschema laten invullen van te onthouden begrippen - Je kunt leerlingen woorden laten sorteren of ordenen - Je kunt leerlingen woorden laten bijschrijven bij een plaatje - Je kunt leerlingen woordkaartjes laten maken -Je kunt leerlingen een webdiagram laten maken - Je kunt leerlingen woorden in een woordenschrift laten opschrijven aangevuld met voorbeeldzinnen uit de tekst - Denk ook na over het gebruik van persoonlijke wordfiles</p>

3. Teacher facilitates form-focussed processing

Direct the learners' attention to form (language awareness).

Het gaat om awareness raising. De docent wijst op een taalverschijnsel, of zorgt op enige ander wijze dat de leerlingen zich bewust zijn van het taalverschijnsel. Het betreft hier elke handeling die je receptief laat handelen/verwerken aan de vorm.

Toelichting: het verwerven van taalverschijnselen werkt het beste als je je bewust bent van de vorm van dit verschijnsel in de input, bij voorkeur in relatie met de betekenis/het gebruik ervan.

<i>Docenthandeling</i>	<i>Do statement</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Voorbeelden</i>	<i>Tips</i>
3.1 signaleren Signaleert mogelijke problemen	Docent noemt taalvormen en taalstructuren die belangrijk voor en een goed begrip van de inhoud en/of om te kunnen praten of schrijven over die inhoud.	Vormen en structuren zijn bv. ww.vormen, vaste voorzetsels, woordvolgorde, verwijswaarden, zinsamenstellingen enz. Dit kunnen toepassen, vereist dat je als docent goed inzicht hebt in het taalniveau van je leerlingen	“ So, when we want to compare things, we use the expressions such as: ‘bigger than’, or ‘as big as’.”	<ul style="list-style-type: none"> - Overleg met de sectie Engels welke taalverschijnselen er aan de orde zijn in de les Engels en probeer hierbij aan te sluiten. - Overleg met de sectie Engels welke specifieke taalverschijnselen er bij jou aan de orde zijn en vraag de sectie Engels hierop aan te sluiten in de lessen Engels - Overleg met sectie Engels en andere vakdocenten over het gezamenlijk hanteren van een zelfde terminologie
3.2 exemplificeren Geeft voorbeelden	Docent legt nadruk op taalvormen of geeft voorbeelden van taalvormen en taalstructuren die belangrijk zijn in andere contexten.	- Het onthouden en toepassen van een bepaalde taalvorm/structuur wordt bevorderd wanneer je deze in meerder situaties bent tegengekomen	B: 17.35-17.47: “You do the revision; so you revise”	Je kunt ook de lln. vragen om voorbeelden te geven (= combi met cat. 4)

3.3 corrigeren Verbeterd taalgebruik	Docent verbetert taal/structuurfouten in het mondeling of schriftelijk taalgebruik van de lln.	Hij maakt daarbij de afweging of het corrigeren van die fout de klas als geheel helpt om die structuur te onthouden, Bij die afweging hou je rekening met het niveau van de lln. (zouden ze dit in principe moeten kunnen) en met het belang van de communicatie.		Als docent maak je hierbij ook een pedagogische inschatting. De veiligheid voor leerlingen om te durven communiceren tijdens je lessen mag niet worden ondermijnd.
	Docent herhaalt de foute uiting van leerling en verbetert expliciet de gemaakte fout		"Oh you mean: He workS!!! very hard." "Oh you should say: He workS very hard."	
	Docent herhaalt de foute uiting van leerling en verbetert impliciet de gemaakte fout.		"He works very hard." W 31.50 – 32.03: Ll: " <i>they didn't had anything...</i> " Docent: " <i>They didn't have anything, yeah.</i> " W 42.40 Lln leest /purpose/ fout. Docent herhaalt: /purpose/ yeah. W 47.09- 47.25 Lln spreekt woord fout uit. Docent: DENY! and do you know what the word 'deny' means?	
	Docent geeft regel naar aanleiding van gemaakte fout (zoals bij 3.4)	Zie ook 3.4	"Don't you remember: he, she and it, get an 's'."	

