



VROEGE START?

Een analyse van interventies en maatregelen
voor effectief vreemdetalenonderwijs

Hannelore Hooft, Saartje Gobyen & Kris Van den Branden



VROEGE START?

Een analyse van interventies en maatregelen
voor effectief vreemdetalenonderwijs

Hannelore Hooft, Saartje Gobyn & Kris Van den Branden

Promotor: Kris Van den Branden

Research paper SONO/2018.VrijeRuimteOD1/1

Gent, februari 2019

Het Steunpunt Onderwijsonderzoek is een samenwerkingsverband van UGent, KU Leuven, VUB, UA en ArteveldeHogeschool.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Typ auteurs (Jaartal) Titel. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent

Voor meer informatie over deze publicatie typ e-mailadres(sen) van de corresponding authors

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

© typ het jaartal STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

p.a. Coördinatie Steunpunt Onderwijsonderzoek
UGent - Vakgroep Onderwijskunde
Henri Dunantlaan 2, BE 9000 Gent

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntsono.be

Voorwoord

Sinds 1995 promoot de Europese Unie meertalig onderwijs met als doel alle burgers op achttienjarige leeftijd drietalig te maken. Tijdens de Europese raad in Barcelona in 2002 riep ze haar lidstaten opnieuw nadrukkelijk op om haar inwoners vaardig te maken in de moedertaal en in twee andere talen. Uit recent onderzoek blijkt dat de meeste Europese landen gehoor geven aan die oproep en almaar meer inzetten op vroeg vreemdetalenonderwijs. In de Vlaamse Gemeenschap starten leerlingen vanaf de leeftijd van 10 jaar met Frans, de eerste vreemde taal, en, afhankelijk van het onderwijsnet, vanaf 12 of 13 jaar met Engels. Vlaanderen behoort daarmee tot die landen in Europa waar relatief laat met vreemdetalenonderwijs begonnen wordt en lijkt dus voorlopig de Europese trend niet te volgen.

In deze literatuurstudie, die kadert in een onderzoek binnen de vrije ruimte van het Steunpunt SONO, geven we de beschikbare wetenschappelijke bevindingen over effectief vreemdetalenonderwijs weer. We doen dat vanuit een tweeledig perspectief. In het eerste deel van dit rapport wordt een systematische synthese van effectonderzoek beschreven om op microniveau te kunnen bepalen welke interventies effect hebben en voor wie. Daarna maken we de terugkoppeling naar Vlaanderen en bekijken we of Vlaanderen doet wat als effectief uit de studies naar voren komt. In het tweede deel van dit rapport bekijken we op macroniveau welke beleidsmaatregelen rond vreemdetalenonderwijs gangbaar zijn in Europa. We bestuderen ook hoe Vlaanderen zich verhoudt tot een aantal sterkere en zwakkere Europese onderwijssystemen wat betreft de inrichting van het vreemdetalenonderwijs.

Inhoud

Voorwoord	4
Inhoud	5
Beleidssamenvatting	6
Inleiding	9
Methodologie	11
Deel 1: Onderzoek naar effectief vreemdetalenonderwijs	15
1. Interventies voor succesvol vreemdetalenonderwijs	16
1.1. Betekenisgericht taalonderwijs	17
1.2. Vormgericht taalonderwijs	27
1.3. Conclusie	32
2. Hoe vroeger, hoe beter?	32
2.1. Theoretische inzichten	33
2.2. Empirische studies	34
2.3. Conclusie	36
3. Invloed vreemdetalenonderwijs op ontwikkeling in de moeder- en instructietaal	36
3.1. Theoretische inzichten	36
3.2. Empirische studies	37
3.3. Conclusie	39
4. Beperkingen van het beschikbare onderzoek	39
5. Wat doet Vlaanderen?	42
5.1. Vreemde talen in het basisonderwijs	42
5.2. Vreemde talen in het secundair onderwijs	44
5.3. Vroeger starten in het Vlaamse vreemdetalenonderwijs	45
5.4. Niet-moedertaalsprekers Nederlands in het Vlaamse vreemdetalenonderwijs	46
Deel 2: Vreemdetalenonderwijs in Vlaanderen en Europa	47
1. Vreemdetalenkennis bij Europese jongeren	47
2. Organisatie van vreemdetalenonderwijs in de Europese lidstaten	49
3. Succesfactoren voor vreemdetalenonderwijs op basis van survey-onderzoek	53
Discussie	57
Referenties	62

Beleidssamenvatting

De onderzoeksvragen die in dit rapport centraal staan, komen voort uit de vaststelling dat de Europese Unie vroeg vreemdetalenonderwijs sterk promoot vanuit de overtuiging dat een vroege start leidt tot een betere vaardigheid in de vreemde taal. Vanuit die vaststelling formuleerden we drie onderzoeksvragen, die we in dit rapport beantwoorden.

