

2. De rational fill-in cloze let erop of er voor het invullen van de weggehaalde woorden nog voldoende aanwijzingen in de tekst staan en of er voor het merendeel van de gaten ook echt naar informatie buiten de zin moet worden gezocht.

## LITERATUUR

- Bos-Aanen, J., Lentz, L. & Sanders, T. (2001). *Tekst, begrip en waardering*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Hacquebord, H., Linhorst, R., Stellingwerf, B. & Zeeuw, M. de (2004). *Voortgezet taalvaardig. Een onderzoek naar tekstbegrip en woordkennis en naar de taalproblemen en taalbehoefte van brugklasleerlingen in het voortgezet onderwijs in het schooljaar 2002-2003*. Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie.
- Kamalski, J. (2007). *Coherence marking, comprehension and persuasion. On the processing and representation of discourse*. Dissertatie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Stichting Lezen reeks, deel 13. Delft: Eburon.
- Land, J., Sanders, T.J.M., & Bergh, H. van den (2008). *Effectieve tekststructuur voor het vmbo. Een corpus-analytisch en experimenteel onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering van vmbo-leerlingen voor studieteksten*. *Pedagogische Studiën*, 85, 76-94.
- Land, J., Sanders, T. J. M., Lentz, L. & Bergh, H. van den (2002). *Coherentie en identificatie in studieboeken. Een empirisch onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo*. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 24(4), 281-302.

- Maes, A., Ummelen, N. & Hoeken, H. (1996). *Instructieve teksten. Analyse, ontwerp en evaluatie*. Bussum: Coutinho.
- Sanders, T. J. M. (2001). *Structuursignalen in informerende teksten. Over leesonderzoek en tekstadviezen*. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 23(1), 1-21.
- Sanders, T. J. M. & Wijk, C. van (2002). *Taal en de cognitieve processen van productie en verwerking*. In T. Janssen (red.), *Taal in gebruik*. Den Haag: SDU Uitgevers, pp. 45-60.

WENDY VAN DOOREN (1989) is MA-studente Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie aan de Universiteit Utrecht. Het artikel rapporteert over het onderzoek dat is uitgevoerd in het kader van haar MA-scriptie. E-mail: <wendy\_van\_dooren@hotmail.com>.

HUUB VAN DEN BERGH (1957, promotie Universiteit van Amsterdam, 1989) is als bijzonder hoogleraar Didactiek en Toetsing van het Taalvaardigheidsonderwijs werkzaam bij het Departement Nederlands aan de Universiteit Utrecht. Zijn specialiteit ligt op het gebied van onderzoek naar de effectiviteit van taalonderwijs. Dit onderzoek is ondergebracht bij het Utrechts instituut voor Linguïstiek OTS. E-mail: <h.vandenbergh@uu.nl>.

JACQUELINE EVERS-VERMEUL (1973, promotie Universiteit Utrecht, 2005) werkt als docent-onderzoeker bij het Departement Nederlands aan de Universiteit Utrecht. Haar onderzoek, dat is ondergebracht bij het Utrechts instituut voor Linguïstiek OTS, richt zich onder andere op de taalontwikkeling van jonge kinderen en de begrijpelijkheid van teksten. E-mail: <j.evers@uu.nl>.

## VERSCHENEN PROEFSCHRIFT

Schuitmaker-King, J. (2012). *Teachers' strategies in providing opportunities for second language development*. Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen. Te downloaden via <<http://irs.ub.rug.nl/ppn/341337757>>.

Dit proefschrift is onderdeel van een groter onderzoeksproject dat de effectiviteit van tweetalig onderwijs (tto) in Nederland in kaart brengt. In het proefschrift bericht de auteur over het handelen van docenten in *classroom discourse*, gericht op het verwerven van een vreemde taal. Dit handelen wordt vervolgens vergeleken voor drie verschillende contexten, namelijk voor vakken binnen tto, voor lessen Engels binnen tto en voor lessen Engels binnen het reguliere voortgezet onderwijs (vo).

