



Universiteit Utrecht



Rick de Graaf

Taal om te leren

Didactiek en opbrengsten
van tweetalig onderwijs

Tweetalig onderwijs (tto) heeft een stevige plek ingenomen in het voortgezet onderwijs in Nederland. Ruim 120 scholen bieden voor een deel van hun leerlingen de helft van de vakken aan in een vreemde taal, meestal het Engels. Na een sterke groei op het vwo, wint het tweetalig onderwijs nu ook aan populariteit op de havo en het vmbo.

Hoogleraar Tweetalig Onderwijs Rick de Graaff plaatst het tto in een internationaal onderwijs- en onderzoeksperspectief. Hij maakt daarbij gebruik van de principes van CLIL: *Content and language integrated learning*. Hoe kunnen taal- en vakdocenten hun onderwijs zo inrichten dat dit de taal- en vakontwikkeling van hun leerlingen optimaal stimuleert? Welke didactische vaardigheden hebben zij daarvoor nodig? De Graaff pleit voor een onderwijs- en onderzoekaankpak die zowel binnen als buiten het tweetalig onderwijs verbindingen legt tussen taal- en vakonderwijs.

Rick de Graaff is op 1 augustus 2012 benoemd tot hoogleraar Tweetalig Onderwijs aan de faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht. De leerstoel is mede mogelijk gemaakt door het 'Europees Platform - *internationaliseren in onderwijs*' en het Landelijk netwerk voor tweetalig onderwijs. Op 3 oktober 2013 sprak De Graaff de rede '*Taal om te leren: Didactiek en opbrengsten van tweetalig onderwijs*' uit bij de aanvaarding van de leeropdracht Tweetalig Onderwijs.



Oratie 3 oktober 2013

Rick de Graaff

Taal om te leren

Didactiek en opbrengsten van
tweetalig onderwijs



Universiteit Utrecht



landelijk netwerk voor
tweetalig onderwijs



gecoördineerd door
eupees platform
internationaliseren in onderwijs

Oratie

Uitgesproken bij de aanvaarding van de leeropdracht Tweektalig
Onderwijs aan de Universiteit Utrecht op donderdag 3 oktober 2013.

*Mijnheer de Rector,
Geachte aanwezigen,*

Dagelijks voeren docenten en leerlingen op de meer dan 120 scholen voor tweetalig onderwijs vele klassengesprekken in het Engels, de voertaal in 50% van de lessen. Dit fragment uit een geschiedenisles over de afloop van de Amerikaanse onafhankelijkheidsoorlog is er één van:

(docent vraagt leerlingen om argumenten voor de overwinning van de Amerikanen)

- T: Because... OK, an American, arguments.
- L1: Because the Americans fought for themselves, for freedom, and I think the British also underestimated that, because they thought we are going to fight against a country who don't have anything, so we'll win this very easy.
- T: OK: freedom, their own situation (*schrijft op het bord*). And that was important, you say, they fight for themselves, not for a government or whatever. OK, and you think that's the final argument why the Americans had to win? OK. Bente?
- L2: Well, the Americans know, knew their country, so they could make traps and things like that.
- T: The territory was their own (*schrijft op het bord*). OK. More?
- L3: For the British the supplies from home would take a very long time, and the Americans could just grab it from their eh... from their ...
- T: From their own fields and barns, yeah. No long supply routes (*schrijft op het bord*). But hey, let's be honest. Do you think the British were fed by ships coming from Great Britain?
- L3: No.
- T: No. Where did they get their food from? What do you think?
- L3: From America?
- T: I think so. I think so. So this is not the strongest argument. I seriously doubt that the British decently bought their food; I think they just took it. But I'm not sure about this one.

Wat is de kern van deze onderwijssituatie?

1. Een docent checkt de antwoorden van de leerlingen?
2. Een docent laat de leerlingen argumenten formuleren bij een

historische gebeurtenis?

3. Een docent herformuleert de antwoorden van leerlingen met specifieke historische termen?

De didactiek waarop het tweetalig onderwijs (tto) gebaseerd is, heet CLIL: *Content and Language Integrated Learning*. De vraag is hoe in dit voorbeeld sprake is van CLIL. Laten we eens kijken naar de veelgebruikte definitie van Coyle, Hood en Marsh (2010: 1):

*“Content and Language Integrated Learning is a dual-focused educational approach in which an **additional** language is used for the learning and teaching of both content and language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time”.*

Het gaat dus om het gebruik van een andere taal dan de moedertaal, meestal een vreemde taal voor de leerlingen, soms een regionale taal of juist de meerderheidstaal van het land. Essentieel is dat deze taal een nadrukkelijke plek heeft in het onderwijsprogramma: niet alleen als taal om geleerd te worden tijdens de taallessen, maar juist als taal om mee te leren tijdens de vaklessen en op andere momenten in het onderwijs.

Als we *Taal om te leren* verder uitwerken, is het onderscheid bruikbaar dat Do Coyle (2002, 2007) maakt, tussen *Language of learning*, *Language for learning* en *Language through learning*.

- *Language of learning* betreft de taal die je nodig hebt om inhoudelijke kennis en begrippen in uit te drukken;
- *Language for learning* betreft de taal om taken en activiteiten te kunnen uitvoeren;
- *Language through learning* betreft de taal die je ontwikkelt door deelname aan die activiteiten, gericht op inhoudelijk begrip en verwerking.

De docent uit het voorbeeld benutte een klassengesprek in de vreemde

taal om het vakspecifieke taalgebruik van zijn leerlingen te helpen verbeteren. Ofwel: een vakdocent die taal niet alleen gebruikt om *mee* te onderwijzen, maar die en passant ook de taal zelf onderwijst. Hier was dus sprake van *Language of learning*, en ontstond *Language through learning*.

De leerstoel Tweetalig Onderwijs

In zijn oratie *Liever lui dan moe* noemde Gerard Westhoff in 1993 tweetalig onderwijs de ‘allerluiste vorm van vreemde-talenonderwijs’. Hij had het toen over onderdompelings- of immersieonderwijs, waarbij een vreemde taal helemaal niet meer wordt onderwezen, maar alleen als voertaal wordt gebruikt bij andere vakken. Inmiddels weten we dat het tto-mes best aan twee kanten kan snijden: een vakdocent doet veel meer dan alleen zijn lessen in een vreemde taal geven, en ook de lessen Engels (of een andere taal) hebben wel degelijk een functie in het tweetalig onderwijs. Maar wat precies de meerwaarde is van de taallessen en de docent Engels, en wat van de vaklessen en de vakdocent, en hoe dat samen leidt tot taal- en vakontwikkeling, dat is de onderzoekskern van de leerstoel Tweetalig Onderwijs.

De leerstoel Tweetalig Onderwijs heeft stoelpoten in verschillende vakgebieden. Het onderzoek heeft een poot aan de grond in de taaldidactiek, in de didactiek van andere vakken, in taalgebruiks- en taalverwervingsonderzoek, in het onderzoek naar schoolse taalvaardigheden en schoolsucces, in de tweedetaalverwerving en de vreemdetaalverwerving. Het onderzoek stoelt op taalleertheorieën, taalgebruikstheorieën, en theorieën over de rol van taal bij kennisontwikkeling. De stoelleuning geven ruggensteun aan ontwikkelingen in het tweetalig voorgezet onderwijs, maar ook in het tweetalig basis- en hoger onderwijs, en in andere onderwijssituaties waarin taal- en vakontwikkeling van leerlingen elkaar kunnen versterken.

Sluipenderwijs wordt Nederland tweetalig

Op de ‘betere scholen’ ontwikkelt Engels zich tot tweede taal. Dat is schadelijk voor de sociale cohesie van het land.

“Sluipenderwijs wordt Nederland tweetalig”, kopte de Volkskrant op 17 juli boven een opiniestuk van Jaap Dronkers, hoogleraar onderwijssociologie in Maastricht. Dronkers waarschuwt voor een situatie waarin het Engels zich op de ‘beter e scholen’ ontwikkelt tot tweede taal. Dat zou schadelijk zijn voor de sociale cohesie in het land, omdat we daarmee een selectief soort tweetaligheid stimuleren: kinderen van onderwijsbewuste, hoogopgeleide ouders kiezen voor tweetalige scholen en bevorderen daarmee hun taalontwikkeling, terwijl kinderen uit andere gezinnen die gelegenheid niet nemen of kunnen nemen, en vaak het Nederlands niet eens goed beheersen. Daarbij zou tweetalig onderwijs ten koste gaan van het Nederlands van de leerlingen. Het stuk raakte een gevoelige snaar: 170 reacties op volkskant.nl, en drie opiniestukken als reactie in de krant. De opvattingen van Dronkers zijn koren op de molen voor deze oratie, en onderstrepen ook het maatschappelijk belang van de leerstoel Tweetalig Onderwijs.

Laten we eerst naar de praktijk kijken. Hoe ziet het tto in Nederland er eigenlijk uit? En welke varianten treffen we elders aan? Daarna gaan we naar opbrengsten uit onderzoek: Wat weten we al over de effecten van CLIL? Wat weten we over de relatie tussen taalontwikkeling en vakontwikkeling buiten het tto? Maar ook: wat weten we nog onvoldoende, of nog niet? Wat betekent dat voor het onderzoeksperspectief van de leerstoel?

Via *taal* probeer ik u tijdens deze rede aan het denken te zetten over *inhoud* van taal- en vakonderwijs en over onderzoek naar taal en leren. Is dat ook *content and language integrated learning*? We zullen het zien.

Tweetalig onderwijs in de praktijk

Tto zit in de lift. In Nederland zijn op dit moment ruim 120 scholen voor tweetalig voortgezet onderwijs. 115 daarvan bieden tweetalige programma's aan op vwo-niveau, 45 op havo-niveau, en 22 op vmbo-niveau. Dat wil zeggen dat van de vwo's ongeveer één op de vijf een tweetalige stroom aanbiedt, vrijwel altijd naast een reguliere stroom. De eerste tto-school startte in 1989; in 2000 waren er 26, in 2010 113. Volgend jaar zal ook een pilot met 20 tweetalige basisscholen van start gaan.

Alle tto-scholen onderschrijven de tto-standaard (Europees Platform, 2012; zie www.tweetaligonderwijs.nl). Daarin liggen richtlijnen vast voor omvang en kwaliteit van het onderwijsaanbod, opbrengsten, taalvaardigheid van docenten, taalgerichte vakdidactiek, en internationaal karakter van het programma.

