

GESIGNALEERD

Hoeven we alleen nog maar Engels te leren? Mythen en feiten over de gevolgen van globalisering en internationalisering

Denkt u ook wel eens dat over een halve eeuw iedereen Engels gebruikt als internationale taal en dat de globalisering het voortbestaan van de andere talen, bijvoorbeeld de 'kleine' talen bedreigt? Het artikel van Brutt-Griffler (2006) onderzoekt hoe het nu feitelijk zit met de gevolgen van globalisering en internationalisering.

Zo rekent de auteur af met de veronderstelling dat globalisering een bedreiging vormt voor linguïstische diversiteit. Het aantal tweetalige sprekers neemt juist toe evenals het aantal talen dat in de grote wereldsteden gesproken wordt. In een stad als Londen is de thuistaal van 30% van de schoolgaande kinderen een andere taal dan het Engels, waarbij maar liefst ruim 300 verschillende talen gesproken worden. Daarnaast ontstaan in steden steeds meer zogenaemde *urban vernaculars*, mengtalen tussen locale variëteiten en (internationale) talen als het Engels en het Frans. Toegenomen migratie en urbanisatie hebben geleid tot een multiculturele samenleving met als gevolg juist steeds meer linguïstische diversiteit.

De auteur maakt duidelijk dat Engels niet dé wereldtaal is of dat in de nabije of verre toekomst zal worden. De in het artikel gepresenteerde statistieken laten zien dat er sprake is van vele internationale talen, zoals het Arabisch, Swahili, Chinees, Spaans, Portugees en het Frans (Tabel 1), dat de tweede taal van tweetalige sprekers vaker niet dan wel het Engels is (Tabel 2) en dat het Engels slechts op de vierde plaats staat als gekeken wordt naar het aantal moedertaalsprekers

(Tabel 3). Winnaars wat dit laatste betreft zijn bijvoorbeeld het Swahili en het Bahasa Indonesia. Als kanttekening bij deze tabellen kan wel opgemerkt worden dat de auteur geen rekening heeft gehouden met de status van de onderzochte talen/variëteiten.

Het artikel maakt door de vele voorbeelden en statistieken duidelijk dat ten gevolge van internationalisering en globalisering de meertaligheid van de wereldbevolking sterk toegenomen is en dat er nieuwe talen/variëteiten ontstaan. Kennis van andere talen dan de moedertaal is nog nooit zo belangrijk geweest en niet alleen van het Engels! De auteur citeert de Europese Unie die het noodzakelijk acht dat Europese burgers taalvaardig zijn in minstens twee vreemde talen. Tegelijkertijd benadrukt Brutt-Griffler dat de uitdagingen voor het (taal)onderwijs groter geworden zijn: de taalachtergrond van leerlingen verschilt onderling steeds meer en het is niet langer vanzelfsprekend om uit te gaan van één gemeenschappelijke taal die de docent én alle leerlingen voldoende beheersen. (CD)

Brutt-Griffler, J. (2006). Language and globalisation: myths and realities. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 35, 166-182.

Gebruik van de moedertaal in plaats van de doeltaal: wanneer wel, wanneer niet?

Over het gebruik van de doeltaal als voertaal is al het nodige bekend. Zo laten Macaro (2001) en Rolin-Iantizi & Brownlie (2002) zien dat taaldocenten gebruik van de vreemde taal inruilen voor de moedertaal om een prettige en ordelijke werksfeer in de klas te creë-

ren, om administratieve zaken te regelen, om grammatica uit te leggen, om empathie met de leerlingen te uiten, om nieuwe woorden toe te lichten en andere zaken die leerlingen niet begrijpen, om te reageren op uitingen van leerlingen die dat zelf in de moedertaal doen.

Vernieuwend aan het onderzoek van Edstrom (2006) is de aanpak om een heel semester lang het gebruik van de moedertaal en doeltaal gedetailleerd te volgen bij één vreemdetalldocent, een docent Spaans. Het taalgebruik is op verschillende wijze in kaart gebracht: geluidsopnames tijdens de lessen, vragenlijsten voor studenten en een dagboek dat de docent bijgehouden heeft. De observaties van de docent zijn dus aangevuld met die van de studenten. Daarbij zijn zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens verzameld, op verschillende tijdstippen.

De studenten rapporteren drie soorten situaties waarin hun docent uitwijkt naar de moedertaal. Gebruik van de moedertaal in situaties om uitleg te geven (vragen, aanwijzingen, moeilijke stof, grammatica). Gebruik van de moedertaal in situaties om orde te houden (creëren van een prettige, ordelijke werksfeer in de klas) en gebruik van de moedertaal in situaties om studenten die vastlopen te helpen (dus om begripsproblemen uit de wereld te helpen).