In de studie deden vijf vo-scholen mee, elk met een aantal eerste en derde klassen. Er werden lessen geobserveerd aan het begin en aan het einde van het schooljaar. In totaal ging het daarbij om 69 tto-vaklessen (door 38 docenten), 14 lessen Engels binnen tto (door 8 docenten) en elf lessen Engels binnen een reguliere school (door 9 docenten). Tto-docenten vulden een vragenlijst in over leservaring in het tto en attitude en motivatie ten aanzien van het lesgeven in het tto. Verder werden alle docenten beoordeeld op twee schalen. Ten eerste werd het ERK-taalniveau van de docent bepaald. Hierbij werd gebruik gemaakt van de *can do statements* voor spreekvaardigheid, zowel voor productie als interactie. Ten tweede kregen de docenten een alge-

mene didactische beoordeling. Hierbij werd een bestaand assessmentinstrument (ontwikkeld door SLO) ingezet. Docenten werden beoordeeld op interpersoonlijke kwaliteiten, het niveau en de hoeveelheid talige interactie tussen docent en leerlingen, de geschiktheid van de taken, de geobserveerde belangstelling bij de leerlingen en de variëteit aan pedagogische en didactische strategieën die de docent in zijn les inzet.

Hoofdstuk twee schetst de situatie voor tto in Nederland: een jonge en snel groeiende vorm van onderwijs waarbij Engels de voertaal is in een groot deel van de aangeboden vakken (dat er in Nederland, zij het op kleine schaal, ook andere talen binnen tto worden aangeboden, wordt niet vermeld). Hierbij gaat men uit van *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Deze methodologie houdt in dat een vreemde taal wordt verworven in een betekenisvolle context (namelijk de inhoud van een ander schoolvak) waarbij inhoud (*content*) en taal (*language*) beide belangrijk zijn (Lyster, 2007; Coyle et al., 2010).

Hoofdstuk drie biedt een overzicht van de literatuur over *classroom discourse* (CD) en wat daarbij effectief is voor het verwerven van een vreemde taal. Daarbij wordt gebruik gemaakt van zowel algemeen onderwijskundige literatuur als taalverwervingsliteratuur. Op basis van deze literatuur en enkele bestaande observatieprotocollen heeft de auteur een eigen observatie-instrument ontwikkeld. Het resultaat is een indeling naar vijf domeinen waarbinnen verschillende vormen van handelen/strategieën door de docent geclassifi-

ceerd zijn. De resultaten voor de vijf domeinen worden beschreven in de hoofdstukken vijf tot acht. Hieronder worden ze toegelicht en besproken.

Hoofdstuk vijf behandelt de eerste twee domeinen: 1. het gebruik van de doeltaal (L2) bij instructie en uitleg van content; 2. het gebruik van L2 in de communicatie met leerlingen. Daarbij werd gekeken naar de gebruikte taal bij dialoog en interactie en bij het geven van feedback op antwoorden van leerlingen. Binnen de communicatieve aanpak ligt veelvuldig inzetten van L2 voor de hand; in de CLIL-methodologie is het gebruik van L2 zelfs expliciet opgenomen. Uit de resultaten van dit onderzoek komt naar voren dat CLIL-docenten hun onderwijs merendeels in het Engels verzorgen en alleen bij vakspecifieke termen en concepten terugvallen op L1. Docenten Engels binnen het tto geven hun lessen bijna 100% in het Engels, terwijl geen van de docenten Engels binnen het reguliere vo dit haalde en er in die groep grote verschillen waren tussen de docenten bij gebruik van L2. Met name bij uitleg van grammaticale onderwerpen gingen zij over op het Nederlands. In de discussie geeft de auteur aan dat dit in lijn is met de verwachtingen: geen beleid ten aanzien van doeltaalgebruik leidt tot minder L2-gebruik en geeft een onduidelijk beeld wat betreft keuzes die de docenten daarin maken; het doeltaalbeleid in het tto is veel helderder en leidt inderdaad tot veel meer doeltaalgebruik.