Op tweetalige scholen is een tweede taal de voertaal in een substantieel deel van het programma: in de onderbouw van havo en vwo minimaal 50%. In Nederland gaat dat in vrijwel alle gevallen om Engels; enkele scholen in de grensstreek gebruiken Duits als voertaal. Tweetalige scholen streven ernaar om leerlingen een hoger taalvaardigheidsniveau in de doeltaal te laten bereiken, zonder dat dit ten koste gaat van de vakinhoud of van het Nederlands. En om tegelijkertijd het onderwijs een internationale en interculturele dimensie te geven. De praktijk wijst uit dat dit werkt: leerlingen op deze scholen bereiken een hoog taalvaardigheidsniveau Engels, en hun examenresultaten voor de andere vakken en voor Nederlands zijn minstens zo goed als die van andere leerlingen. Dit weten we uit de visitaties die iedere paar jaar bij alle tweetalige scholen afgelegd worden.

Misschien heeft Dronkers hier een punt: leerlingen die voor tweetalig onderwijs kiezen, hebben daar profijt van. En leerlingen die daar niet voor kiezen, dus niet. Maar is het niet voor iedereen verstandig om onderwijsvormen te kiezen die profijtelijk zijn? Of je nou kiest voor

tweetalig onderwijs, een technasium, een cultuurprofielschool, een categoriaal gymnasium, een zelfstandige mavo, een praktijkschool of een domeinschool. Natuurlijk is het belangrijk om te weten welk type leerlingen en ouders eigenlijk voor zo'n school kiezen. En of de scholen hun leerlingen selecteren. Gaat het bij tweetalige scholen relatief vaak om talig sterke leerlingen? Om leerlingen uit tweetalige of internationaal georiënteerde gezinnen? Om sterk gemotiveerde of extra gestimuleerde leerlingen? Om sterker gemotiveerde docenten? En verklaart dat niet een deel van het succes van het tto? Straks ga ik in op het onderzoek dat we daarnaar doen.

Ook op de basisschool is het vreemdetalenonderwijs volop in ontwikkeling. Het stuk van Dronkers was een reactie op de brief van staatssecretaris Dekker, waarin hij aankondigde de mogelijkheden voor vroeg vreemdetalenonderwijs te willen verruimen. Gelegenheid voor alle scholen om 15% van het programma (ongeveer een dagdeel per week) in het Engels (of Duits of Frans) te kunnen aanbieden; en een experiment waarin twintig scholen tweetalig primair onderwijs mogen aanbieden, met 30 tot 50% van het programma in het Engels. Inmiddels zijn er trouwens al meer dan 1000 scholen die vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto) aanbieden, meestal Engels vanaf groep 1, en meestal een uurtje per week. En daarnaast zijn er al vele scholen die met Engels beginnen vanaf groep 5 in plaats van groep 7. Een ontwikkeling van onderaf, op initiatief van ouders en scholen, waar de uitgevers en pabo's nu steeds meer op in beginnen te spelen.

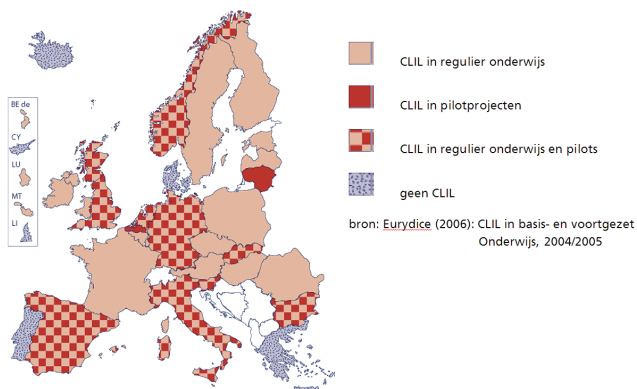
Tweetalig onderwijs in het buitenland

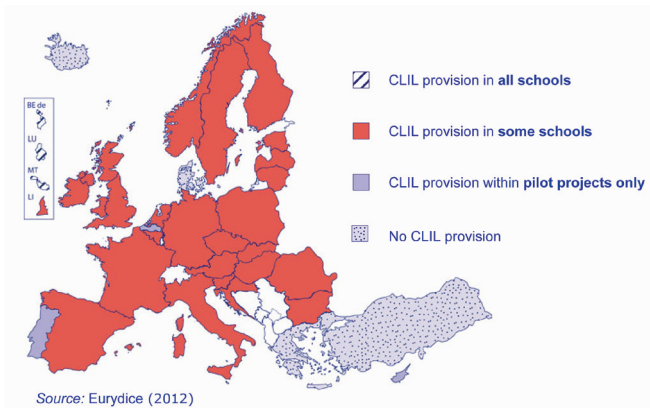
Hoe zit het met tto in het buitenland? Ik maak een uitstapje naar Canada, Duitsland en België. Voor uitgebreidere overzichten, zie Cummins, 2009; Cummins & Swain, 1986; Johnstone, 2001; Marsh & Wolff, 2007; Mehisto, Marsh & Frigols (2008).

In Canada is in de jaren '60 en '70 van de vorige eeuw doelgericht

tweetalig onderwijs ingericht, onder de benaming *French immersion*, op initiatief van Engelstalige ouders die hun kinderen een tweetalige schoolopleiding wilden meegeven (Lambert & Tucker, 1972; Lapkin, Hart & Swain, 1991; Lyster, 2007; Turnbull, Lapkin & Hart, 2001). Er zijn verschillende varianten in omloop: starten met vier jaar, acht jaar of twaalf jaar; eerst geheel in het Frans en later aangevuld met Engels, of 50% Frans en 50% Engels. De docenten zijn meestal *native speakers* van de taal waarin ze lesgeven. De opbrengsten voor de taalontwikkeling van Frans en Engels, en ook voor de schoolvakken, zijn intensief onderzocht. Ik beschrijf dat straks uitgebreider.

In Europa maakt tweetalig onderwijs sinds de jaren '90 een sterke groei door. In veel landen gaat het om Engels als doeltaal, tot 50% van het onderwijsprogramma, soms gegeven door *native speakers*, soms door speciaal opgeleide taaldocenten, vaak door vakdocenten die zich extra hebben bekwaamd in de doeltaal. In sommige landen zijn er taaldidactische nascholingsprogramma's voor deze vakdocenten, maar lang niet overal. Meestal gaat het om voortgezet onderwijs, soms ook om basisonderwijs. In een aantal gevallen is er sprake van drietalig onderwijs, in de regionale taal, de landstaal en een vreemde taal. De Eurydice-onderzoeken in opdracht van de Raad van Europa uit 2006 en 2012 laten de groei en verscheidenheid van het tweetalig onderwijs in Europa zien.





In Duitsland bestaat al tweetalig onderwijs sinds de jaren '60. Het ging in eerste instantie om onderwijs dat deels in het Frans werd gegeven, als onderdeel van de toenaderingspolitiek tussen Frankrijk en Duitsland na de Tweede Wereldoorlog. Sinds de jaren '90 is ook het tto in het Engels sterk gegroeid. Duitsland telt nu zo'n 700 tto-scholen, vooral op *Gymnasium*-niveau, het Duitse vwo. De meeste tto-docenten in Duitsland hebben een dubbele bevoegdheid: één voor Engels of Frans, en één voor een zaakvak of exact vak. Leerlingen kunnen ook het eindexamen, *Abitur*, afleggen in een vak in het Engels of Frans (Breidbach & Viebrock, 2012; Zydatið, 2007).

In België is de situatie divers. In Wallonië bestaat al enkele tientallen jaren tto, zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs. Inmiddels gaat het om een paar honderd scholen, die een deel van het programma in het Nederlands geven, of soms in het Duits of Engels. Docenten zijn vaak afkomstig uit Vlaanderen (Lorette & Mettwie, te verschijnen; Beheydt & Hiligsmann, 2011). In Vlaanderen is tto van veel recenter datum. De afgelopen jaren hebben tien 'pilotescholen' mogen experimenteren met tto in het Frans, Duits of Engels. Op grond van een positieve evaluatie mogen scholen vanaf komend jaar tto gaan invoeren, tot maximaal 20% van het programma (twee of drie vakken). Starten is mogelijk in de onderbouw, de middenbouw of de bovenbouw van het VO (Strobbe, Sercu & Strobbe, 2013).

Onderzoek naar tweetalig onderwijs

Om het onderzoek naar tto in kaart te brengen, gebruik ik het *4Cs framework*, dat is ontwikkeld door Do Coyle (2007) als beschrijvingskader voor CLIL. Zij maakt onderscheid tussen de volgende C's:

- Communicatie (taal om te leren en gebruiken)
- Content (vakinhouden)
- Cognitie (leer- en denkprocessen)
- Cultuur (ontwikkelen van begrip van de eigen cultuur door contact met andere culturen)

De ontwikkeling van deze 4 C's kan effectief plaatsvinden in onderwijscontexten waar:

- leren plaatsvindt in interactie in een communicatieve context;
- de benodigde taalvaardigheden en -kennis daarvoor en daardoor ontwikkeld worden;
- sprake is van ontwikkeling van kennis, vaardigheden en begrip van inhouden;
- leerlingen cognitief uitgedaagd worden;
- aandacht is voor de eigen cultuur en die van anderen waarin leren en communicatie plaatsvinden.

Ik gebruik de 4 C's als kapstokken om afgerond, lopend en toekomstig onderzoek te beschrijven. Ik ga nu eerst in op een aantal resultaten van afgerond onderzoek.

Communicatie: wat zijn succesfactoren en opbrengsten voor taalvaardigheid in tto?

In verschillende landen en onderwijscontexten is onderzoek gedaan naar de taalvaardigheidsopbrengsten van tto. Vrijwel al het onderzoek laat zien dat tto-leerlingen een hogere taalvaardigheid in de doeltaal

bereiken dan niet-tto-leerlingen, zonder negatieve gevolgen voor vakkennis of voor de beheersing van de eerste schooltaal. In Nederland is dit onderzoek in eerste instantie uitgevoerd in de jaren '90, door Ineke Huibregtse (2001). Het moge duidelijk zijn dat het hier ging om pionierscholen, met pionierleerlingen.

Onderzoek van Marjolijn Verspoor en collega's uit Groningen (2010, 2012) heeft rekening gehouden met voorselectie van de leerlingen in het tto, op grond van hun citoscore. Het onderzoek laat zien dat leerlingen in het tweetalig vwo hun Engelse woordenschat en schrijfvaardigheid sneller ontwikkelen dan leerlingen uit het reguliere vwo. Vooral in het eerste jaar ontwikkelen de tto-leerlingen zich sneller; daarna behouden ze hun voorsprong. Bij schrijfoopdrachten maken ze niet alleen minder fouten, ze gebruiken ook complexere zinnen, meer verschillende werkwoordsvormen, meer laagfrequente woorden en meer uitdrukkingen en vaste woordcombinaties.