<p>3.4 uitleggen Geeft expliciete uitleg uitlopend op regel</p>	<p>Docent geeft uitleg over belangrijke maar lastige taalvormen en structuren.</p>	<p>Je kunt hierbij een regel geven als je verwacht dat dat het begrip of het onthouden bevordert. Het geven en zeker het onthouden van regels is geen doel op zich</p>	<p>“The difference between dessert en desert is that desert is a huge area with only sand, whereas dessert is what we eat after our main course.” Desert is pronounced: / / Dessert is pronounced: / /</p>	<p>Je kunt ook de lln. vragen om de regel te geven of de regelmatigheid of toepassingswijze onder woorden te brengen (in het Engels = in combi met cat. 4) - zie 3.1</p>
<p>3.5 leerling reacties</p>	<p>laat leerlingen reageren op lastige structuren en/of vormfouten in het taalaanbod</p>	<p>- Gestructureerd letten op taalfouten en/of lastige structuren geproduceerd door mede leerlingen, helpt je beter bewust te worden van je eigen taalgebruik</p>	<p>W 21.50-22.00 Docent laat ll eerst inhoudelijk reageren op schriftelijke meningen van mede ll. Daarna: “<i>Could you please check the English used by your fellow classmates and maybe write down some remarks about... This is wrong sonny.!.... Let's see if you can be an English teacher.</i>” vervolg W 39.00 – 41.00: Docent laat lln fouten signaleren in elkaars schrift en praat daar klassikaal over. “<i>who would like to mention one mistake? Iris? Another mistake? An important one?</i>”</p>	<p>- Je kunt hierbij inzoomen op een beperkt aantal taalstructuren door leerlingen een checklist te geven rondom een structuur: bijvoorbeeld: let op verleden tijd en zoek tijdsaanduidingen in het verleden</p>

4. Teacher facilitates output production

Stimulate learners to practise and be creative with the language.

Alle docentactiviteiten die het gebruik van de doeltaal door de leerlingen stimuleren gericht op het verwerven van vorm- en/of betekenisaspecten.

Toelichting: Voor effectieve taalverwerving is inputverwerking én outputproductie nodig, die bij voorkeur doelgericht, functioneel, authentiek en effectief is: het is belangrijk dat leerlingen de taal regelmatig kunnen toepassen in zinvolle contexten.

<i>Docenthandeling</i>	<i>Do statement</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Voorbeelden</i>	<i>Tips</i>
4.1 reactie oproepen vraagt leerlingreacties	Docent stelt klassikaal vragen aan leerlingen over vakinhouden en /of begrippen; hij zorgt ervoor dat hij steeds een individuele leerling laat antwoorden	<ul style="list-style-type: none"> - Klassikaal: in feite gaat het hier om de gesloten vorm van het onderwijsleergesprek (dus steeds van docent naar leerling en weer terug) - vakinhoud/taalvorm: de docent stelt in vraagvorm begrippen/concepten uit zijn vak aan de orde, waarbij hij bij voorkeur niet de vertaling geeft, maar leerlingen het begrip in het Engels laat uitleggen - de leerling krijgt voldoende tijd om na te denken over het antwoord en wordt gestimuleerd om een antwoord te geven - Zo mogelijk benadrukt de docent de taalvorm. 	<p><i>“What do we mean by?”</i> <i>“Can you explain what we mean by?”</i> <i>“How would you describe?”</i></p> <p>Wa 6.40-6.55 Nadat leerling een lang antwoord heeft voorgelezen uit zijn schrift: <i>“Okay, wonderful, but now in your own words. Because you copied these sentences from the book. Didn't you? (LL: Yes) I want to hear it in your own words.”</i></p> <p>Wa 10.00-10.20: Na antwoord opgelezen door leerling, vraagt docent: <i>“Yes, and why was that?”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Een goed onderwijsleergesprek wint aan effectiviteit wanneer het ondersteund wordt door (keywords-) woorden of schema's etc. op het bord te zetten - Probeer zoveel mogelijk open vragen te stellen die de leerling uitnodigen om zelf hun antwoorden te formuleren - Geef een klas even de tijd om na te denken en/of even te overleggen met de buurman over het te geven antwoord - Laat leerlingen antwoorden naar aanleiding van het gemaakte huiswerk leerlingen

			<p>Wa 10.50-11.05: <i>"I want an explanation for this sort of cartoon. An explanation. Think of an explanation; why does it say 'join or die' take a close look at the snake Pauses.... Robin can you answer it, can you explain the cartoon? "</i></p>	
<p>4.2 interactie oproepen Stimuleert interactie tussen leerlingen in klassikale werkvormen – docent is gespreksleider</p>	<p>Docent stelt klassikaal vragen aan leerlingen over vakinhouden en/of begrippen; hij nodigt leerlingen uit om op elkaars antwoorden te reageren</p>	Zie 4.1	<p><i>"Would you agree with what X just said?"</i> <i>"How could you rephrase what X just said?"</i></p> <p><i>B 3.50- 4.08:</i> <i>"Remember, speak clearly. – Well we have to move a bit to see each other – stand up when it is your turn, and first say the answer and then the next question."</i></p> <p>Wa 31.35-32.00: <i>"Maybe there is another British side person, who wants to add something.... cause frankly it is a tiny weeney answer, isn't it?"</i></p>	<p>-- Maak gebruik van basisstructuren van samenwerkend leren(check in duo's, denken, delen, uitwisselen, etc)</p>

