

Onderwijs in twee talen

INEKE HUIBREGTSE

In tweetalig onderwijs in Nederland wordt een aantal schoolvakken in een andere taal dan het Nederlands (in dit geval het Engels) gegeven. Het doel hiervan is dat de leerlingen een hoog niveau van taalvaardigheid in het Engels bereiken zonder dat dit ten koste gaat van de taalvaardigheid in het Nederlands en de prestaties in de andere vakken. Het aantal scholen dat dergelijk onderwijs aanbiedt, groeit snel. Daardoor is een discussie ontstaan over kwaliteitszorg en evaluatie. Dit artikel doet verslag van een onderzoek waarin de uitkomsten en de didactiek van tweetalig onderwijs zijn geëvalueerd.

1 Inleiding

Tweetalig onderwijs (TTO) wordt aangeboden in het voortgezet onderwijs en op heel beperkte schaal ook in het primair onderwijs. In het voortgezet onderwijs worden TTO-programma's hoofdzakelijk geïmplementeerd op vwo-niveau en de tweede taal is in vrijwel alle gevallen Engels.

Het doel van TTO is dat leerlingen een hoog taalvaardigheidsniveau in de vreemde taal bereiken, zonder dat dit ten koste gaat van de taalvaardigheid in het Nederlands en de verwerving van kennis en vaardigheden in andere schoolvakken. Hierin onderscheidt TTO zich van onderwijs waarin leerlingen voor wie

het Nederlands niet de moedertaal is in het Nederlands in de zaakvakken worden onderwezen. In dit onderwijs is het belangrijkste doel dat de leerlingen goede prestaties behalen in de vakken ondanks hun soms te lage taalvaardigheidsniveau in het Nederlands. Ook initiatieven onder de noemer taalgericht vakonderwijs zijn gericht op het verbeteren van de leerprestaties in de vakken. Het verhogen van de taalvaardigheid in het Nederlands wordt daarbij primair gezien als middel. De verwerving van taalvaardigheid in het Nederlands wordt beschouwd als neven doel (zie Hajer, Meestringa, & Miedema 2000). In TTO wordt de geringe taalvaardigheid in het Engels (de instructietaal) bij aanvang van het programma niet als probleem ervaren maar als beginsituatie. Het onderwijs is er, net als het vreemdetalenonderwijs, op gericht het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen zoveel mogelijk te verhogen. Het vakonderwijs is onder meer een middel om de taal te leren.

Scholen bepalen zelf of ze zich willen profileren als TTO-school. Het aantal scholen dat daartoe besluit, groeit snel. In september 1993 waren er zes scholen die TTO aanboden. In september 2000 was op 26 scholen TTO aanwezig in het onderwijsaanbod en in een gezamenlijke advertentie die in januari in enkele grote dagbladen verscheen, staat een lijst van

32 scholen met TTO. Verschillende scholen werken momenteel aan de voorbereidingen van een TTO-programma. Dat betekent dat het aantal scholen met TTO ook de komende jaren zal groeien. Er worden zelfs voorspellingen gedaan dat op den duur in elke middelgrote plaats in Nederland een school voor TTO zal zijn. TTO lijkt dus een algemeen voorkomend onderwijstype en een reële keuzemogelijkheid voor leerlingen te worden.

De groei van TTO in Nederland heeft verschillende gevolgen. In de eerste plaats ontstaat er een steeds grotere behoefte aan nascholing, omdat er steeds meer docenten komen die hun vak in een vreemde taal onderwijzen. Dat houdt immers meer in dan alleen maar Engels praten tijdens de les en het gebruik van Engelstalige materialen. Om te kunnen voldoen aan de doelstelling van TTO zullen deze docenten, net als de docenten Engels, er in hun didactisch handelen voor moeten zorgen dat de taalverwerving van de leerlingen wordt gestimuleerd. Zij moeten op deze taak worden voorbereid om dat op een goede manier te kunnen doen. In de tweede plaats heeft de groei tot gevolg dat discussies worden gevoerd over certificering (van docenten en leerlingen), kwaliteitszorg en evaluatie.