Recent scriptie-onderzoek van een Utrechtse masterstudent (Berendse, 2013) bevestigt het positieve effect op de taalvaardigheid van leerlingen: zowel aan het eind van de eerste klas als in de zesde klas zijn tto-leerlingen beter in het gebruik van vaste voorzetsels dan niet-tto-leerlingen, terwijl ze hier nauwelijks expliciet onderwijs in hebben gehad: vaste voorzetsels laten zich lastig vangen in grammaticaregels, maar leer je vooral door aanbod, gebruik en feedback.

Onderzoek in Canada laat zien dat *immersion* of onderdompelings-onderwijs leidt tot sterke ontwikkeling van de receptieve vaardigheden lezen en luisteren, maar veel minder van de productieve vaardigheden spreken en schrijven (Johnson & Swain, 1997; Lyster, 2007). Daar is wel een grote vooruitgang zichtbaar in *fluency*, maar relatief minder in *complexity* en *accuracy*. Lyster pleit daarom niet voor zomaar een 'taalbad' (zie ook Dalton-Puffer, 2007), maar voor gerichte *Focus on Form* in de taal- en vaklessen. Precies wat die docent geschiedenis deed, en net zoals veel taaldocenten, als er in hun klas voldoende gelegenheid voor is, doordat de leerlingen de doeltaal werkelijk als voertaal gebruiken.

Ook in het basisonderwijs is onderzoek gedaan naar de effecten van tweetalig onderwijs op taalvaardigheid. In Canada is al heel lang ervaring met *early partial* of *early full immersion education*: Engelstalige kinderen die vanaf het begin van de basisschool minstens de helft of zelfs het hele programma in het Frans aangeboden krijgen. Met goede resultaten voor het Frans, maar ook voor het Engels. Maar we weten ook dat vroeger beginnen niet zomaar tot betere resultaten leidt, zoals ook een internationale inventarisatie door het Expertisecentrum MVT van het ICLON in Leiden bevestigt (Corda, Phielix & Krijnen, 2012). Overtuigend is het onderzoek van Muñoz (2006), dat laat zien dat oudere kinderen in een schoolsituatie sneller een vreemde taal leren dan jongere, door hun verder ontwikkelde cognitieve vaardigheden. Alleen bij zeer intensieve *partial* of *full immersion* programma's hebben jongere leerlingen voordeel.

Als we in onderzoek de prestaties van twee groepen vergelijken, bijvoorbeeld leerlingen van een tweetalige en van een reguliere eentalige stroom, is het belangrijk om mogelijke verschillen tussen leerlingen los van het onderwijs goed in het vizier te hebben: zijn er geen andere verschillen tussen tto-leerlingen en niet-tto-leerlingen die het schoolsucces van de tto-groep bevorderen, los van het onderwijsprogramma zelf? Denk aan selectie van meer taalbekwame of meer gemotiveerde leerlingen. In Spanje zijn de gerapporteerde opbrengsten van tweetalig onderwijs om die reden sterk bekritiseerd door Bruton (2011). Bruton maakte aannemelijk dat tto-scholen in Spanje vooral bezocht worden door meer getalenteerde en meer gemotiveerde leerlingen. Positieve resultaten zijn dan niet toe te schrijven aan het tto zelf. Een opvatting die overigens werd bestreden door Lorenzo, Casal & Moore (2010).

Om te weten wat de taalontwikkeling van tto-leerlingen beïnvloedt, is het belangrijk om een goed beeld te hebben van de ontwikkelingen binnen een tto-school: verandert er meer dan de voertaal als een school tweetalig wordt? Trekt het een ander type docenten aan? Is de school bewuster bezig met innovatie en professionalisering? Maakt de aandacht

voor taal in de tto-lessen het verschil, of ook de extra uren Engels die de meeste scholen inroosteren, of internationale uitwisselingsprogramma's? Leidt een tto-programma ook tot veranderingen in het niet-tto-programma: de doeltaal als voertaal bij andere vreemde talen; focus op het Nederlands en op academisch lezen en schrijven bij Nederlandstalige vakken? En wat is het effect van de visitatietrajecten: worden scholen beter door het bewust toepassen van de standaard en door het periodiek evalueren daarvan?

Content: wat zijn succesfactoren en opbrengsten voor vakkennis in tto?

Onderzoek in Nederland naar de vakkennis van tto-leerlingen heeft zich vooral gericht op hun eindexamenresultaten. Uit het onderzoek van Huijbregtse uit 2001 (zie ook Admiraal, Westhoff & de Bot, 2006) en uit de visitatietrajecten blijkt dat deze leerlingen niet slechter presteren dan hun eentalige opgeleide medeleerlingen. Maar op de meeste scholen gaat het wel om vakken die in de bovenbouw inmiddels alweer drie jaar in het Nederlands zijn gegeven. We weten nog onvoldoende specifiek hoe deze leerlingen het doen aan het eind van de onderbouw, als ze drie jaar les in het Engels hebben gehad. Scholen en leerlingen ervaren dat de tto-leerlingen prima kunnen meekomen in de vierde klas, wanneer tto- en niet-tto-leerlingen meestal weer samen les krijgen in het Nederlands. Maar of er in de tweede taal een *ander* soort kennisopbouw heeft plaatsgevonden dan in het Nederlands, daarover weten we nog onvoldoende.

Het leren van een vak omvat ook het leren van de taal van dat vak (Gajo, 2007). Zowel in een eerste als in een tweede taal gaat het daarbij om nieuwe woorden bij nieuwe begrippen, zoals fotosynthese, bepaling van gesteldheid of industriële revolutie. Vakdocenten weten uit het eentalig onderwijs dat er focus en leeractiviteit nodig is om de leerlingen te helpen de woorden en de begrippen erachter te beheersen en toe te passen. Voor het tweetalig onderwijs geldt dat nog sterker: het gaat om dezelfde nieuwe begrippen, maar ook om begrippen die in een tweede

taal vaak net even lastiger te omschrijven zijn dan in de eerste taal.

In Slowakije heeft Dana Gablasova onderzoek gedaan naar de vakkennis van 17 tot 20-jarige leerlingen in het tweetalig onderwijs (Gablasova, 2012; te verschijnen). Zij lezen geschiedenis teksten in het Engels, en moesten daarover vragen beantwoorden in het Engels en het Slowaaks. Een eentalige controlegroep kreeg de teksten en vragen alleen in het Slowaaks. Zowel onmiddellijk na het lezen als een week later hadden de tweetalige leerlingen minder woorden onthouden dan de eentalige. Verder waren de tweetalige leerlingen ook minder goed in staat om hun kennis te verwoorden in hun eerste taal dan de eentalige: ze moesten vaker naar woorden zoeken, en gebruikten vaker minder specifieke termen en daardoor ook minder adequate termen. In het Nederlandse tto kan dit soort onderzoek uitgevoerd worden in de overgang van de Engelstalige onderbouw naar de Nederlandstalige bovenbouw.

Communicatie en content: wat is effectieve didactiek in tto?

Binnen de tto-lessen onderzoeken we welke didactiek en welke docentvaardigheden het verschil maken: wat zijn de ‘werkzame bestanddelen’, zoals mijn collega Westhoff (1993) dat in zijn oratie benoemde? En wat zijn de mogelijke bijwerkingen? Uit onderzoek weten we dat er verschillende didactieken zijn die ertoe doen voor de taal- en vakontwikkeling van leerlingen. Ik belicht de volgende: gebruik van de doeltaal als voertaal door de docent en door de leerlingen; focus op inhoud en op taalvorm; focus op taal van het vak; feedback.

Doeltaal als voertaal

Door intensief de doeltaal als voertaal te gebruiken, vergroten docenten het taalaanbod waaraan ze de leerlingen blootstellen. Niet alleen tijdens de paar uur mvt-les per week, maar in het tto tijdens de helft van alle lessen. Hoe belangrijk is het dat het taalgebruik van de docent, en daarmee het

taalaanbod voor de leerlingen, van *native of near-native* niveau is, ofwel, het taalgebruik van een moedertaalspreker benadert? Dat weten we nog onvoldoende. Wel weten we dat op de meeste tto-scholen maar een paar *native speaker* docenten werken en dat de taalvaardigheid Engels van de meeste vakdocenten heel behoorlijk is, maar niet altijd op *near-native* niveau. Maar toch bereiken op deze scholen de leerlingen een hoog taalvaardigheidsniveau. Of dat nog anders is als (bijna) alle vakdocenten *native speakers* zouden zijn, dat weten we nog niet. In het tto in het buitenland ligt vaak veel meer nadruk op een *native speaker* achtergrond van de docent: het *French immersion* onderwijs in Canada, meestal in het basisonderwijs, wordt vrijwel uitsluitend door Franstalige docenten gegeven; in het tweetalige onderwijs in Wallonië werken veel docenten uit Vlaanderen. En in Duitsland, waar docenten de lerarenopleiding in twee vakken doen, moeten zij een bevoegdheid hebben in een vak en in een taal om in het tto te mogen lesgeven: natuurkunde en Engels bijvoorbeeld, of aardrijkskunde en Frans.

Doeltaalgebruik door de docent lokt ook doeltaalgebruik door de leerlingen uit. Hoewel er heel wat taaldocenten zijn die verzuchten dat leerlingen hardnekkig kunnen zijn in het weigeren om spontaan de doeltaal te gebruiken, zien we dat je in het tto dat wel degelijk een schoolklimaat kunt creëren waarin het gebruik van de doeltaal een vanzelfsprekendheid wordt. Zeker als leerlingen weten dat ze niet worden afgerekend op vormfouten, maar als het in de eerste plaats draait om betekenis en begrip. Output en interactie, is de boodschap, juist om creatief te zijn met beperkte taalmiddelen, om te merken wanneer je je wel en niet kunt uitdrukken zoals je zou willen en waar je wel en niet begrepen wordt (Swain & Lapkin, 1995; Spada, 1997).