De studie bestaat uit twee grote luiken. In het eerste luik wordt via een systematische reviewstudie een overzicht gegeven van effectieve interventies in het regulier vreemdetalenonderwijs. Om het meest recente onderzoek als focus te nemen, werden publicaties geraadpleegd die verschenen zijn sinds 2002. De klemtoon werd gelegd op bronnen die onderwijscontexten beschrijven die vergelijkbaar zijn met de Vlaamse context. In totaal werden 87 artikels over vreemdetalenonderwijs als bron voor deze reviewstudie gebruikt. Aan het einde van het eerste luik worden de bevindingen van de reviewstudie getoetst aan de Vlaamse onderwijspraktijk. We bestuderen of er in Vlaanderen interventies ingezet worden die in het bestaande onderzoek als effectief gelden. We baseren ons daarvoor op de meest recente peilingsonderzoeken Frans in het basis- en secundair onderwijs en op het jaarlijkse rapport van de onderwijsinspectie uit 2017.

In het tweede luik van dit rapport analyseren we het Europese vreemdetalenonderwijs. We identificeren een aantal sterkere en zwakkere onderwijssystemen in Europa wat vreemdetalenonderwijs betreft en bekijken wat die onderwijssystemen op beleidsniveau vastleggen met betrekking tot hun vreemdetalenonderwijs. Eventuele verschillen en gelijkenissen met de Vlaamse context worden gerapporteerd. Ook geven we een aantal factoren mee waarvan uit onderzoek blijkt dat ze een samenhang vertonen met succes in vreemdetalenonderwijs. De bronnenselectie in het tweede luik gebeurde op een inclusieve manier. Op basis van het evaluatierapport over vreemdetalenkennis bij Europese jongeren (European Survey on Language Competences, 2012) werden andere relevante Europese rapporten en studies opgenomen die beleid rond vreemdetalenonderwijs beschrijven. Op het einde van het rapport brengen we de bevindingen uit beide luiken samen in een discussie.

Hieronder lijsten we de drie onderzoeksvragen op en vatten de belangrijkste antwoorden samen:

- 1) *Welke interventies en factoren beïnvloeden het succesvol leren van een vreemde taal door leerlingen uit het basis- en secundair onderwijs?*

Binnen de taallessen blijken volgende zaken effectief te zijn:

- Onderwijsinterventies gericht op betekenis en functionele communicatie;
- Functionele taallessen waarbinnen vormgerichte interventies worden ingebouwd die expliciet op grammatica, woordenschat of fonologie ingaan;
- Expliciete instructie over strategieën die leerlingen kunnen gebruiken om hun communicatieve vaardigheden gericht in te zetten voor doelgerichte communicatie.

Ook in de lidstaten van de Europese Unie wordt de meerwaarde van betekenisvol onderwijs en een communicatieve aanpak erkend en op beleidsniveau vertaald. In de meeste curricula worden als

doelen vooropgesteld: de mogelijkheid om te communiceren in de doeltaal; de openheid naar andere culturen; de beheersing van de vier vaardigheden en culturele kennis over de landen waar de vreemde taal gesproken wordt. Een communicatieve benadering om die doelstellingen te bereiken wordt aanbevolen. Ook de leerplannen in Vlaanderen stimuleren communicatiegerichte eindtermen en betekenisgerichte taallessen met ingebedde aandacht voor vorm en strategieën. Toch lijken in de Vlaamse klaspraktijk geïsoleerde, vormgerichte interventies nog vaak te overheersen en krijgen leerlingen weinig strategieën aangereikt.

Ook buiten de taallessen stimuleert een betekenisvolle, communicatieve context het taalverwervingsproces. Effectieve interventies zijn:

- Veelvuldige blootstelling aan een rijke input in de vreemde taal op school buiten de taallessen, bijvoorbeeld tijdens groetmomenten, door liedjes te zingen in de vreemde taal of tijdens studiereizen en uitwisselingen met leerlingen naar een regio waar de vreemde taal functioneel en communicatief wordt ingezet;
- CLIL-onderwijs: lessen waarin de vreemde taal gebruikt wordt als instructiemedium om inhoud uit niet-taalvakken te onderwijzen vormen een betekenisvolle context die leerlingen helpt de vreemde taal beter te verwerven.