2 Evaluatie van TTO

2.1 De vragen

Een evaluatie van TTO heeft plaatsgevonden in een langlopend onderzoek dat is gestart in juli 1995 en heeft geduurd tot maart 2000. Het onderzoek is uitgevoerd door het Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden (IVLOS) van de Universiteit Utrecht in samenwerking met de afdeling Toegepaste Taalwetenschap van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Het onderzoek was gericht op twee vragen. Ten eerste is onderzocht hoe de prestaties van TTO-leerlingen zich verhouden tot die van leerlingen in het

reguliere onderwijs¹. Ten tweede is het didactisch handelen van TTO-docenten in de klas geëvalueerd. Er is in het onderzoek geen causale relatie gelegd tussen het didactisch handelen van de docenten en de opbrengst van het onderwijs in termen van leerlingprestaties. Gezien het kleine aantal scholen met TTO bij aanvang van het onderzoek is het niet mogelijk gebleken om voldoende gegevens te verzamelen voor het toetsen van dergelijke relaties. In dit artikel worden de uitkomsten van het onderzoek globaal beschreven. Een uitgebreid verslag is te vinden in het proefschrift *Effecten en didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland* (Huibregtse 2001).

2.2 De deelnemers

Op het moment dat in 1993 een vooronderzoek van start ging, bestonden er in Nederland zes scholen met een TTO-programma. Vier van deze scholen zijn bij het onderzoek betrokken en op een later tijdstip (in september 1994) is er een vijfde school aan toegevoegd. Naast de experimentele scholen zijn er vier controlescholen in het onderzoek opgenomen. Het aantal TTO-leerlingen dat op ten minste één moment heeft deelgenomen aan het onderzoek bedraagt 631. De leerlingen van de controlegroep (N=749) waren vwo-leerlingen die het reguliere Nederlandstalige programma volgen. De onderzoeksgroep bestond uit vier cohorten vwo-leerlingen. De eerste cohort was met het voortgezet onderwijs gestart in het schooljaar 1992/1993 en de vierde en jongste cohort in september 1995.

3 Het onderzoek naar de prestaties van de TTO-leerlingen

3.1. De aanpak

De ontwikkeling van de taalvaardigheid Engels is het meest intensief onderzocht. De receptieve woordenschat, de leesvaardigheid en de spreekvaardigheid van de leerlingen zijn gemeten door

middel van een aantal testafnames. Een test voor receptieve woordenschat (de *EFL Vocabulary Test* (Meara, 1992)) is gedurende een periode van ruim vijf jaar twee maal per jaar afgenomen. De toetsen voor leesvaardigheid - het mavo-eindexamen Engels (Thieme 1995) - en spreekvaardigheid - de spreektoetsen (Cito 1995, 1996, 1997) - zijn bij alle cohorten afgenomen aan het eind van het tweede leerjaar. De taalvaardigheid Nederlands en de kennis van de overige schoolvakken zijn geëvalueerd aan de hand van de cijfers die zijn behaald voor het centraal schriftelijk eindexamen. Deze gegevens zijn beschikbaar van slechts één cohort, namelijk de cohort die in 1992 met het onderwijsprogramma is gestart. Voor de beantwoording van de vraag in welke mate TTO de prestaties beïnvloedt in de overige schoolvakken, is gekozen voor analyses van de eindexamencijfers voor de vakken aardrijkskunde en geschiedenis omdat deze vakken in alle TTO-programma's in het Engels worden aangeboden. Er zijn ook gegevens verzameld over een aantal leerlingkenmerken die gerelateerd zouden kunnen zijn aan het niveau van Engelse taalvaardigheid en de