Trouwens, ook buiten het tto kun je zulke afspraken maken: een van mijn studenten Engels uit de lerarenopleiding gebruikt *'the plant'*: een potje met een plastic plant, dat een leerling op zijn tafel krijgt als hij of zij Nederlands spreekt tijdens de Engelse les. Wie aan het eind van de les *the plant* op zijn tafel heeft staan, krijgt voor de volgende les een extra opdracht. Maar als *the plant* de hele les in de vensterbank blijft, staat daar

de volgende les een beloning tegenover, bijvoorbeeld een kort komisch filmpje, in de doeltaal natuurlijk. Soms kunnen ook kleine maatregelen grote effecten hebben.

Als een vak op een tto-school in het Engels wordt gegeven, wordt daar alleen maar Engels gebruikt. Is het nodig om in het tto per vak een eentalige benadering te kiezen? Recent onderzoek naar *translanguaging* (Canagarajah, 2011; Candelier e.a., 2012; Gallagher & Colohan, 2013; Imam, 2013) laat zien hoe het gericht verwijzen naar en gebruik maken van de moedertaal van de leerlingen of van andere talen juist het taal- en vakleerproces kan versterken.

Komend jaar gaan in Nederland twintig basisscholen experimenteren met tweetalig primair onderwijs. Ook daar is de vraag over doeltaalgebruik en de taalbeheersing van de docent actueel. Vraagt het een ander soort taalvaardigheid om jonge kinderen les te geven dan oudere? Is voor jonge kinderen een *native speaker* leerkracht belangrijk dan voor oudere? Hier is het onderscheid relevant dat Cummins (1984, 2008) maakt tussen BICS en CALP: *Basic Interpersonal Communication Skills* en *Cognitive Academic Language Proficiency*. Voor het schoolse leren, dus ook voor het vakonderwijs, heb je vooral CALP nodig; voor alledaagse communicatie, maar ook voor alledaagse omgang in de klas, vooral BICS. Wie een vreemde taal in het voortgezet onderwijs heeft geleerd, beheerst vaak relatief veel CALP en relatief weinig BICS. Wie van u weet zo hoe je in het Engels zegt “Mag ik na jou op de schommel” of “Ga maar even een glaasje water drinken als je je verslikt hebt”? Zeker voor het basisonderwijs moet een docent goed ontwikkelde BICS hebben; dat is bij niet-*native speakers* niet altijd vanzelfsprekend. Voor het tto-vakonderwijs is goed ontwikkelde CALP nodig; daar kunnen ook niet *native speaker* docenten zich goed in bekwamen.

Uit het FLiPP onderzoek (Foreign Languages in Primary Schools Project) van de UU en de RuG (Unsworth e.a., 2012) bleek trouwens dat *native speaker* leerkrachten en leerkrachten met een hoog taalvaardigheidsniveau (C1-C2 volgens het ERK) een positievere

invloed hadden op de taalontwikkeling van jonge leerlingen dan leerkrachten met een lager taalvaardigheidsniveau (B1-B2 volgens het ERK).

Focus op inhoud en taalvorm

Krashen (1985) en Long (1981; 2009) noemen *comprehensible input* of begrijpelijk taalaanbod een van de pijlers van taalverwerving. In het tto gaat het niet alleen om *begrijpelijk*, maar ook om te *begrijpen* taalaanbod, dat er voor de leerlingen werkelijk toe doet: zij moeten de docent en het lesmateriaal van geschiedenis, wiskunde of biologie wel begrijpen om de inhoud van het vak te kunnen volgen, om te weten welke leeractiviteiten er van ze worden verwacht, om deel te nemen aan interactie in de klas of om zich effectief te kunnen voorbereiden op een toets. Ofwel, er is in vaklessen op natuurlijke wijze een *Focus on Meaning* (Wesche, 1993; Skehan, 1998), die in het mvt-onderwijs vaak niet vanzelfsprekend is (Westhoff, 2004, 2007).

Laten we een tweede voorbeeld bekijken, waarin *Focus on Meaning* een centrale plek inneemt. Deze docent geeft geschiedenis aan leerlingen in een brugklas vwo die net twee maanden tweetalig onderwijs achter de rug hebben, over de bouw van piramides.

“Logs. Yeah. That is the theory that I heard as well. They used logs, *boomstammen*, and they put all these logs next to each other, and they put the stone on it, and they *rolled* (*beeldt uit*), and they took the log at the backside of the stone and they put it (*beeldt uit*), and they *rolled* ... Do you believe that one? No? I want you to believe it. So, we’ve got three answers: we’ve got sledges, *sleetjes*, *nou niet sleetjes*, big sledges; we’ve got the cranes (*beeldt uit*), do you believe the cranes?; and we’ve got the timber logs.”

Wat doet deze docent?

1. Hij probeert met veel moeite zijn leerlingen iets duidelijk te maken?

2. Hij geeft taalsteun en context aan enkele kernbegrippen van de les?
3. Hij vereenvoudigt het taalgebruik om de inhoud op peil te kunnen houden?

Om de balans tussen taal- en vakniveau te begrijpen, komt de *Cognitive/Linguistic demands* matrix van Cummins (1984) goed van pas.

Cognitive High	2	4
Cognitive Low	1	3
Demands	Linguistic Low	Linguistic High

Cummins maakt onderscheid tussen *Low & High Linguistic demands* en *Low & High Cognitive demands*. Als de *cognitive demands* hoog zijn, moeten de *linguistic demands* lager gehouden worden (2). Maar uiteindelijk is voor veel hogere-orde kennis ook hogere-orde taalvaardigheid nodig. Door zo nu en dan een inhoudelijk een stapje terug te doen, kun je talig nieuwe uitdagingen introduceren (3). Om vervolgens het inhoudelijk niveau weer verder te kunnen opschroeven (4).

Focus op de taal van het vak

Bij de taal van het vak gaat het niet alleen om woorden, maar ook om tekstsoorten. Historische teksten zitten anders in elkaar dan economische of scheikundige, en schoolboekteksten hebben andere kenmerken dan krantenartikelen, onderzoeksverslagen of voorlichtingsbrochures. Voor een expert in een bepaald vakgebied, zoals een docent, zijn die tekstsoorten vaak een vanzelfsprekendheid, maar voor een nieuweling,

zoals een leerling, beslist niet. Aandacht voor het begrijpen en ook het produceren van vakspecifieke tekstsoorten is daarom in iedere onderwijssituatie van belang, in eerste of tweede taal (Gibbons, 1998, 2006). Dan gaat het niet zozeer om verschillen in woordenschat, maar om zaken als argumenteren, onderbouwen, rapporteren (Mohan, 1986; Mohan, Leung & Slater, 2010; Mohan & Van Naerssen, 1997). Voor een vakdocent vaak een vanzelfsprekendheid, maar voor een leerling beslist niet. En het is beslist niet vanzelfsprekend dat vakdocenten binnen of buiten het tto gericht aandacht besteden aan deze talige vakkennis. Uit het taalgericht vakonderwijs (Elbers, 2012; Hajer & Meestringa, 2009) weten we dat het effectief is voor het leerproces om leerlingen daarvan bewust te maken. Onderzoek door Llinares en Whittaker (2010) laat zien hoe dat verschilt tussen het leren in een eerste en een tweede taal. Liz Dale en Rosie Tanner geven in hun boek *CLIL Activities* (2012) vakspecifieke voorbeeldtaken, waarbij steeds rekening wordt gehouden met de taal van het vak, en waarin zij voor iedere leertaak zowel vak- als taaldoelen formuleren. Ook het SIOP Model (*Sheltered Instruction Observation Protocol*: Echevarría, Vogt & Short, 2008) expliciteert bij iedere leeractiviteit in een tweede taal zowel vak- als taaldoelen.

Vanuit onderzoek in de Australische lerarenopleiding werkt Love (2009a, 2009b) het begrip *literacy pedagogical content knowledge* uit: iedere vakdocent kan het leerproces van zijn leerlingen beter begeleiden wanneer hij inzicht heeft in de talige uitdagingen van zijn vak: hoe interpreteer je historische bronnen, hoe beschrijf je de hypothese, opzet en resultaten van een scheikundeproef? Dit is een uitbreiding van het begrip *pedagogical content knowledge* (PCK), het type didactische kennis dat docenten opbouwen over het leren en onderwijzen van hun vak (Schulman, 1986; Verloop, Van Driel & Meijer, 2001; Darling-Hammond, 2006). We zien de uitgangspunten van LPCK ook terug in modules CLIL-didactiek van tweetalige lerarenopleidingen (Koopman, Skeet & de Graaff, te verschijnen), en in modules taalgericht vakonderwijs op veel lerarenopleidingen in het hbo. Daar kunnen we zeker nog van elkaar leren.

Feedback

Met ‘als de boodschap maar overkomt’ kom je communicatief een heel eind. Maar om je taalgebruik verder te verdiepen en versterken zijn gerichte opdrachten en gerichte feedback nodig. Opdrachten om je bewust te worden van het specifieke jargon en de specifieke formuleringen en tekstsoorten van het vak, en om deze toe te passen in het eigen vakgerichte taalgebruik, mondeling en schriftelijk. Om te informeren, te argumenteren, te vergelijken, te beschrijven, te onderbouwen, te overtuigen. Maar ook opdrachten om zorgvuldig te formuleren wanneer dat ertoe doet, en daarbij effectieve feedback te kunnen krijgen (Mohan & Beckett, 2003). Feedback op inhoud en feedback op vorm, op zo’n manier dat de leerling daar wat mee kan in zijn taalleerproces en in zijn inhoudelijk leerproces.

In het Canadese *immersion*-onderwijs is gebleken dat leerlingen een hoge lees- en luistervaardigheid ontwikkelen en een behoorlijke *fluency* in hun spreek- en schrijfvaardigheid, maar dat hun *accuracy* (correctheid) en productieve woordenschat achterblijven (Genesee, 1987, 1994; Harley, 1992; Lambert & Tucker, 1972; Swain & Lapkin, 1982, 2005). Lyster (2007) werkt daarom een *counter-balanced approach* uit, waarin via taalgerichte taken (*form-focused tasks*, zie Long, 1991), taalsteun (*scaffolding*, zie Gibbons, 2002) en feedback vak- en taaldocenten een belangrijke taak hebben om de grammaticale en lexicale accuraatheid van de leerlingen gericht te helpen verbeteren.

Lyster en Ranta (1997) onderscheidden verschillende vormen van feedback op taal, waarvan *recasts* (direct verbeteren) het meest voorkwamen, maar het minste leereffect hadden. *Prompts*, waarbij leerlingen zichzelf met hulp van de docent of van elkaar verbeteren, komen minder vaak voor, maar hebben meer resultaat. *Prompting* vormt dan ook de basis voor de *counter-balanced approach*: door interactie de accuraatheid van het taalgebruik versterken. Let maar eens op het “*You didn’t do what?*” in het volgende voorbeeld.