<p>4.3 laten communiceren Laat taken uitvoeren die zo veel mogelijk leerlingen tegelijkertijd Engels laten gebruiken – dus in klassikale situaties</p>	<p>Docent geeft regelmatig (korte) opdrachten waarbij leerlingen in paren of groepen onderling moeten communiceren met elkaar naar aanleiding van de zojuist behandelde stof</p>	<p>- Groepswerk zorgt er voor dat veel leerlingen even kunnen oefenen - Het maken van fouten m.b.t. het Engels werkt hierbij niet belemmerend op het taalproces.</p>		<p>- Denk hierbij aan allerlei vormen van het zgn. ‘samenwerkend leren’ - Korte opdrachten waarbij eerst in paren wordt gewerkt kunnen daarna in grotere groepen worden vergeleken of plenair worden gerapporteerd. - Opdrachten waarbij leerlingen het eens moeten worden of een oplossing voor een probleem moeten vinden zijn vaak effectiever dan een opdracht waarbij je leerlingen vraag meningen uit te wisselen of te discussieren.</p>
<p>4.4 sturen Stimuleert dat uitsluitend Engels wordt gebruikt</p>	<p>Docent spreekt zelf constant Engels en zorgt ervoor dat leerlingen dit ook doen.</p>	<p>Voor het effectief taalleren is het belangrijk om een klimaat te creëren waarin het gebruik van het Engels zo natuurlijk mogelijk is</p>	<p><i>“And we will do this in English”</i> Wa 00.30: <i>“... And I think I hear some Dutch”</i> Wa 24.15: <i>“Robin, I thought you were supposed to speak English here.”</i></p>	<p>- Het plaatsen van een Engels vlaggetje als reminder om Engels te praten - Het toekennen van een beloning (punten) wanneer er volledig Engels is gesproken</p>

<p>4.5 “verbeterde” output uitlokken Geeft correctieve feedback die leidt tot nieuwe, correcte output</p>	<p>Docent reageert naar aanleiding van een door de leerling gemaakte fout in het Engels. Hij nodigt leerling uit om het correcte Engels te geven</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Met fouten worden grammaticale, uitspraak, verkeerd woordgebruik etc. bedoeld, maar ook antwoorden in het Nederlands vallen onder deze categorie. - Je kunt op verschillende manieren corrigeren (zie hieronder) - Het is zeker niet de bedoeling om alle fouten te corrigeren; de docent maakt een afweging tussen het belang van de voortgang van de communicatie (veelal het inhoudelijke onderwerp waar hij mee bezig is) en de gemaakte fout. - Fouten die de communicatie hinderen (onderling of met native speakers) dienen als eerste gecorrigeerd te worden. 	<p>“<i>Could you say that in English please.</i>” “<i>Stick to English, please</i>” “<i>Could you say in English what he just said in Dutch?</i>”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Correctie van mondeling taalgebruik kan het beste zo plaatsvinden dat het de interactie niet te veel verstoort → maak de keuze op welk moment je dit wilt doen - Wanneer de leerling de fout niet kan verbeteren, vraag het aan een medeleerling - Zet correcte vorm op bord - Vraag leerlingen correcte vorm in hun schrift te zetten - Herhaal fout van leerling en benadruk de gemaakte fout in zijn intonatie waardoor het a.h.w. een vraag wordt. - Herhaal foute uiting van leerling maar laat fout weg en vervang deze door <i>mmm</i> - Vraag leerling wat hij bedoelt met foute uiting.
<p>4.6 schriftelijk verwerken</p>	<p>Docent geeft schrijfp opdrachten naar aanleiding van de vakinhouden</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Veel van de hierboven gegeven toelichtingen zijn hier ook van toepassing - Het is leerzaam om nieuwe begrippen en structuren zowel mondeling als schriftelijk te verwerken. 	<p>Wa 8.20- 8.55: Na korte uitleg van docent: “<i>Please write down in your notebook what you heard what I just said and try to make it your own sentence</i>”</p> <p>Wa 19.00 – 25.30: Leerlingen schrijven mening op, andere leerling reageert schriftelijk op die mening (plus op het Engels, zie 3.5) en dan reageert derde leerling nogmaals op het geschrevene.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Denk aan veel verschillende vormen van schrijven voor een publiek: posters, krantenartikelen, klachtenbrief, etc. etc. - Denk aan verschillende vormen van schrijven voor jezelf: aantekeningen maken, samenvatten, parafraseren, etc. etc.