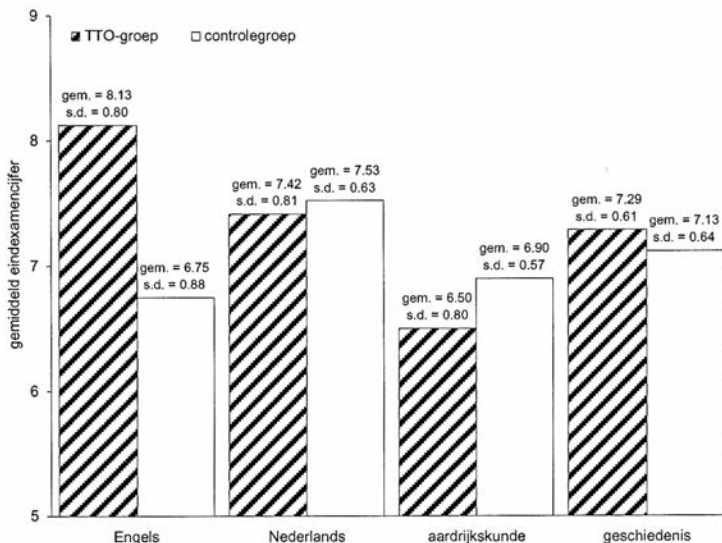
taalverwerving van de leerlingen: de sekse, de standardscore op de Cito Eindtoets basisonderwijs, taalachtergrond, contact met Engels buiten de school en motivatie om Engels te leren.

3.2 De uitkomsten: hoe verhouden de prestaties van TTO-leerlingen zich tot die van leerlingen in het reguliere onderwijs?

Nederlands, aardrijkskunde en geschiedenis

De vraag in welke mate TTO de taalvaardigheid in de moedertaal beïnvloedt, is beantwoord aan de hand van een multivariate meerniveau-analyse van de eindexamencijfers voor de vakken Nederlands en Engels. In een meerniveau-analyse wordt rekening gehouden met het feit dat de gegevens die worden gebruikt een hiërarchische structuur hebben: leerlingen zitten bij elkaar in de klas en klassen behoren tot een bepaalde school. De toetsgegevens worden verzameld op het niveau van de leerlingen, maar de vergelijkingen worden gedaan op het niveau van de scholen.

In Figuur 1 worden de gemiddelde eindexamencijfers van beide groepen grafisch



Figuur 1: De gemiddelde eindexamencijfers (gem.) met de standaarddeviaties (s.d.) voor de vakken Engels, Nederlands, aardrijkskunde en geschiedenis van de TTO-groep en de controlegroep.

weergegeven. De TTO-groep en de controle-groep blijken niet significant te verschillen in de gemiddelde eindexamencijfers voor Nederlands (maar wel voor Engels). Er blijken ook geen significante verschillen te bestaan tussen de TTO-groep en de controle-groep in de gemiddelde eindexamencijfers voor aardrijkskunde en geschiedenis. Dat wil zeggen dat de scores van de TTO-groep bij het eindexamen niet aantoonbaar verschillen met die van de reguliere leerlingen voor de vakken Nederlands, aardrijkskunde en geschiedenis.

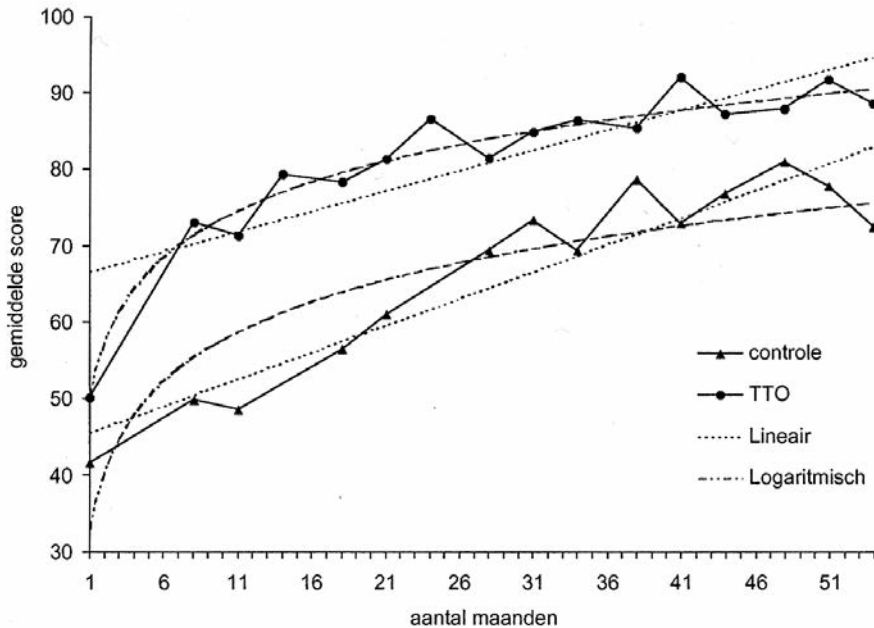
Woordenschat Engels

Voor het beantwoorden van de vraag of TTO leidt tot andere leerlingprestaties op het gebied van de taalvaardigheid in het Engels dan het reguliere onderwijs is onderzocht in hoeverre de taalvaardigheid van de TTO-groep en die van