Dialoog tussen een tweede klas tto-leerling en een docent aardrijkskunde aan het begin van de les:

- L: Sir.
T: Good morning.
L: I've made my homework, but I was so stupid I didn't brought it with me from home.
T: You didn't do what?
L: I *did* my homework, and I also know some answers in my head, because I did it yesterday.
T: Oh, but you didn't bring it?
L: No, I didn't bring it.
T: Okay, I'll put it down, because that's the second time for you, I think.

Deze docent grijpt een alledaags interactiemoment in de vreemde taal aan om het taalgebruik van zijn leerling te helpen verbeteren. Natuurlijk, bij een les Engels waar de doeltaal als voertaal wordt gebruikt, had deze situatie zich ook kunnen voordoen. Het fragment laat vooral zien dat inhoudelijke en functionele taalgebruikssituaties zich prima lenen voor taalfocus en taalontwikkeling. In dit fragment valt op dat de docent aardrijkskunde niet een leermoment aangrijpt waar het gaat om de taal van het vak. De leerling wordt door deze interactie niet direct beter in aardrijkskunde. Maar de feedback is wel gericht op de taal die hij nodig heeft om zorgvuldig mee te communiceren in schoolsituaties.

Onderzoek van Jenny Schuitemaker-King (2012, 2013) bevestigt dat tto-vakdocenten in Nederland wel zorgen voor een rijk taalaanbod, maar dat ze maar beperkt feedback geven op het taalgebruik van de leerlingen. Feedback geven ze vooral wanneer de taal het inhoudelijk begrip van het vak in de weg staat, en dus meer op taalinhoud (zoals woordenschat) dan op taalvorm (zoals grammatica of vakspecifieke formuleringen). Die feedback bestaat dan vooral uit het direct verbeteren van verkeerd gebruikte woorden (*recast*), of op het inhoudelijk uitwerken van een antwoord (modificatie en elaboratie). Ook docenten Engels in het tto geven vaak een inhoudelijke reactie op

het taalgebruik van de leerlingen, veel vaker dan docenten Engels die niet in het tto werken. De taaldocenten geven trouwens vaker dan de vakdocenten uitleg over taalvorm. Tto-taaldocenten doen dat vrijwel altijd in het Engels, reguliere taaldocenten vaak in het Nederlands. Taal- en vakdocenten kunnen hier zeker nog van elkaars didactiek leren. Wij willen dan ook verder onderzoeken hoe verschillende benaderingen uit de vak- en taallessen elkaar optimaal aanvullen voor de vakgerichte taalontwikkeling van de leerlingen (de Graaff, Koopman & Tanner, 2012).

Het afgelopen jaar hebben ook studenten van de Utrechtse tweetalige lerarenopleiding UTEACh onderzoek gedaan naar feedback in het tto. Drie studenten deden onderzoek naar mondelinge feedback in tto-vaklessen en in tto-lessen Engels (Joore, de Leeuw & Kerckamp, 2013). Zij vonden dat zowel vakdocenten als taaldocenten vooral *recasts* gebruiken; vakdocenten geven daarnaast ook regelmatig de Nederlandse vertaling van een woord. Drie andere studenten deden onderzoek naar feedback op profielwerkstukken, die op tto-scholen meestal in het Engels worden geschreven (DeVincent, Verwoerd & Schlie, 2013). Zij vonden dat er vaak sprake was van *missed opportunities*: situaties waarin begeleidende docenten wel feedback gaven op de inhoud en op oppervlakkige taalfouten zoals spelfouten. Ze geven echter maar weinig feedback op het specifieke academische taalgebruik en de tekststructuur van het profielwerkstuk, en op vakspecifieke termen en formuleringen. Wat we nog niet voldoende weten, is of deze didactische keuzes samenhangen met de algemene of vakspecifieke taalvaardigheid van de docenten, met hun begeleidingsvaardigheden of met hun vertrouwdheid met de tekstsoort ‘profielwerkstuk’ op zichzelf. De resultaten van dit onderzoek zijn relevant voor alle docenten die profielwerkstukken begeleiden, of ze dit nu in het Nederlands of het Engels doen. Gerichtte aandacht voor structuur en vorm in dit soort ‘academische’ schrijftaken kan leerlingen ook beter voorbereiden op het schrijven van papers en werkstukken op hogeschool en universiteit, in het Nederlands of Engels.

Cognitie: versterkt tto de ontwikkeling van denk- en leerprocessen?

In het dagelijks leven en in het onderwijs zijn we voortdurend bezig met het ontwikkelen van nieuwe kennis en het versterken van denk- en leerprocessen. Kennisontwikkeling en taalontwikkeling zijn volgens verschillende theorieën een sociaal en constructief proces: kennis en taal krijg je niet overgedragen, maar bouw je op, en die opbouw verloopt in interactie met je leer- en communicatieomgeving. Vygotsky (1986) maakte in zijn *sociocultural theory* al duidelijk dat je taal, interactie en denken niet los van elkaar kunt zien. Halliday (1993; Halliday & Matthiesen, 2004) werkt in zijn *systemic functional linguistics* uit dat taal en taalgebruik in de eerste plaats betekenisgericht is: de sociale context bepaalt de taalvormen die we kiezen om de betekenissen vorm te geven.

Deze benadering vormt een interessante focus bij onderzoek naar het leren van vakspecifieke tekstsoorten in het onderwijs. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen *genres*, ofwel het soort tekst dat leerlingen moeten kunnen begrijpen en produceren in een bepaald vakgebied, en *register*, de woorden die je nodig hebt om je in de genres te kunnen uitdrukken. Docenten kunnen daarbij taalsteun en vaksteun geven – *scaffolding* in Vygotskiaanse termen – om de opbouw van begrip en taal beter te laten verlopen (Gibbons, 2002). Maar net als in een echt bouwproject, breek je die *scaffolds* (steigers) ook weer af als ze niet meer nodig zijn. In het taalgericht vakonderwijs wordt deze benadering al gebruikt, en in het CLIL-onderzoek van Llinares, Morton en Whittaker (2012) zijn de principes van *systemic functional linguistics* ook toegepast. Via ontwerponderzoek kunnen we nagaan hoe CLIL-didactiek door zo'n benadering effectiever kan. We kunnen daarbij samen optrekken met het onderzoek in het taalgericht vakonderwijs in het Nederlands.

Dalton-Puffer (2007), Dalton-Puffer, Nikula & Smit (2010), Llinares, Morton & Whittaker (2012) en Vollmer (2009) laten zien hoe juist in CLIL-lessen samenwerkend leren leidt tot betekenisonderhandeling. Ze maken inzichtelijk hoe zulke dialogen tussen leerlingen het leren van taal en vak kunnen versterken: als het je extra inspanning kost om je

gedachten te verwoorden en de gedachten van anderen te volgen, kun je elkaars hulp goed gebruiken bij de ontwikkeling van je vakkennis en bij het uitvoeren van vakinhoudelijke opdrachten. En daarbij is er ook een efficiëntiekwestie: als je taal en kennis ontwikkelt door ze actief te gebruiken, dan zijn er per leerling meer gebruiksmogelijkheden wanneer zij intensief en doelgericht met elkaar communiceren, dan wanneer zij dat alleen (en één voor één) met de docent doen. In de didactiek is *'time on task'* een belangrijk begrip, maar voor taalontwikkeling geldt dat dubbelop: om te leren is activiteit nodig, maar om je taal te ontwikkelen ook. En het mooie is dat dat bij CLIL niet twee keer zo veel tijd hoeft te kosten.

De voorbeelden die u heeft gezien, zijn verzameld in een onderzoek naar de taaldidactische bekwaamheden van vakdocenten in het tto: welke effectieve didactieken uit het taalonderwijs gebruiken vakdocenten in het tto? (de Graaff e.a., 2007). Vanuit de principes van taalgericht vakonderwijs en de genredidactiek, van LPCK, en van benaderingen van Kumaravadivelu (1994), Borg (2006) en Long (2009) kunnen we de aandacht voor taal in het tto gaan bestuderen op een manier die meer recht doet aan de specifieke functie van taal in het vakonderwijs, en aan de specifieke kwaliteiten van de tto-vakdocent. Het gaat er niet om dat een goede vakdocent hetzelfde moet kunnen als een goede taaldocent, maar dat een vakdocent juist in de context van zijn vak verbindingen kan leggen tussen vak en taal, tussen inhoud en vorm, tussen genre en register. Iets wat voor een taaldocent veel lastiger is, omdat taalonderwijs vaak zo weinig eigen inhoud heeft.

Cultuur: hoe draagt tto bij aan de interculturele competentie van leerlingen?

Cultuur is een expliciet leerdoel van het tweetalig onderwijs in Nederland. Onder de noemer EIO, Europese en Internationale Oriëntatie, integreren tto-scholen doelgericht een internationale dimensie in hun vakken, en organiseren ze internationale uitwisselingen

en samenwerkingsprojecten. Aan de ene kant bevordert dit internationaal georiënteerde vakkennis, en mogelijkheden om de taal te gebruiken in natuurlijke communicatiesituaties met buitenlandse leeftijdgenoten. Maar als het goed is, draagt dit ook bij aan de interculturele competentie van leerlingen (Byram, 2008): een beter begrip van overeenkomsten en verschillen met anderen ('*otherness*') leidt ook tot een beter begrip van jezelf en inzicht in je eigen cultuur. Naar het effect van interculturele competentie op taal- en vakontwikkeling in het tto is nog weinig onderzoek gedaan. Op dit moment zijn enkele tto-scholen betrokken bij het Europese TILA-project van de UU, *Telecollaboration for Intercultural Language Acquisition*, waarin leerlingen en docenten via online toepassingen met elkaar communiceren over internationale en interculturele thema's (zie Jauregi e.a., 2012).



Lopend onderzoek naar tweetalig onderwijs in Nederland

We hebben tot nu toe vooral gekeken naar afgerond onderzoek het tweetalig voortgezet onderwijs. Gestart in het vwo, in ontwikkeling in het havo, met zijn eigen uitdagingen. En de laatste jaren ook in het vmbo, waar vaak minder taalsterke leerlingen zitten, die al moeite genoeg hebben om met andere vakken mee te komen. Op dit moment voeren we onderzoeksprojecten uit bij uiteenlopende doelgroepen, om een gedifferentieerder beeld te krijgen van CLIL-didactieken en opbrengsten in het tto.