5. Teacher facilitates use of strategies

Help learners to develop language learning strategies.

Elke handeling die erop gericht is de leerlingen waar nodig compensatiestrategieën te laten gebruiken, d.w.z. effectief te kunnen omgaan met taalbegrips- of taalgebruiksproblemen.

Toelichting: iedere taalleerder heeft te maken met taalgebruikssituaties waarvoor zijn taalbeheersing tekort schiet. Een succesvol taalleerder is in staat hier effectief mee om te gaan; dit kan in het onderwijs worden gestimuleerd

<i>Docenthandeling</i>	<i>Do-Statement</i>	<i>Toelichting</i>	<i>Voorbeeld</i>	<i>Tips</i>
<p>5.1 uitlokken receptief lokt zelf of via materiaal gebruik van receptiestrategieën uit</p>	<p>Op het moment dat leerling dreigt vast te lopen bij het lezen van een tekst, geeft de docent niet zelf de oplossing, maar stelt helpende vragen waardoor leerlingen receptieve strategieën gaan toepassen;</p>	<p>- Met receptieve strategieën wordt bedoeld dat de leerling gebruik maakt van aanwijzingen in de tekst om deze tekst op inhoud te kunnen snappen. Aanwijzingen kunnen zitten in plaatjes, tussenkopjes, structuur van tekst, woorden, etc. - Het is de bedoeling dat je als docent zodanige vragen stelt dat de leerling zelf op zoek gaat naar de betekenis - De docent kan deze strategieën oproepen d.m.v. mondelinge vragen/suggesties tijdens de les, maar kan ze ook van tevoren bedenken en bij teksten zetten</p>		<p>- Sluit aan bij de belevingswereld van de leerlingen middels hun voorkennis van het onderwerp van de tekst -Laat leerlingen voorspellen waar de tekst over zou kunnen gaan - Laat leerlingen opschrijven op welke vragen zij nav de tekst antwoord willen hebben - Laat leerlingen zelf vragen maken/ bedenken over de tekst - Laat de leerlingen voor elke alinea een krantenkop maken</p>

	Docent stelt vragen m.b.t aanwezigte plaatjes, illustraties, etc.		'if you look at the pictures, what does that tell you about' F 8.30 Docent laat poster zien	- op basis van deze aanwijzingen, laat leerlingen voorspellen waar de tekst over kan gaan.
	Docent stelt vragen m.b.t. aanwezige titel, kopjes, dikgedrukte woorden, etc.			-laat de leerlingen de hoofdgedachte van de tekst opschrijven op basis van de kopjes, plaatjes etc.
	Docent stelt vragen m.b.t. aanwezige structuurwoorden.	-Structuurwoorden geven verbanden in een tekst weer. Voorbeelden: Volgorde: First, second, after, when Inhoudelijke verbanden: But, on the other hand, etc.		-Laat leerlingen de voegwoorden, signaalwoorden onderstrepen, opschrijven -Laat leerlingen de verbanden opschrijven die de signaalwoorden aangeven
	Docent stelt inhoudelijke hulpvragen m.b.t. globale tekststructuur		If you see that paragraph one deals with the advantages of global warming, what would the next paragraph logically be about?	-Laat de leerlingen bij iedere alinea een vraag stellen -Laat de leerlingen iedere alinea samenvatten in trefwoorden - Laat leerlingen schematisch weergeven hoe de tekst is opgebouwd (bijv. stroomschema's)
	Docent stimuleert leerlingen om door te lezen bij onbekend woord			
	Docent vraagt leerling naar overeenkomst onbekend woord met woord uit moedertaal of andere taal		L 34.30 Docent vraagt II om vraag te vertalen in Ned om zo tot beter begrip van vraag te komen.	- Je kunt vragen of de leerlingen het woord of delen van het woord herkennen uit een andere taal