de controlegroep zich verschillend ontwikkelen. Hierin spelen de scores op de woordenschat-test een centrale rol omdat met deze test gedurende een lange periode herhaaldelijk gegevens zijn verzameld. Een voorbeeld van de resultaten die in de loop der jaren zijn behaald, wordt gegeven in Figuur 2.

Bij een eerste beschouwing van de resultaten vallen twee dingen op. In de eerste plaats is de groei niet lineair (dat blijkt ook uit de analyses). De toename van de scores is het grootst gedurende het eerste schooljaar. In de daaropvolgende schooljaren blijft de gemiddelde score toenemen maar de groei wordt steeds minder groot.

In de tweede plaats valt op dat de TTO-groep al aan het begin van de opleiding een hogere gemiddelde score heeft dan de controlegroep. In beide groepen bleken leerlingen te zitten met lage beginscores en hoge begin-



Figuur 2: Gemiddelde scores op de EFL Vocabulary Test uitgezet tegen het aantal verstreken onderwijsmaanden.

scores, maar de verdelingen verschilden tussen beide groepen: in de TTO-groep zaten meer leerlingen met een hoge aanvangscore en minder leerlingen met een lage aanvangscore dan in de controlegroep.

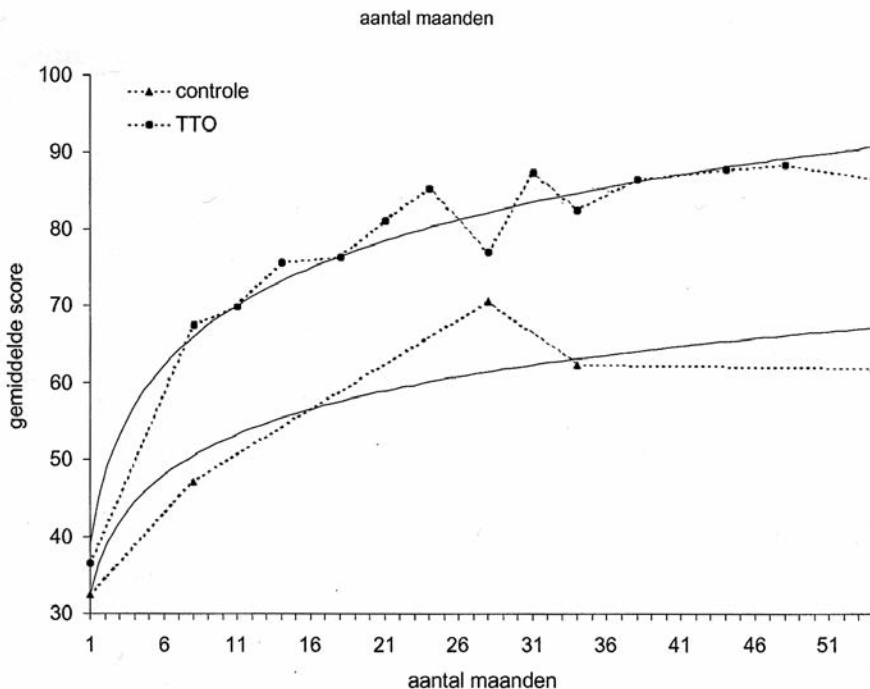
Het is niet onvoorstelbaar dat verschillen in ontwikkeling die wellicht bestaan tussen TTO-leerlingen en leerlingen in de controlegroep hierdoor niet zichtbaar worden. Dat zou bijvoorbeeld het geval zijn wanneer leerlingen met een hoge beginscore minder groei vertonen vanwege het feit dat er bij een hoge beginscore en een vaststaande maximumscore minder mogelijkheid tot groei bestaat. Om invloed van het verschil in samenstelling van de groepen wat betreft de beginscore op de uitkomsten van de analyses te voorkomen, zijn de analyses uiteindelijk uitgevoerd voor subgroepen van leerlingen. De leerlingen zijn

ingedeeld in twee gelijke groepen: de leerlingen met een beginscore lager dan de mediaan en de leerlingen met een beginscore hoger dan de mediaan van de hele groep. Voor de groep die een lagere beginscore heeft dan de mediaan, zien de testresultaten er uit zoals in Figuur 3 wordt weergegeven.