Tweetalig havo

Tessa Mearns doet op het Stedelijk College Eindhoven onderzoek naar de motivatie van tto-leerlingen op de havo: hoe verschilt hun motivatie voor taal en voor school van de motivatie van leerlingen die niet voor het tto hebben gekozen? Waren die verschillen er al voordat de leerlingen kozen voor en begonnen met tto, of zijn ze juist ontstaan en versterkt door het tto? En in hoeverre komt dit dan door het onderwijsaanbod en taalaanbod, of door het groepsproces? Tessa Mearns maakt bij dit onderzoek gebruik van een ‘*pupils as co-researchers*’ benadering (Leitch e.a, 2007), een opzet waarbij leerlingen medeonderzoeker zijn naar hun eigen praktijk, invloed hebben op de onderzoeksvragen en op de onderzoeksopzet, en zelf een deel van de data verzamelen en verwerken. Daardoor kom je op een aantal afwegingen en inzichten die achterwege zouden blijven als je alleen onderzoek *over* leerlingen zou doen. Bijvoorbeeld over de beste manieren om de meningen van hun klasgenoten te verzamelen, via online discussie of discussies in de klas. Dit onderzoek voeren we uit in samenwerking met Universiteit van Aberdeen.

Tweetalig vmbo

In het tweetalig vmbo doet Jenny Denman van de Hogeschool Rotterdam onderzoek naar motivatie- en prestatieverschillen tussen tto- en niet-tto-leerlingen (zie ook Lasagabaster & Sierra, 2009). In een voorstudie hebben we de modellen van tweetalig vmbo en de opvattingen van leerlingen en docenten in kaart gebracht (Denman, Tanner & de Graaff, 2013; Tanner & de Graaff, 2011). Een internationale vergelijking maakt duidelijk dat tweetalig onderwijs aan leerlingen op de lagere niveaus van het voortgezet onderwijs heel goed mogelijk is, zonder negatieve gevolgen voor de eerste schooltaal of voor hun kennis en vaardigheden in andere vakken. Ook als deze leerlingen een andere thuistaal hebben. Uit de opvattingen van de leerlingen en docenten op de Nederlandse tvambo's spreekt een duidelijke voorkeur voor uitdagende en activerende didactiek, die tegemoetkomt aan de leerstijl van veel vmbo-leerlingen en tegelijkertijd veel gelegenheid biedt voor taal- en interactierijke leersituaties.

Op dit moment inventariseert Jenny Denman hoe de motivatie, attitude, taalachtergrond, contact met de taal buiten school en taalvaardigheid van de leerlingen verschillen bij aanvang van het onderwijsprogramma, en hoe hun taalvaardigheid zich ontwikkelt over een periode van enkele jaren (Denman, de Graaff & van Schooten, 2013). We zien dat leerlingen met een anderstalige achtergrond net zo graag kiezen voor tweetalig vmbo als leerlingen uit Nederlandstalige gezinnen. En dat zij het ook minstens zo goed doen als hun eentalige medeleerlingen. Hier lijkt dus in ieder geval geen sprake van ongewenste segregatie zoals Dronkers beweerde. En we zien dat contact met het Engels buiten school een positief effect heeft op de taalvaardigheid van de leerlingen, vooral als ze veel online gamen.

Vroeg vreemdetalenonderwijs op de basisschool

Op dit moment doen we onderzoek naar het niveau dat leerlingen in het basisonderwijs behalen na acht jaar Engels, in vergelijking met leerlingen die in groep 7 zijn begonnen. Zes studenten Engels van de Educatieve Master hebben aan dit onderzoek bijgedragen, samen met EarlyBird in Rotterdam en Anglia Network Europe. Op 19 scholen hebben we leerlingen getoetst op verschillende taalvaardigheden. We hebben ook gekeken naar hun cito-score, hun doorstroomadvies naar het VO, hun taalattitude en hun buitenschools taalcontact. Het onderzoek (de Graaff, 2013) laat zien dat vvto-leerlingen gemiddeld een betere taalvaardigheid Engels hebben dan de andere leerlingen, maar ook dat er grote verschillen tussen scholen zijn: sommige reguliere basisscholen doen het gemiddeld beter dan sommige vvto-scholen. Daarnaast maakt het onderzoek duidelijk ook dat er grote verschillen zijn tussen leerlingen die te maken hebben met hun uitstroomniveau: leerlingen met vwo-advies doen het beter dan leerlingen met havo-advies, en die weer beter dan leerlingen met vmbo-advies, ongeacht of ze acht jaar vvto hebben gehad of twee jaar Engels in groep 7 en 8. Let wel: het gaat hier niet om tweetalig onderwijs, maar meestal om een uurtje Engels per week vanaf groep 1. Voor het onderzoek naar tweetalig onderwijs zijn de recente ontwikkelingen extra interessant nu scholen 15% van de lestijd in het Engels kunnen gaan aanbieden en Engels dus ook voertaal en leertaal zal worden bij andere vakken en leergebieden. En nog sterker geldt dat voor de pilot met twintig tweetalige basisscholen, waar naast de ontwikkeling van het Engels ook de ontwikkeling van het Nederlands en de vakspecifieke cognitieve ontwikkeling belangrijke aandachtspunten zijn.

Onderzoeksperspectief

In deze rede heb ik belicht dat taal- en vakontwikkeling hand in hand gaan. In een eerste taal net zoals in een vreemde taal. Dat maakt CLIL in het tto niet tot een unieke, maar wel tot een heel relevante onderzoeksomgeving. Onderzoek dat ook buiten het tto het taal- en vakonderwijs kan helpen versterken en taal- en leertheorieën verder kan helpen ontwikkelen. (zie ook Bonnet, 2012a, 2012b; Viebrock, 2012). Ik heb daarbij het 4C-model gebruikt, met focus op Communicatie, Content, Cognitie en Cultuur.

Maar gaat het 4C-model eigenlijk exclusief over tto? Geldt dit alleen voor een *additional language* volgens de definitie aan het begin van deze rede?

*“Content and Language Integrated Learning is a dual-focused educational approach in which an **additional** language is used for the learning and teaching of both content and language.”*

Of gaat het over goed inhoudelijk onderwijs door een goede focus op taal en communicatie? Ik stel daarom voor de veelgebruikte definitie van CLIL iets aan te passen, door de focus minder primair op taal te leggen, en door hem toepasbaar te maken voor alle taal waarin onderwijs wordt gegeven: eerste, tweede of vreemde.

*CLIL is a dual-focused educational approach with an **additional** focus on language for the learning and teaching of content, which **also** supports language learning.*

*CLIL is een tweezijdige onderwijsbenadering met een **extra** focus op taal voor het leren en onderwijzen van inhoud, die **tegelijkertijd** het taalleren bevordert.*

Voor de leerstoel Tweektalig Onderwijs leidt dit perspectief tot de volgende onderzoeksvragen:

- ***Hoe kunnen we taalontwikkeling stimuleren door integratie met vakinhoud?***
Vanuit vakspecifieke content en cognitie onderzoeken we de rol van communicatie en het effect op taalverwerving in het tto.
- ***En zonder dat dit ten koste gaat van de eerste taal?***
We onderzoeken hoe schoolse taalvaardigheden in eerste en tweede taal elkaar positief kunnen beïnvloeden in het tto.
- ***Hoe kunnen we vakontwikkeling bevorderen door op het vak gerichte taaldidactiek?***
We onderzoeken hoe aandacht voor vakspecifiek taalgebruik de ontwikkeling van content en cognitie in het tto bevordert.
- ***Wat moeten taal- en vakdocenten kunnen om dit samen vorm te geven?***
We onderzoeken de ontwikkeling van didactische vaardigheden voor een extra focus op taal bij het leren en onderwijzen van inhoud.
- ***Wat leren we hiermee over inhoudsgerichte taalontwikkeling, binnen en buiten het tweetalig onderwijs?***
We onderzoeken hoe principes van CLIL ook kunnen werken buiten het tto, in het reguliere vakonderwijs en het reguliere vreemdetalenonderwijs.

Vanuit dit perspectief is niet zozeer iedere docent een taaldocent, maar wel iedere docent soms CLIL-docent. We moeten niet als taalwetenschappers en taaldocenten een eenzijdige focus leggen op het succes van CLIL voor taalontwikkeling, en tevreden zijn zolang het niet ten koste gaat van de vakinhoudelijke kennis van leerlingen. We zullen veel gerichter proberen te begrijpen hoe kennisontwikkeling verloopt, welke rol taal daarbij speelt en tot welke vaktaal- en schooltaalontwikkeling dat leidt. Op die manier krijgen vakdocenten in het tto er niet alleen een extra taak en uitdaging bij, maar leidt dat vooral ook tot inhoudelijke verdieping van hun vak, voor henzelf en voor hun leerlingen. We kunnen hierbij veel leren van de principes

van en ervaringen uit het taalgericht vakonderwijs, waar context, taalsteun en interactie een essentiële rol spelen voor de vakontwikkeling van leerlingen. Deels gaat het daarbij om taalzwakke of anderstalige leerlingen, maar net zo goed om relatief taalsterke, hoogopgeleide leerlingen en studenten, die de tekstsoorten, concepten en termen van hun vak verder moeten ontwikkelen. Ook het lectoraat Taaldidactiek en Onderwijs van de Hogeschool Inholland, waaraan ik als lector leiding geef, legt heel nadrukkelijk die verbinding, in praktijkgericht onderzoek naar de taalgerichte studie- en beroepsvoorbereiding van studenten in de lerarenopleiding.

In het onderzoek kunnen we de link met content en cognitie sterker leggen door vanuit de taalwetenschap en de taaldidactiek samen te werken met het vakdidactisch en leerpsychologisch onderzoek in andere vakgebieden. Het Utrechtse focusgebied Educational and Learning Sciences biedt daartoe goede mogelijkheden.

Was deze rede een voorbeeld van CLIL? Ik heb taal gebruikt om u inhoudelijk wat bij te brengen en te denken te geven. U hebt daarbij misschien enkele nieuwe termen en begrippen geleerd. Of dit nu in uw eerste of tweede taal is, maakt daarbij geen essentieel verschil. Maar ik heb geen expliciete taaldoelen gesteld; ik wist ook te weinig van uw talige voorkennis om dat gericht te kunnen doen. Wat dat betreft heb ik dus niet gericht aan uw taalontwikkeling bijgedragen. Wel heb ik geprobeerd om context en taalsteun te bieden bij termen en begrippen die nieuw voor u zouden kunnen zijn, of die ik in een nieuw perspectief heb willen plaatsen. Interactiemogelijkheden zijn er bij een oratie helaas maar weinig; wat dat betreft is dit geen ideale onderwijsleersituatie. Maar als ik u voldoende *food for thought* heb gegeven, kunt u de interactiemogelijkheden straks benutten tijdens de receptie en daarna.