<p>5.2 uitlokken productief lokt zelf of via materiaal gebruik van productiestrategieën uit</p>	<p>Op het moment dat leerling dreigt vast te lopen bij het spreken, stelt de docent vragen aan leerling waardoor leerlingen productieve strategieën gaan toepassen</p>	<p>- Vastlopen zal vaak inhouden dat de leerling niet het juiste woord weet in het Engels of niet weet hoe hij iets moet zeggen omdat hij niet de juiste structuur kent - Met productieve strategieën wordt bedoeld dat de leerling technieken toepast om het gebrek te omzeilen. Denk aan gebarentaal, omschrijvingen, kleine tussenzinnetjes om tijd te winnen, synoniemen, parafraseren, etc.</p>	<p>T 20.00 Uit context blijkt dat leerlingen gestimuleerd worden om tijdens het maken van huiswerk, woorden op te zoeken in dictionary Wa 8.15 8.42 "A Dutch word, but you can easily say it in English" F 5.50 LIn weet definitie niet. Docent: "Can you give me an example of ...?"</p>	<p>- 'Describe this in your own words' - 'Please show me with your hands what it looks like'</p>
<p>5.3 laten reflecteren laat op strategiegebruik reflecteren</p>	<p>De docent bespreekt de strategieën onder 5.1. en 5.2 expliciet met de leerlingen.</p>	<p>Het toepassen van strategieën wordt eerder een automatisme als je reflecteert op de manier en het nut ervan.</p>	<p>T 20.00 "I forgot to look it up" Did you know the word or did you ask your parents?</p>	<p>- So, please write down in your notebooks what you have just done in order to understand this text? - Find out from your neighbour what things he did to understand this text - So, we just saw how useful it was to look at the subtitles of this text.</p>
<p>5.4 ondersteunen helpt op weg/ scaffolding</p>	<p>Wanneer leerlingen zelf een presentatie moeten geven, reik je suggesties en/of hulpmiddelen aan die zij kunnen gebruiken tijdens voorbereiding en presentatie</p>		<p>Wi 20.48-21.22 "..and if you have finished that which shouldn't take too long you are going to get those white cards..."</p>	<p>- leerlingen gebruiken spiekaartjes in telegram stijl om speech te kunnen produceren</p>

Bijlage 2: Enquêteresultaten TTO-docenten

Rick de Graaff, IVLOS, januari 2006

aantal verzonden enquêtes: 60

aantal verwerkte enquêtes: 23

Vakken:

History	4
Arts, Craft & Design	5
Biology	2
English	2
Geography	3
Physical Education	1
Maths	6

School:

Christelijk Lyceum Zeist	6
Revius Doorn	8
Revius Wijk bij Duurstede	9

Jaren werkzaam als tto docent:

1 jaar	3
2 jaar	5
3 jaar	2
4 jaar	5
5 jaar of meer	8

Ik heb succesvol afgerond (hoogste niveau):

Classroom English	0
Cambridge Advanced	8
Cambridge Proficiency	8
ik ben native speaker/docent Engels	3

Onderstaande vragen zijn gescoord op eens schaal van 1 (helemaal mee oneens) tot 5 (helemaal mee eens)

Een goede tto docent:	Gemiddelde (schaal 1-5)
1. is in staat om de inhoud van zijn/haar vak effectief in het Engels aan bod te laten komen	4,87
2. is in staat om de ontwikkeling van de Engelse taal van zijn leerlingen te bevorderen	4,26
3. beschikt om goed te kunnen lesgeven in het tto minimaal over het Cambridge Proficiency Exam	3,74
4. besteedt tijdens de voorbereiding van zijn lessen aandacht aan het te verwachten taalniveau van zijn/haar leerlingen	4,43
5. zoekt bij de voorbereiding van zijn/haar les naar mogelijkheden om het taalniveau van het lesmateriaal af te stemmen op het niveau van zijn/haar leerlingen	4,52
6. past zijn eigen niveau van het Engels tijdens zijn vaklessen aan aan dat van zijn/haar leerlingen	4,36
7. zorgt ervoor dat er constant Engels wordt gesproken in zijn/haar lessen	3,91
8. laat leerlingen woordenlijsten aanleggen voor zijn/haar vak	3,83
9. geeft Nederlandse vertaling van kernbegrippen van zijn/haar vak	3,96
10. verbetert schriftelijke taalfouten in het gemaakte werk van zijn/haar leerlingen	3,22