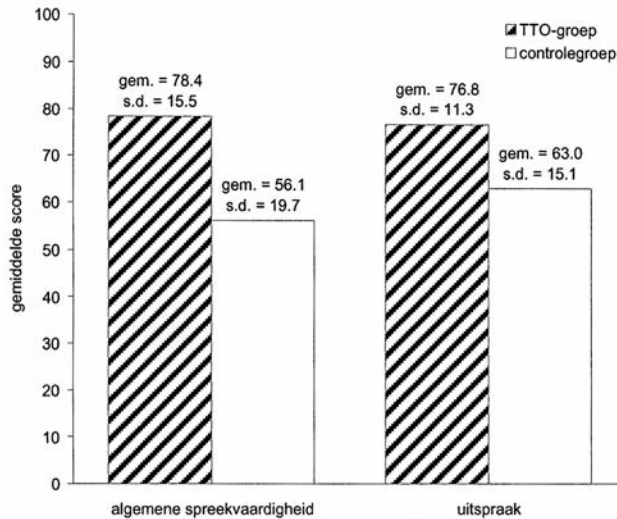
Uit meerniveau-regressieanalyses blijkt dat de TTO-groep en de controlegroep die zijn gematcht op aanvangscore verschillen in de ontwikkeling van de scores op de woordenschat-test: de TTO-groep vertoont een snellere groei in de gemiddelde score dan de controlegroep. De achtergrondvariabelen blijken geen invloed te hebben op de uitkomst van de analyses.

Spreekvaardigheid Engels

De gegevens over spreekvaardigheid bestaan uit een algemene score en een score voor uitspraak.



Figuur 3: Gemiddelde scores op de EFL Vocabulary Test van de TTO-groep en de controlegroep van de leerlingen met een aanvangscore lager dan de mediaan uitgezet tegen het aantal verstreken onderwijsmaanden.



Figuur 4: De gemiddelde scores voor algemene spreekvaardigheid en uitspraak van de TTO-groep en de controlegroep.

In Figuur 4 worden de gemiddelde scores van beide groepen grafisch weergegeven.

Uit een multivariate meerniveau-regressie-analyse van de scores op de spreektoets blijkt dat de TTO-groep een significant hogere score heeft dan de controlegroep voor zowel algemene spreekvaardigheid als uitspraak, ook wanneer rekening wordt gehouden met de achtergrondkenmerken van de leerlingen. Het verschil tussen de groepen in de uitspraakscore is kleiner dan het verschil wat betreft algemene spreekvaardigheid. Omdat de spreekvaardigheidstoets slechts één keer is afgenomen, is nagegaan of het verschil tussen beide groepen ook bestaat wanneer rekening wordt gehouden met de aanvangscore op de woordenschattoets. Deze score is te beschouwen als een indicatie van de beginsituatie. De score voor woordenschat blijkt voor een deel de verschillen tussen de groepen te verklaren maar in alle gevallen blijft het verschil tussen de TTO-groep en de controlegroep significant. Dat betekent dat de uitkomsten van de spreekvaardigheidstest erop wijzen dat TTO-leerlingen een hoger

niveau van spreekvaardigheid Engels hebben bereikt dan de leerlingen in de controlegroep.