Ook in verschillende Europese onderwijssystemen zijn aanbevelingen over het aanbieden van, en de toelatingsvoorwaarden voor, CLIL-onderwijs opgenomen. Hoewel blijkt dat vooral structureel geïmplementeerd CLIL-onderwijs succesvol is, is de organisatie van het CLIL-onderwijs in de meeste landen incidenteel en vaak afhankelijk van de bereidheid van een aantal leerkrachten. Ook in Vlaanderen organiseert een groeiend aantal scholen in het secundair onderwijs CLIL. De implementatie van CLIL is momenteel niet mogelijk in het basisonderwijs en er is weinig empirisch onderzoek beschikbaar dat de effecten van CLIL op dit onderwijsniveau meet. Andere buitenschoolse interventies aanvullend bij de taallessen komen in Vlaanderen eveneens occasioneel voor. Scholen organiseren sporadisch studiereizen of uitwisselingen, maar meer informatie over input buiten de taallessen vonden we niet. Input in de taallessen blijkt vaak beperkt en blijkt niet steeds kwaliteitsvol.

Andere factoren die een positieve invloed hebben op het taalverwervingsproces:

- Blootstelling van jonge taalleerders aan een rijk aanbod in de vreemde taal buiten de school;
- Een positieve attitude van jonge taalleerders ten opzichte van de vreemde taal en het leren van die taal.

Zowel uit effectonderzoek als uit Europese rapporten blijkt dat leerlingen die regelmatig met een vreemde taal in contact komen en er een positieve, waarderende attitude tegenover aannemen, vaardiger zijn in die taal. Dit belang van taalcontact en taalstatus speelt vermoedelijk ook een belangrijke rol in de Vlaamse context, waar leerlingen zich vaardiger tonen in hun tweede vreemde taal, Engels, dan in hun eerste vreemde taal, Frans.

- 2) *In welke mate beïnvloedt de leeftijd van de taalleerders de effectiviteit van de bovenstaande interventies? Bestaat er met andere woorden voldoende evidentie voor de hypothese dat vreemdetalenonderwijs best zo vroeg mogelijk opgestart wordt?*

In Vlaanderen wordt er relatief laat gestart met vreemdetalenonderwijs: de meeste leerlingen beginnen op de verplichte startleeftijd van 10 jaar met hun eerste vreemde taal. Ongeveer de helft van de leerlingen heeft wel al eerder een vorm van taalinitiatie gekregen, waar echter niet steeds rekening mee wordt gehouden bij verdere instructie. Momenteel ontbreekt het nog aan onderzoek dat concreet nagaat welke interventies beter werken bij jongere leerlingen en welke bij oudere. Een start op jonge leeftijd maakt waarschijnlijk wel een verschil voor leerlingen die taal verwerven op een naturalistische manier, in een context waar de doeltaal dominant is. In de meer gelimiteerde context van vreemdetalenonderwijs zien we echter dat leerlingen die later beginnen vrij snel jongere starters inhalen, omdat ze verder staan in hun cognitieve ontwikkeling. Volgens het beschikbare onderzoek is een mogelijk voordeel van een vroege start wel dat het een hoger aantal uren taalcontact mogelijk maakt. Om voordeel te halen uit meer uren instructie die vanaf jonge leeftijd starten, moet voldaan worden aan een aantal voorwaarden: jonge leerlingen moeten kwaliteitsvolle lessen krijgen die aangepast zijn aan hun impliciete manier van taalleren en die rekening houden met hun cognitieve mogelijkheden en beperkingen. Dit vraagt dat vreemdetalenonderwijs steeds rekening houdt met het beginniveau van leerlingen en voortbouwt op hun voorkennis. Experimenteel onderzoek naar vroeg starten met vreemdetalenonderwijs lijkt dus enigszins de Europese rapporten tegen te spreken die op macroniveau een vroege start in verband brengen met succes in vreemdetaalverwerving. Grootschalig onderzoek naar onderwijssystemen kan echter de effecten van een vroege start niet loskoppelen van andere randvoorwaarden en succesfactoren, zoals meer uren taalcontact, waarmee de vroege startleeftijd samenhangt.