11. geeft feedback op mondeling taalgebruik van zijn/haar leerlingen in de les	4,00
12. corrigeert regelmatig de uitspraak van zijn/haar leerlingen in de les	3,96
13. creëert een veilige sfeer in zijn/haar les waar leerlingen fouten in het Engels mogen maken	4,96
14. wijst zijn/haar leerlingen regelmatig op hoe je dingen in het Engels zegt	4,39
15. overlegt regelmatig met de docent(en) Engels over de taalvorderingen van zijn/haar leerlingen	2,91
16. docent zorgt er voor dat zijn/haar leerlingen in groepen praten in het Engels over vakinhouden	4,00
17. zorgt er voor dat zijn/haar leerlingen regelmatig stukjes schrijven over vakinhouden	3,68
18. leert leerlingen strategieën om effectief om te gaan met moeilijk toegankelijke teksten	3,52
19. bevordert het gebruik van woordenboeken bij zijn/haar leerlingen	3,77
20. stimuleert leerlingen omschrijvingen in het Engels te gebruiken wanneer zij bepaalde woorden of begrippen niet weten	4,48

Als tto docent:	Gemiddelde (schaal 1-5)
21. is mijn Engelse taalvaardigheid voldoende om in het Engels les te kunnen geven in het tto	4,52
22. is mijn kennis van het Engels voldoende om fouten van leerlingen te kunnen verbeteren	4,09
23. is mijn kennis van het Engels voldoende om leerlingen te wijzen op hoe je dingen zegt in het Engels	4,43
24. weet ik hoe ik leerlingen aan het praten en schrijven moet krijgen in het Engels	4,30
25. heb ik behoefte aan cursussen Engels gegeven door native speakers	3,65
26. heb ik behoefte aan cursussen/training waarin ik leer mijn vakinhouden op effectieve wijze in het Engels te onderwezen.	3,87
27. heb ik behoefte aan cursussen/training over hoe je het leren van het Engels van leerlingen effectief kunt bevorderen	3,26
28. heb ik behoefte aan uitwisseling over hoe je effectief lesgeeft in het tto met collega's van andere vakken	3,64
29. heb ik behoefte aan specifieke uitwisseling over materialen, testen, voorbeelden met vakgenoten	4,43

Bijlage 3

Language tips for bilingual subject teachers³

(gebruikt tijdens de workshop op 15 februari 2006)

Rick de Graaff & Rosie Tanner, IVLOS

1. Teacher facilitates exposure to input (at level 'i+1')

Offer learners lots of language input in the target language.

Texts

- When you choose a text, pay attention to the language level as well as the content of the text.
- When reading a difficult text, you can support learners' understanding through visualising it, e.g. using diagrams, pictures, tables.
- Encourage learners to read a lot at their own level at home for relaxation.
- Use authentic texts but if they are difficult, simplify your tasks.

Spoken language

- When you speak, speak at the level and speed that the class can understand.
- Use recycling, repetition and body language to help learners understand.
- Check if the learners have understood instructions, e.g. by asking a learner to explain what they should do.
- Ask the learners for feedback your own tempo and use of English.

2. Teacher facilitates meaning-focussed processing

Require learners do something with content to understand it.

Focus on vocabulary

- Give input on useful vocabulary for a particular unit or topic.
- Encourage learners to practise with and recycle vocabulary which they will probably use about a topic, through speaking and writing practice.

³ Based on observation statements IVLOS/CVO project and Gerrit Jan Koopman's workshop at Anna van Rijn College.

3. Teacher facilitates form-focussed processing

Direct the learner's attention to form (language awareness).

Focus on form

- If a particular grammar form frequently occurs in a unit, draw the learners' attention to it (e.g. provide language for comparisons if the unit compares different processes or countries or artists; provide language for arguing if they write a piece arguing different points of view).
- Give feedback on learners' (spoken and written) language, particularly if they make persistent errors. E.g. make a list of mistakes that they make and ask them to correct themselves.

4. Teacher facilitates output production

Stimulate learners to practise and be creative with the language.

Output

- Encourage learners to focus on what they are saying rather than how they say it.
- Ensure that learners spend enough time speaking and writing themselves (that they produce "output").
- Use different forms of spoken authentic (resembling real life) "output" discussions, debates, presentations for spoken production.
- Use different forms of written authentic (resembling real life) "output" so that they are creative with their language use, e.g. posters, letters, advertisements, reviews, instructions.
- Ensure during group work that different learners do different tasks.
- Give a mark in tests for English use as well as content (controversial)

5. Teacher facilitates use of strategies

Help learners to develop language learning strategies.

- Encourage the use of reading strategies (e.g. use of title, subtitles, guessing).
- Ask learners to write about what they are learning.