Dank

Deze leerstoel was er niet geweest zonder de inzet van velen. In de eerste plaats wil ik het College van Bestuur van de Universiteit Utrecht bedanken voor het instellen van de leerstoel Tweektalig Onderwijs bij de faculteit Geesteswetenschappen. De leerstoel is tot stand gekomen door het gezamenlijk initiatief van de faculteit Geesteswetenschappen, het Centrum voor Onderwijs en Leren, het Europees Platform - *internationaliseren in onderwijs* en het Landelijk netwerk voor tweektalig onderwijs. En daarmee ook met steun van alle tto-scholen in Nederland. Dit onderstreept het belang dat het onderwijs hecht aan het kritisch onderzoeken van de eigen praktijk, en aan het leren over didactiek en opbrengsten uit andere CLIL-contexten. Het Europees Platform en de stuurgroep van het Landelijk netwerk voor tweektalig onderwijs dank ik voor hun stimulerende betrokkenheid hierbij.

Mijn leidinggevend bij de faculteit Geesteswetenschappen dank ik voor het vertrouwen om mij op deze positie te benoemen. Ik dank mijn collega's voor de samenwerking om taaldidactiek de plek te geven die het waard is, in het universitair onderwijs, in het onderzoek en voor de onderwijspraktijk. Tien jaar heb ik gewerkt voor het IVLOS, nu Centrum voor Onderwijs en Leren; mijn onderwijsopdracht voer ik daar nog steeds uit in de lerarenopleiding. Ik dank mijn toenmalige IVLOS-collega's en huidige COLUU-collega's voor de ruimte die ik heb kunnen benutten om samen met hen het onderzoek naar taaldidactiek en tweektalig onderwijs uit te bouwen, en om daar de lerarenopleiding en het onderwijsadvies verder mee te versterken. Mijn studenten en promovendi bedank ik voor hun nieuwsgierigheid en enthousiasme. Door communicatie komen wij steeds weer op nieuwe inhoudelijke ideeën waarmee we onze kennis versterken.

Zonder liefde en fascinatie voor taal en voor onderwijs had ik hier niet gestaan. Wie hebben die liefde en fascinatie aangewakkerd, bewust of onbewust? Dat zijn in ieder geval mijn onderwijzers uit de vijfde en zesde klas van mijn basisschool, mijn leraren klassieke talen van mijn

middelbare school, mijn docent en scriptiebegeleider Spaans hier bij Taal- en Cultuurstudies (toen Algemene Letteren), mijn copromotor aan de VU, en mijn toenmalige collega en hoogleraar taaldidactiek van het IVLOS.

En dan is er het thuisfront. Onze kinderen Merijn, Evie en Jop dagen mij uit om hen taal, inhoud en liefde mee te geven in hun ontwikkeling, en geven daarop op hun unieke wijze feedback. Hun inhoud, hun taal en hun leerproces inspireren mij iedere dag opnieuw. Ik dank Annemarie, taal- en opvoedvirtuoos, voor de manier waarop zij mij ruimte geeft in mijn werk, en mij tegelijkertijd talig en inhoudelijk met beide benen op de grond houdt. Mijn ouders Jos en Riet heb ik zojuist tussen de regels al genoemd, voor de goede verstaander. Hen dank ik voor de *content and language integrated love* waarmee zij mij hebben laten groeien.

Ik heb gezegd.

Bronnen

- Admiraal, W., Westhoff, G., & de Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12 (1), 75-93.
- Beheydt, L., & Hilgsmann, Ph. (2011). *Met immersie aan de slag; Au travail, en immersion*. Louvain la Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Berendse, E. (2013). Acquiring L2 English prepositions in an L2 Dutch environment: The effect of immersion through CLIL teaching. Universiteit Utrecht: unpublished MA thesis.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. London: Continuum.
- Bonnet, A. (2012a). Towards an evidence base for CLIL. How to integrate qualitative and quantitative as well as process, product and participant perspectives in CLIL research. *International CLIL Research Journal*, 1 (4).
- Bonnet, A. (2012b). Language, content and interaction: how to make CLIL classrooms work. In Marsh, D., & Meyer, O. (Eds.), *Quality interfaces; examining evidence and exploring solutions in CLIL* (pp. 175-190). Eichstätt, Germany: Eichstaett University Press.
- Breidbach, S., & Viebrock, B. (2012). CLIL in Germany – results from recent research in a contested field of education. *International CLIL Research Journal*, 1 (4), 5-16.
- Bruton, A. (2011). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010). *Applied Linguistics*, 32 (2), 236-241.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. (2011). Code-meshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95, 401-417.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.F., Lorincz, I., Meissner, F.J., Noguero, A., & Schroeder-Sura, A. (2012). *FREPA; a framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures. Competences and resources*. Graz, Austria: ECML/Council of Europe.
- Conda, A., Phielix, C., & Krijnen, E. (2012). *Wat weten we over vroeg Engels op de basisschool? Effecten van vroeg vreemdetalenonderwijs op de moedertaal en de leerprestaties in de vreemde taal: Review van de onderzoeksliteratuur*. Leiden: Expertisecentrum Moderne Vreemde Talen (Creative Commons).
- Coyle, D. (2002). Against all odds: Lessons from content and language integrated learning in English secondary schools. In W.C. Daniel & G.M Jones (Eds.), *Education and society in plurilingual contexts* (pp. 37-55). Brussels: Brussels University Press.

- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 543-562.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL; Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In J. Cummins & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition, vol. 2: Literacy* (pp. 487-499). New York: Springer Science/Business Media LLC.
- Cummins, J. (2009). Bilingual and immersion programs. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 161-181). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Dale, L., & Tanner, R. (2012). *CLIL activities: A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (Eds.) (2010). *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teaching education*. San Francisco: John Wiley.
- Denman, J., Tanner, R., & de Graaff, R. (2013). CLIL in junior vocational secondary education: Challenges and opportunities for teaching and learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), 285-300.
- Denman, J., de Graaff, R., & van Schooten, E. (2013). CLIL in junior vocational education and the Model of Planned Behavior. Paper presented at ALP-CLIL, Miraflores de la Sierra, Spain, 5-8 June 2013.
- DeVincent, D., Verwoerd-Sowariraj, S., & Schlie, K. (2013). *Raising the bar for feedback in bilingual education*. Universiteit Utrecht: Centrum voor Onderwijs en Leren (unpublished MA thesis).
- Dronkers, J. (2013). Sluipenderwijs wordt Nederland tweetalig. *De Volkskrant*, 17 juli 2013. www.volkskrant.nl/vk/nl/3184/opinie/article/detail/3476812/2013/07/17/Sluipenderwijs-wordt-Nederland-tweetalig.dhtml.
- Echevarría, J., Vogt, M.E., & Short, D. (2008). *Making content comprehensible for English learners: the SIOP model*. Boston: Pearson.
- Elbers, E. (2012). *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)*

- mba. *De stand van zaken in theorie en onderzoek*. Utrecht & Den Haag: Universiteit Utrecht & PROO.
- Europees Platform (2012). *Standaard tweetalig onderwijs Engels – havo/vwo*. Haarlem: Europees Platform. www.europeesplatform.nl/tto.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: European Commission – Directorate-General for Education and Culture.
- Eurydice (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2012*. Brussels: European Commission – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Gablasova, D. (2012). *Learning and expressing technical vocabulary through the medium of L1 and L2 by Slovak-English bilingual high-school students*. University of Auckland, NZ (unpublished PhD thesis).
- Gablasova, D. (te verschijnen). Issues in the assessment of bilingually-educated students: Expressing subject knowledge through L1 and L2. *Language Learning Journal*, 42.
- Gajo, L. (2007). Linguistic knowledge and subject knowledge: How does bilingualism contribute to subject development? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 563-581.
- Gallagher, F., & Colohan, G. (2013). T(w)o and from: Code-switching as a teaching tool in the CLIL classroom. Paper presented at the CLIL2013 Conference. Uston, Poland, 4-6 April 2013.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual children*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Genesee, F. (1994). *Integrating language and content: Lessons from immersion*. [Educational Practice Report No. 11]. Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Gibbons, P. (1998). Classroom talk and the learning of new registers in a second language. *Language and Education*, 12 (2), 99-118.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2006). *Building discourses in the ESL classroom; Students, teachers and researchers*. London: Continuum.
- Graaff, R. de (2013). Early English or late English in primary education: Differential effects on L2 proficiency. Paper presented at EUROSLA23, Amsterdam, 29-31 August 2013.
- Graaff, R. de, Koopman, G.J., Anikina, Y., & Westhoff, G. (2007). An observation tool for effective L2 pedagogy in Content and language integrated learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 603-624.

- Graaff, R. de, Koopman, G.J., & Tanner, R. (2012). Integrated opportunities for subject and language learning: Implementing a rubric for cross-curricular learning activities. In D. Marsh & O. Meyer (Eds.), *Quality interfaces; examining evidence and exploring solutions in CLIL* (pp. 157-174). Eichstätt, Germany: Eichstaett University Press.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Halliday, M. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.
- Halliday, M. & Matthiesen, C. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd edition). London: Arnold.
- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies*, 2, 159-183.
- Huibregtse, I. (2001). *Effecten en didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Imam, H. (2013). Translanguaging tools. Paper presented at the CLIL2013 Conference. Ustron, Poland, 4-6 April 2013.
- Jauregi, K., Graaff, R. de, van den Bergh, H., & Kriz, M. (2012). Native & non-native speaker interactions through video-web communication, a clue for enhancing motivation. *Computer Assisted Language Learning*, 25 (1), 1-19.
- Jauregi, K., Graaff, R. de, van den Bergh, H. (2012). Learning by doing: Promoting language teacher competencies for networked teaching and learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*: 34, 116-121.
- Jauregi, K., Graaff, R. de & Canto, S. (2012). Integrating cross-cultural interaction through video-communication and virtual worlds in foreign language teaching programs. Burden or added value? In A. Gimeno (Ed.), *The CALL Triangle: Student, Teacher and Institution Vol. 20. Eurocall Review* (pp. 1-5).
- Johnson, R., & Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnstone, R. (2001). *Immersion in a second language at school: A review of the international research*. Glasgow: SCILT.
- Joore, M., de Leeuw, A., Kerkkamp, M. (2013). *Giving corrective oral feedback in a bilingual context*. Universiteit Utrecht: Centrum voor Onderwijs en Leren (unpublished MA thesis).
- Koopman, G.J., Skeet, J., & de Graaff, R. (te verschijnen). Exploring content teachers' knowledge of language pedagogy: A report on a small-scale research project in a Dutch CLIL-context. *Language Learning Journal*, 42.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.