Leesvaardigheid Engels

De gemiddelde leesvaardigheidsscore van de TTO-groep bedraagt 76.6 (met een standaarddeviatie van 12.0) en de controlegroep heeft een gemiddelde score van 53.9 met een standaarddeviatie van 14.5. Uit de resultaten van de meerniveau-analyses van de leesvaardigheidsscores blijkt dat de TTO-groep een significant hogere gemiddelde score heeft behaald dan de controlegroep. De aanvangscore op de woordenschattoets heeft een significant effect op de score voor leesvaardigheid, maar ook wanneer rekening wordt gehouden met dit effect blijft het verschil tussen de gemiddelde scores van de TTO-groep en die van de controlegroep significant. Voor leesvaardigheid Engels geldt dus hetzelfde als voor spreekvaardigheid: TTO leidt tot een hoger niveau dan het reguliere onderwijs.

Samenvattend kan worden gesteld dat leerlingen in TTO zich wat betreft hun taalvaar-

digheid Engels anders ontwikkelen dan hun leeftijdsgenoten in het reguliere onderwijs. De TTO-groep vertoont een sterkere toename van de score op de woordenschattest dan de controlegroep. Ook bereikt de TTO-groep een hogere score dan de controlegroep op de tests voor spreekvaardigheid en leesvaardigheid.

4 Het onderzoek naar het didactisch handelen in de klas van TTO-docenten

4.1 De aanpak

Van het didactisch handelen in de klas zijn met name die aspecten onderzocht die van belang zijn voor het stimuleren van de vreemde-taalverwerving. Voor de evaluatie van het didactisch handelen in de klas van TTO-docenten is gekozen voor een vergelijking van het feitelijke didactisch handelen van de docenten met een 'ideaalmodel'. Met 'ideaalmodel' wordt hier een beschrijving bedoeld van het didactisch handelen van een TTO-docent waarvan, op basis van bestaande taalverwervingshypotheseën, aannemelijk is dat het de vreemde-taalverwerving van de leerlingen optimaal stimuleert. De onderdelen van het ideaalmodel van didactisch handelen van de docent in de klas in TTO betreffen die dingen die een docent in de klas kan doen om de vreemde-taalverwerving van de leerlingen te bevorderen. Het was nadrukkelijk niet de bedoeling alle mogelijke aspecten van het didactisch handelen te onderzoeken.

Het kader van het ideaalmodel van didactisch handelen in de klas in TTO wordt gevormd door een algemeen model van didactisch handelen, voorgesteld door Gallimore en Tharp (1990). Zij onderscheiden zes middelen waarmee de docent de leerder kan ondersteunen en begeleiden: *modelling*, *contingency management*, *feeding back*, *instructing*, *questioning* en *cognitive structuring*. Dit kader is, met uitzondering van het onderdeel *contingency*

*management*², ingevuld aan de hand van een aantal taalverwervingstheorieën die van belang zijn in het kader van vreemde-taalverwerving in een onderwijssituatie: de input-hypothese van het Monitor Model van Krashen (Krashen 1981, 1982, 1985), de interface-hypothese (bijvoorbeeld (Seliger 1979)) en de output-hypothese (Swain 1985, 1995). Het resulterende ideaalmodel bevat daarmee de variabelen van het onderzoek naar het didactisch handelen van TTO-docenten in de klas.

Modelling houdt in dat de docent 'het goede voorbeeld' moet geven. Concreet betekent dat, dat de docent alleen het Engels als instructietaal gebruikt. Verder moet de docent uiteraard beschikken over voldoende taalvaardigheid in het Engels. Tijdens een bijeenkomst van een aantal ervaringsdeskundigen op het gebied van TTO in Nederland (zie De Bot 1999) is voor een aantal onderdelen van het *Common European Framework of Reference* (Council for Cultural Co-operation 1996) het niveau bepaald waaraan de taalvaardigheid van een TTO-docent zou moeten voldoen. Uit deze consultatie bleek dat het gewenste niveau overeenkomt met het niveau van een *independent user* of een *proficient user* zoals dat is omschreven in het genoemde *framework*. De docent moet bovendien begrijpelijk taalaanbod produceren (zie Krashen 1985). Zonder begrijpelijk taalaanbod zullen de leerlingen niet in staat zijn de taal of de inhoud te verwerven. Dat betekent dat de docent zijn of haar taalgebruik moet aanpassen aan het niveau van de leerlingen, met name door middel van vereenvoudiging en redundantiestrategieën, zodat het voor zoveel mogelijk leerlingen begrijpelijk zal zijn.