Hoofdstuk zes gaat in op het derde domein: modificatie en uitweiding door de docent bij eigen uitleg. Deze strategie kan een docent inzetten als hij merkt dat zijn leerlingen zijn aanvankelijke uitleg onduidelijk vinden. Het gesignaleerde begripsprobleem bij de leerlingen wordt door modificatie en uitweiding gerepareerd. CLIL-docenten gebruiken deze didactische vorm weinig. Dit wijdt de auteur aan een geringer besef van verantwoordelijkheid bij deze docenten voor de taalverwerving

van hun leerlingen. Maar zou het ook kunnen zijn dat deze docenten, die geen talendocenten zijn, op dit terrein geen training hebben gehad en daardoor minder vaardigheden hebben ontwikkeld? Docenten Engels binnen het tto en in het reguliere vo zetten modificatie veel meer in (in respectievelijk 78 en 45% van hun lessen). Modificatie zou minder voorkomen bij de laatste groep omdat deze docenten hun taal en inhoud altijd al aanpassen aan het niveau van de leerlingen. Of misschien doordat de lastige dingen (die aanpassingen en toelichting vereisen) even snel in het Nederlands worden gedaan?

In hoofdstuk zeven gaat de auteur na welke vraagvormen gehanteerd worden om leerlingen uit te dagen (domein vier). Het uitgangspunt is dat het stellen van vragen de interactie met de leerlingen uitlokt en hun extra oefening biedt voor L2-productie (Dalton-Puffer, 2007; Echevarria & Graves, 1998). Bij het observeren wordt gekeken of bij presentatie van content divergerende (open) of convergerende (gesloten) vragen worden gesteld, en of bij instructie en algemene organisatorische zaken procedurele vragen worden gesteld. Voor alle drie de groepen docenten geldt dat ze weinig divergerende vragen stellen en dat de communicatie beperkt blijft tot de sequentie 'vraag van docent – antwoord van leerling – reactie van docent'.

Hoofdstuk acht gaat in op het laatste domein: correctieve feedback (CF). Hoewel de literatuur op dit punt geen eenduidig advies geeft, lijkt feedback achteraf (Lightbown & Spada, 1990) en expliciete feedback op taalvorm (Spada, 1997) ondersteunend bij taalverwerving. CLIL-docenten maken weinig gebruik van correctieve feedback; zij modificeren wel antwoorden van leerlingen maar met name gericht op inhoud, niet op taalvorm. Metalinguïstisch commentaar (uitleg over de foutieve of correcte taalvorm) blijft zeer beperkt. Tto-docenten Engels gebruiken ook modificatie (correctie door de docent

zelf) het meest als vorm van CF en daarna metalinguïstische feedback in L2. Een uitzondering daargelaten verlangen tto-docenten nauwelijks zelfcorrectie of aanpassing van het antwoord door de leerling. Reguliere lessen Engels laten met name metalinguïstische feedback zien, zowel in L1 als in L2. In tegenstelling tot de andere docenten stimuleren deze docenten wel zelfcorrectie door de leerling. De auteur verklaart dit uit meer focus op accuraatheid.

In het overkoepelende onderzoeksproject (zie hierboven) is gekeken naar de effectiviteit van tto in vergelijking met regulier vo. In hoofdstuk tien is nagegaan of de effecten op leerresultaten in verband gebracht kunnen worden met de door docenten toegepaste strategieën. Gevonden effecten bleken niet significant.

Dit proefschrift laat goed zien welk handelen binnen de *classroom discourse* vreemdetaalverwerving ondersteunt en in hoeverre docenten dit ook daadwerkelijk hanteren. De resultaten en verschillen tussen de drie onderzochte groepen docenten zijn helder weergegeven en de gegeven verklaringen zijn veelal aannemelijk. Helaas zijn na afloop van de observaties geen interviews met de betrokken docenten gehouden om deze verklaringen te toetsen. Voor alle taaldocenten en vakdocenten, zowel binnen tto als in het reguliere talenonderwijs is kennisname van dit proefschrift nuttig ter verbetering van hun onderwijs. Voor vrijwel iedereen valt in zijn of haar context nog (veel) winst te behalen.

Marjon Tammenga-Helmantel

#### LITERATUUR

- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse and content in language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Echevarria, J. & Graves, A. (1997). *Sheltered content instruction: Teaching English-language learners with diverse abilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429–448.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: a counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73–87.