- Kumaravadivelu, B. (1994). The post method condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28 (1), 27-48.
- Lambert, W., & Tucker, G. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lapkin, S., Hart, D., & Swain, M. (1991). Early and middle French immersion programs: French language outcomes. *Canadian Modern Language Review*, 48, 11-40.
- Lasagabaster, D. & Sierra, J. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1 (2).
- Leitch, R., Gardner, J., Mitchell, S., Lundy, L., Odena, O., Galanoui, D., & Clough, P. (2007). Consulting pupils in assessment for learning classrooms: The twists and turns of working with students as co-researchers. *Educational Action Research*, 15, (3), 459-478.
- Llinares, A., & Whittaker, R. (2010). Writing and speaking in the history class: A comparative analysis of CLIL and first language contexts. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 125-145). Amsterdam, John Benjamins.
- Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The role of language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1981). Input, interaction and second language acquisition. In H. Winitz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition* (pp. 259-278). New York: Annals of the New York Academy of Sciences.
- Long, M., (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. (2009). Methodological principles for language teaching. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 373-395). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2010). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31 (3), 418-442.
- Lorette, P. & Mettwie, L. (te verschijnen). CLIL in Wallonië: Franstaligen leren Nederlands. *Levende Talen Magazine*, 100 (7).
- Love, K. (2009a). Literacy pedagogical content knowledge in secondary teacher education: Reflecting on oral language and learning across the disciplines. *Language and Education*, 23 (6), 541-560.
- Love, K. (2009b). Literacy pedagogical content knowledge in the secondary curriculum. *Pedagogies: An International Journal*, 5 (4), 338-355.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching through languages: A counterbalanced*

- approach. Amsterdam: John Benjamins.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Marsh, D. & Wolff, D. (2007). *Diverse contexts - converging goals; CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL; Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Mohan, B. (1986). *Language and content*. Reading, MS: Addison-Wesley.
- Mohan, B., & Beckett, G. (2003). A functional approach to research on content-based language learning: Recasts in causal explanations. *The Modern Language Journal*, 87 (3), 421-432.
- Mohan, B., Leung, C., & Slater, T. (2010). Assessing language and content: A functional perspective. In A. Paran & L. Sercu (Eds.), *Testing the untestable in language education* (pp. 217-240). Clevedon: Multilingual Matters.
- Mohan, B., & Van Naerssen, M. (1997). Understanding cause-effect: learning through language. *Forum*, 35 (4), 22-30.
- Muñoz, C. (2006). The effects of age on foreign language learning: the BAF project. In C. Muñoz (Ed.), *Age and the rate of foreign language learning* (pp. 1-40). Clevedon: Multilingual Matters.
- Schuitmaker-King, J. (2012). *Teachers' strategies in providing opportunities for second language development*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Schuitmaker-King, J. (2013). Giving corrective feedback in CLIL and EFL classes. *Levende Talen Tijdschrift*, 14 (2), 3-11.
- Schulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73-87.
- Strobbe, L., Sercu, L., & Strobbe, J. (2013). *Je vak in een vreemde taal? Wegwijzers voor de CLIL-ondervijsp praktijk*. Leuven: Acco.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education in Ontario: A Canadian case study*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate. A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2005). The evolving sociopolitical context of

- immersion education in Canada: Some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15, 169–186.
- Tanner, R., & Graaff, R. de (2011). *Proud to be t-vmbo; teachers' and students' opinions about good practice in bilingual junior secondary vocational education (tweetalig vmbo)*. KLO-rapport. Utrecht: Universiteit Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Lereren.
- Turnbull, M., Lapkin, S., & Hart, D. (2001). Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: province-wide evidence from Ontario (1998–99). *Canadian Modern Language Review*, 58 (1), 9–26.
- Unsworth, S., de Bot, K., Persson, L., & Prins, T. (2012). *Eindverslag FLiPP*. Universiteit Utrecht & Rijksuniversiteit Groningen.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the content base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35 (6), 673–695.
- Verspoor, M., de Bot, K. & van Rein, E. (2010). Binnen- en buitenschools taalcontact en het leren van Engels. *Levende Talen Tijdschrift*, 11 (4), 14–33.
- Verspoor, M., Schmid, M., & Xu, X. (2012). A dynamic usage based perspective on L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21 (3), 239–263.
- Verspoor, M., Schuitemaker-King, J. Van Rein, E., de Bot, K., & Edelenbos, P. (2010). *Tweetalig onderwijs: vormgeving en prestaties. Onderzoeksrapport*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Viebrock, B. (2012). “The situation in the CLIL classroom is quite different” – or is it? Teachers' mindsets, methodological competencies and teaching habits. In D. Marsh & O. Meyer (Eds.), *Quality interfaces; examining evidence and exploring solutions in CLIL* (pp. 79–91). Eichstätt, Germany: Eichstaett University Press.
- Vollmer, H. (2009). Diskursfunktionen und fachliche Diskurskompetenz bei bilingualen und monolingualen Geografielernern. In S. Ditze, & A. Halbach (Eds.), *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität* (pp. 165–185). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. (Kozulin, A., ed., trans.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wesche, M. (1993). Discipline-based approaches to language study: Research issues and outcome. In M. Krueger & F. Ryan (Eds.), *Language and Content* (pp. 80–95). Lexington, MA: D.C. Heath.
- Westhoff, G. (1993). *Liever lui dan moe: Over de bijdrage van de didactiek aan het rendement van het vreemdetalenonderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht (inaugurale rede).

- Westhoff, G. (2004). The art of playing the pinball machine: Characteristics of effective SLA-tasks. *Babylonia*, 12 (3), 58-63.
- Westhoff, G. (2007). *Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs*. Enschede: NAB MBT.
- Zydatiř, W. (2007). *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien*. Peter Lang, Frankfurt am Main.

Curriculum Vitae



Rick de Graaff (1966) studeerde Algemene Letteren aan de Universiteit Utrecht, met als specialisatie Taalonderwijskunde. Hij behaalde zijn lesbevoegdheid Spaans aan de Hogeschool Midden Nederland. In 1997 promoveerde hij op het proefschrift *Differential effects of instruction in second language acquisition* aan de Vrije Universiteit. Hij werkte vervolgens als onderwijskundig adviseur en projectleider bij het Onderwijsadviesbureau van de VU en bij het IVLOS van de UU. Bij

het IVLOS coördineerde en begeleidde hij daarnaast onderzoek naar taaldidactiek en tweetalig onderwijs. Sinds 2011 werkt hij als docent en onderzoeker bij de faculteit Geesteswetenschappen van de UU, waar hij op 1 augustus 2012 is benoemd tot hoogleraar Tweetalig Onderwijs. Sinds mei 2012 werkt hij ook als lector Taaldidactiek & Onderwijs bij Hogeschool Inholland.

De laatste uitgaven in deze reeks zijn:

- Marco Mostert, *Maken, bewaren en gebruiken. Over de rol van geschreven teksten in de Middeleeuwen* (2010)
- David Pascoe, *Author and Autopilot: The Narratives of Servomechanics* (2010)
- Bert van den Brink, *Beeld van politiek* (2010)
- Joost Raessens, *Spelendevijs. De ludische wending in de mediatheorie* (2010)
- Peter Galison, *The Objective Image* (2010)
- Frans Timmermans, *Het Europees Project in een mondiaal perspectief – ‘chez nous – de nous – et avec nous!’* (2010)
- Frans W.A. Brom, *Thuis in de technologie* (2011)
- Joris van Eijnatten, *Beschaving na de cultural turn. Over cultuur, communicatie en nuttige geschiedschrijving* (2011)
- Joanna Bourke, *Pain and the Politics of Sympathy, Historical Reflections, 1760s to 1960s* (2011)
- Leo Lentz, *Let op: Begrip verplicht! Begrijpelijkheid als norm in de wet* (2011)
- Jos J.A. van Berkum, *Zonder gevoel geen taal* (2011)
- Martti Koskeniemi, *Histories of International Law: Dealing with Eurocentrism* (2011)
- Michael W. Kwakkelstein, *Het wezen van de schilderkunst volgens Leonardo da Vinci. Over de verhouding tussen kunsttheorie en de praktijk van de schilder in de Renaissance* (2011)
- Peter-Ben Smit, *De canon: een oude katholieke kerkstructuur?* (2011)
- Els Stronks, *Loden letters, digitale dartels* (2012)
- Bob G.J. de Graaff, *De ontbrekende dimensie: intelligentie binnen de studie van internationale betrekkingen* (2012)
- Christian Lange, *The Discovery of Paradise in Islam* (2012)
- Femke Halsema, *David en Goliath 2.0. Versterken Social Media de mensenrechten?* (2012)
- Birgit Meyer, *Mediation and the Genesis of Presence. Towards a Material Approach to Religion* (2012)
- Joan Wallach Scott, *Emancipation and Equality: A Critical Genealogy* (2012)
- Ton Hoenselaars, *Overleven met Shakespeare* (2012)
- Michael Burke *Rhetorical Pedagogy: Shaping an Intellectually Critical Citizenry* (2013)
- Marieke Teeuwen *Stemmen van de zijlijn: De organisatie van kennis in middeleeuwse handschriften* (2013)
- Tine De Moor, *Homo cooperans. Instituties voor collectieve actie en de solidaire samenleving* (2013)

Colofon

Copyright: Rick de Graaff, 2013

Universiteit Utrecht
Faculteit Geesteswetenschappen
Trans 10
3512 JK Utrecht
r.degraaff@uu.nl

Vormgeving: Communicatie & Marketing, faculteit
Geesteswetenschappen, Universiteit Utrecht
Druk: True Colours, Utrecht
Deze uitgave is gedrukt in een oplage van 2.000
Gezet in PBembo en gedrukt op 120 grams Biotop
ISBN 978-94-6103-035-1
Foto's: Wilco van Dijen en Evie de Graaff

De gedrukte uitgave van deze rede is mogelijk gemaakt met steun van het Europees Platform – *internationaliseren in onderwijs*.