De onderdelen *instructing*, *cognitive structuring* en *feeding back* zijn ondergebracht in één cluster. Volgens de interface-hypothese is het noodzakelijk dat de TTO-docent, en met name de taaldocent in TTO, de leerlingen instructie geeft die gaat over vormkenmerken van de taal. Bovendien moet de TTO-docent

in het geval van taalfouten van leerlingen, correctieve feedback geven. De docent moet daarbij niet de correcte uiting voorzeggen, maar ervoor proberen te zorgen dat de leerling zelf de fout corrigeert. Daarmee wordt er immers voor gezorgd dat de leerlingen actief en doelbewust met de taal bezig zijn en is de kans dat ze er iets van leren groter (zie bijvoorbeeld Lyster & Ranta 1997; Lyster, 1998).

Questioning houdt in dat de TTO-docent taaloutput van de leerlingen in de vreemde taal moet uitlokken en stimuleren. Deze output is bij voorkeur nieuw geproduceerde taal, dat wil zeggen, geen reproductie of stereotype taal, die deel uitmaakt van zinvolle communicatie.

Voor de evaluatie van didactisch handelen in de klas in TTO zijn op basis van het ideaalmodel observatie-instrumenten ontwikkeld. Gegevens over het didactisch handelen van docenten in de klas in TTO zijn verzameld door op vier TTO-scholen gedurende één week per schooljaar alle Engelstalige lessen op video op te nemen in het eerste, het tweede en het derde leerjaar van één klas uit cohort '95. In het nu volgende wordt per onderdeel van het ideaalmodel een samenvatting gegeven van de gegevens over het geobserveerde didactisch handelen.

4.2 De uitkomsten: het didactisch handelen in de klas van TTO-docenten

Modelling

De docenten spreken tijdens de les bijna uitsluitend Engels. Niet alle docenten voldoen aan de normen voor de mondelinge productieve taalvaardigheid. Bovendien blijken de docenten niet optimaal gebruik te maken van technieken die de begrijpelijkheid van het taalaanbod vergroten, zoals herhalingen, samenvattingen, aangepaste spreeknelheid en intonatie, visuele hulpmiddelen, ondersteunende gezichtsuitdrukkingen en gebaren en *comprehension checks* om in te schatten of de

leerlingen een uitleg of instructie hebben begrepen.

Instructing, cognitive structuring en *feeding back* Instructie over de vorm van de taal lijkt volledig beperkt te zijn tot de lessen Engels, en wel tot de lessen die een duidelijk vormgeoriënteerde focus hebben. Bij reacties op fouten van leerlingen vertonen de meeste docenten een sterke voorkeur voor het gebruik van een herformulering: een herhaling van de uiting van de leerling, maar dan in de correcte vorm. Deze impliciete vorm van correctieve feedback blijkt leerlingen niet te stimuleren om de eigen uiting te verbeteren. Vaak is het zelfs niet duidelijk of de leerling wel in de gaten heeft dat hij of zij een fout heeft gemaakt. In slechts een klein aantal gevallen slaagt de docent erin de leerling zelf de fout te laten corrigeren. In dit opzicht voldoet het didactisch handelen niet aan het ideaalmodel.

Questioning

TTO-docenten blijken te voldoen aan het deel van het ideaalmodel dat zegt dat ze taaloutput van de leerlingen in de vreemde taal moeten uitlokken. De mate waarin de output daadwerkelijk deel uitmaakt van zinvolle communicatie (dat wil zeggen, informatie overdraagt) varieert. Een belangrijk probleem is dat het bij informatiedragende uitingen vaak gaat om korte antwoorden op gesloten vragen. De kwaliteit van de leerling-output heeft dus niet altijd de in het ideaalmodel beschreven kenmerken.

Samenvattend kan worden geconcludeerd dat er op een aantal gebieden een verschil bestaat tussen het ideaalmodel en de praktijk van het didactisch handelen zoals dat in het onderhavige onderzoek is geobserveerd. Het enige onderdeel van het ideaalmodel waaraan alle geobserveerde docenten voldoen, is het gebruik van de vreemde taal als instructietaal. Voor alle andere onderdelen geldt dat er ten

minste aanzienlijke verschillen bestaan tussen de lessen. Dat geldt bijvoorbeeld voor de mondelinge productieve taalvaardigheid van de docent en voor de begrijpelijkheid van het taalaanbod.