Ook de docent komt uit op drie soorten redenen. Als eerste noemt zij dat gebruik van de moedertaal eenvoudigweg geschikter kan zijn in situaties waarin het draait om het leggen van een goede relatie met studenten, het tot stand brengen van een prettige werksfeer (gebruik van de moedertaal in verband met ervaren 'morele' verplichtingen jegens de studenten). Een tweede reden is de overtuiging dat bepaalde doelstellingen gewoon het beste bereikt kunnen worden via de moedertaal, bijvoorbeeld om stereotiepe denkbeelden van studenten uit de weg te ruimen (gebruik van de moedertaal in verband met de specifieke doelstellingen en pedagogische overtuigen). De docent wil bij de

studenten dus meer bereiken dan taalverwerking. Als laatste reden volgt een negatievere overweging: het kost extra energie om steeds maar weer de doeltaal te hanteren (gebruik van de moedertaal in verband met 'luiheid').

De resultaten kunnen niet zondermeer gegeneraliseerd worden: er is maar één vreemdetalldocent gevolgd. De kracht van het onderzoek ligt, daarentegen, in de helder beschreven aanpak om gebruik van de doeltaal en moedertaal systematisch te volgen en over doeltaalgebruik na te denken, met als doel verbetering van de onderwijspraktijk. In de literatuur is deze aanpak bekend als 'Teacher development through action research and reflective teaching'. Dit kan door bijvoorbeeld een dagboek bij te houden met observaties over het gebruik van de doeltaal (kwaliteit en kwantiteit). Ook kunnen leerlingen bevraagd worden: Hoeveel Engels/Frans/Duits gebruikt jouw docent eigenlijk tijdens de les: de meeste tijd / af en toe / erg weinig / nooit? Zo'n aanpak kan meer inzicht geven in de eigen lespraktijk of die van collega's. Tot slot is het verfrissend om na het lezen van dit artikel (opnieuw) te beseffen dat het volledig vermijden van de moedertaal niet betekent dat er sprake is van optimaal taalonderwijs. Integendeel zelfs, volgens Edstrom. (CD)

Edstrom, A. (2006). L1 use in the L2 classroom: one teacher's self-evaluation. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 62, 2, 275-292.

IN HET SIGNALEMENT GENOEMDE LITERATUUR: Macaro, E. (2001). Analyzing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *Modern Language Journal*, 85, 531-548.

Rolin-Iantizi, J., & Brownlie, S. (2002). Teacher use of learners' native language in the foreign language classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 58, 402-426.

Wat vinden studenten van 'Web-based language learning'?

Internet bevat een schat aan authentieke bronnen. Waarom daar dan geen gebruik van maken tijdens de vreemdetaallessen? Tegelijkertijd is nog maar weinig bekend over ervaringen van leerlingen met zoekmachines, applicaties en sites op Internet in het kader van het leren van een vreemde taal (Web-Based Language Learning, WBLL). Het onderzoek van Son probeert deze lacune op te vullen.

De auteur heeft twaalf studenten tijdens een intensieve cursus Engels op de universiteit vijftien weken lang gevolgd. De studenten hebben individueel of in duo's/groepen aan een reeks opdrachten gewerkt waarbij uitsluitend sprake was van WBLL. Het ging om taal oefeningen (zogenoemde pre-created web activities) en taken waarbij de studenten internetbronnen dienden te ontsluiten (zogenoemde task-based web activities). Door middel van vragenlijsten, observaties en interviews is het gedrag van de studenten in beeld gebracht. In het onderzoek werd een onderscheid gemaakt tussen taakgericht en niet-taakgericht gedrag, tussen online en offline gedrag. De studenten bleken overigens relatief weinig off-task online gedrag te vertonen, zoals de eigen e-mailaccount checken en naar sites met spelletjes surfen. Wellicht een geruststellende gedachte . . .

Over de werkwijze van de studenten wordt uitvoerig gerapporteerd. Interessant zijn de voor- en nadelen van WBLL zoals ervaren door de studenten zelf. Als voordelen noemen zij onder meer de directe feedback die zij ontvangen en de mogelijkheden die het Web biedt om op eigen kracht de taalstudie thuis voort te zetten. Knelpunten zijn er ook, bijvoorbeeld dat informatie via het Web verkregen, sneller vergeten wordt in vergelijking tot gedrukte informatie. Ook krijgen de studenten vermoeide ogen door lang met de

computer te werken, kunnen zij niet altijd relevante sites vinden en vinden zij bepaalde sites erg ingewikkeld in elkaar zitten. De cursisten waarderen het werken in duo's/groepen nogal wisselend.