Op grond van de resultaten van dit deel van het onderzoek kan worden geconcludeerd dat het didactisch handelen in de klas van de TTO-docenten in het onderzoek niet in alle opzichten optimaal is voor het stimuleren van de vreemde-taalverwerving van de leerlingen zoals dat is vormgegeven in het ideaalmodel.

5 Conclusie

Een belangrijke conclusie wat betreft de uitkomsten van het onderwijs is dat Nederlandse leerlingen in tweetalig onderwijs, zoals dat op de onderzochte scholen wordt uitgevoerd, leidt tot een hoger niveau van Engelse taalvaardigheid dan het reguliere onderwijs.

De belangrijkste vraag die dit onderzoek open moest laten, is de vraag naar de causale relatie tussen kenmerken van het onderwijsproces en de resultaten van de TTO-programma's van de scholen in het onderzoek. Aangenomen dat er een verband bestaat tussen het didactisch handelen van de docenten in de klas en de uitkomsten van het onderwijs in termen van leerlingprestaties, lijkt het toch mogelijk te zijn de resultaten van beide onderzoeken aan elkaar te verbinden. Uit de resultaten van het onderzoek kan worden afgeleid dat de resultaten in termen van leerlingprestaties over het algemeen positief zijn. De leerlingen bereiken een hoger taalvaardigheidsniveau in het Engels, zonder dat dit ten koste gaat van hun taalvaardigheid in het Nederlands en hun kennis en vaardigheden in de overige vakken. Gezien de constatering dat het didactisch handelen van de docenten niet optimaal is voor het stimuleren van de vreemde-taalverwerving van de leerlingen, lijkt het voor de hand te liggen dat de resultaten zoals die zijn geconstateerd niet de maximaal haalbare vertegenwoordigen.

NOTEN

1. 'Regulier onderwijs' verwijst hier naar onderwijs dat in het Nederlands wordt aangeboden.

2. Dit onderdeel verwijst naar beloningen en straffen in de context van met name 'orde houden'. Dit is een onderdeel van het didactisch handelen waarvan niet verondersteld kan worden dat dat in TTO op een belangrijke manier zou moeten afwijken van het reguliere onderwijs.

LITERATUUR

- Cito (1995). *Spreektoetsen 1995*. Arnhem: Cito.
 Cito (1996). *Spreektoetsen 1996*. Arnhem: Cito.
 Cito (1997). *Spreektoetsen 1997*. Arnhem: Cito.
 Council for Cultural Co-operation (1996). *Modern languages: learning, teaching, assessment. A common European framework of reference (Draft 2)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bot, K. de (1999). *Streefbeeld voor de tto-docent in het Nederlandse voortgezet onderwijs*. Verslag van de expert-bijeenkomst op 6 en 7 oktober in Groesbeek. Nijmegen: KUN (Afdeling Toegepaste Taalwetenschap).
- Gallimore, R., & Tharp, R. (1990). *Teaching mind in society: teaching, schooling, and literate discourse*. In L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education. Instructional implications of sociohistorical psychology* (pp. 175-205). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hajer, M., Meestringa, T., & Miedema, M. (2000). *Taalgericht vakonderwijs, een nieuwe impuls voor taalbeleid*. *Levende Talen Tijdschrift*, 1(1), 34-43.
- Huibregtse, I. (2001). *Effecten en didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland*. Utrecht: W.C.C.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice of second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.

Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48, 183-218.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.

Meara, P. (1992). *EFL vocabulary test*. Swansea: Centre for Applied Language Studies.

Seliger, H. (1979). On the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly*, 13, 359-369.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input and second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, Mass.: Newbury House.

Swain, M. (1995, March). *Collaborative dialogue: its contribution to second language learning*. Paper presented at the Annual AAAL Conference, Long Beach, California.

Thieme (1995). *Mavo bundel 10. 1991-1995*. Zutphen: Thieme.