De auteur rapporteert het uitgevoerde onderzoek met oog voor detail. Daardoor komt de lezer meer te weten over het taakgedrag van individuele studenten, hetgeen de herkenbaarheid van het verloop van de Internetlessen ten goede komt. Omdat studenten het werken in duo's en groepen nogal verschillend waarderen, pleiten de onderzoeksresultaten ervoor dat docenten WBLL (blijven) combineren met gedrukte leerstukken en/of werkvormen waarbij interactie met de gehele klas tot stand komt, of zij nu werkzaam zijn in het tertiair of secundair onderwijs. Tot slot, de knelpunten die in dit onderzoek aan het licht komen, wijzen op het belang van expliciete, geleide instructie. Het is dus niet vanzelfsprekend dat scholieren zomaar zelfstandig aan de slag kunnen met informatie op Internet, ook al brengen velen hun puberteit chattend door. (CD)

Son, J-B. (2007). Learner experiences in Web-based language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(1), 21-36.

Kopijvoorschriften Levende Talen Tijdschrift

- 1 Zend kopij naar Redactie Levende Talen Tijdschrift, Barbarossastraat 46, 6522 DN Nijmegen, e-mail LTT@levendetalen.nl.
- 2 Lever de tekst van uw bijdrage (gemaakt in een tekstverwerkingsprogramma) aan op diskette of als attachment per e-mail.
- 3 Probeer niet de tekst vorm te geven door gebruik van vette letters of kapitalen, centeren etc. Eventuele wensen met betrekking tot de opmaak kunnen op papier worden aangegeven. Maak geen gebruik van de voetnoot/eindnoot-optie, maar plaats noten aan het eind van het artikel. Gebruik divisies (-) alleen als koppeltaken of gedachtestreepje, niet als afbreekteken. Geef het einde van een alinea aan met een *harde return*. Het hele artikel dient links te worden uitgelijnd. Dit geldt ook voor de titel en tussenkopjes. Spring niet in met spaties of tabs. Plaats geen wittrengels tussen alinea's.
- 4 Voor artikelen geldt een maximumomvang van 3.000 woorden. De opbouw van een artikel is als volgt: auteursnaam/namen, titel, eventueel ondertitel, introtekst, het eigenlijke artikel, eventuele noten, literatuur, curriculum vitae. Geef paragrafen korte, kernachtige kopjes. Hanteer de spelling van het nieuwe Groene Boekje. Gebruik voor afkortingen van Nederlandse schooltypen en andere veel gebruikte afkortingen kleine letters, zonder afkortingpunten: vmbo, havo, vwo, havo, mvt, vto, mto enz. Gebruik enkele aanhalingstekens.
- 5 Lever samen met het artikel een samenvatting van maximaal 100 woorden in, bestemd voor publicatie op de website van Levende Talen.
- 6 Gebruik zo min mogelijk noten. Verwerk literatuurverwijzingen in de tekst door bijvoorbeeld na een citaat of verwijzing tussen haakjes de naam van de auteur en het jaar van publicatie te vermelden. Bijvoorbeeld: (Rijlaarsdam 1999). Geciteerde bladzijden worden als volgt aangegeven: (Rijlaarsdam 1999, 12-17)
- 7 De literatuurlijst dient alfabetisch gerangschikt te worden. Voorletters, lidwoorden e.d. die bij de auteursnaam/namen behoren, worden achter de naam geplaatst (bijvoorbeeld: Berg, A. J. van den). Na de auteursnaam/namen volgt tussen haakjes het jaar van verschijning (1999). Boek- en tijdschrifttitels worden gecursiveerd. Titels van tijdschriftartikelen worden niet gecursiveerd en niet tussen aanhalingstekens geplaatst. Titel en ondertitel worden van elkaar gescheiden door een punt. De naam van de uitgever komt na de plaats van uitgave; daartussen staat een dubbele punt. Enkele voorbeelden: Aarnoutse, C. (1998). Strategisch leesonderwijs. In Hacquebord, H. & Clemens, J. (Red.), *De kwaliteit van het leesonderwijs in Nederland* (pp. 45-59). Delft: Eburon. O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: CUP. Salomon, G., & Globerson, T. (1987). Skill may not be enough: The role of mindfulness in learning and transfer. *International Journal of Educational Research*, 11, 623-637.
- 9 In het curriculum vitae (maximaal 70 woorden) kunnen vermeld worden: naam, titels, geboorteplaats en -jaar, opleiding, loopbaan, eerdere publicaties, huidige werkkring/bezigheden, nevenwerkzaamheden en correspondentieadres.