3) *In welke mate bestaat er empirische evidentie voor de hypothese dat vroeg vreemdetalenonderwijs de ontwikkeling van de instructietaal bemoeilijkt?*

Er bestaat voorlopig geen empirische evidentie voor de stelling dat het leren van een vreemde taal de ontwikkeling van de instructietaal bemoeilijkt. Uit het beschikbare onderzoek blijkt dat vreemdetalenonderwijs over het algemeen geen negatieve en in een aantal studies zelfs een positieve impact heeft op de vaardigheden van leerlingen in de dominante instructietaal wanneer leerlingen die taal als moedertaal hebben. Leerlingen die de instructietaal niet als moedertaal hebben doen het op het vlak van vreemdetaalverwerving even goed of zelfs beter dan hun medeleerlingen (die de instructietaal wel als moedertaal hebben). Die resultaten worden wel beïnvloed door belangrijke contextfactoren: meertaligheid blijkt vooral een meerwaarde voor leerlingen te zijn in het vreemdetalenonderwijs als de moedertaal van de leerlingen niet wordt vervangen door de instructietaal, als hun taalvaardigheden in alle talen (moedertaal, instructietaal en vreemde taal) worden ontwikkeld en als de leerlingen een positieve houding aannemen tegenover de vreemde taal. Er bestaat alvast geen empirische evidentie voor de aanname dat een vreemde taal leren een belemmerende impact heeft op tweedetaalverwerving.

Inleiding

Sinds 1995 zet Europa sterk in op meertalig onderwijs om haar burgers op achttienjarige leeftijd drietalig te maken. In 2002 stelde de Europese Raad in Barcelona opnieuw als doel voorop dat inwoners van EU-landen minstens twee talen naast de moedertaal beheersen. Europa moedigt haar lidstaten dan ook aan om vreemdetaalverwerving via het onderwijs te bevorderen, onder meer door vroeg vreemdetalenonderwijs (Council of the European Union, 2002). In tegenstelling tot vele andere Europese lidstaten lijkt Vlaanderen niet in te gaan op die oproep: hoewel de eerste vreemde taal, Frans, kan aangeboden worden vanaf het eerste (tweetalig gebied Brussel-Hoofdstad) of het derde jaar gewoon lager onderwijs (Vlaams Gewest), is het pas een verplicht leergebied vanaf het vijfde en zesde jaar lager onderwijs. Dat is relatief laat ten opzichte van andere landen. Recent werden in onderwijsdecreet XXVII wel enkele versoepelingsmaatregelen ingevoerd die een vroegere start mogelijk, maar niet verplicht maken; zo kunnen ook Duits en/of Engels nu al in het basisonderwijs worden aangeboden.

De oproep van de EU om zo vroeg mogelijk vreemdetalenonderwijs aan te bieden werd ingegeven door de aanname dat jonge kinderen vlotter een tweede taal leren en dat een vroege start tot een betere vreemdetaalbeheersing leidt. Theoretisch steunt dit idee op de hypothese dat jonge kinderen zich in een sensitieve periode bevinden die uitermate geschikt is voor taalverwerving. Die stelling is echter niet onbetwist. Bovendien zijn er aanwijzingen dat oudere leerlingen vlotter taal verwerven omdat ze meer cognitief ontwikkeld zijn (Dixon et al., 2012). Een kritische blik op het bestaande onderzoek is nodig om na te gaan wat geweten is over de effecten van een vroege start.

Daar komt bij dat voor een groeiend aantal leerlingen in Vlaanderen het Nederlands sowieso al een vreemde taal is die naast de moedertaal verworven wordt. Als die kinderen in het lager onderwijs met vreemde talen starten, dan is dat (minstens) de derde taal die ze op jonge leeftijd moeten leren. De vraag moet dan ook gesteld worden of vroeg starten met vreemdetalenonderwijs de verwerving van de dominante instructietaal (i.c. het Nederlands) belemmert, al was het maar door kostbare instructietijd voor de verwerving van het Nederlands in te nemen. Ook die aanname is echter omstreden en roept de vraag op of er voldoende empirische evidentie is om haar te ondersteunen. Voor het Vlaamse onderwijsbeleid is het een erg relevante vraag, omdat in de huidige regelgeving de bovenvermelde vroege start van het vreemdetaalonderwijs enkel wordt toegestaan voor leerlingen die voldoende vaardig zijn in de dominante instructietaal, i.c. het Nederlands.

In deze reviewstudie willen we in een eerste deel in kaart brengen wat bestaand onderzoek ons leert over effectief vreemdetalenonderwijs. Aan de hand van een systematische analyse van experimenteel onderzoek naar de effecten van interventies achterhalen we wat werkt in het vreemdetalenonderwijs en voor wie. Daarbij worden vooral maatregelen op klas- en schoolniveau besproken. Vervolgens werpen we een blik op de Vlaamse onderwijspraktijk: wat doen Vlaamse scholen op het vlak van vreemdetalenonderwijs? Welke interventies die uit de wetenschappelijke literatuur naar voren komen worden effectief geïmplementeerd? In het tweede deel plaatsen we

het Vlaamse onderwijsbeleid in een Europees kader. We identificeren enkele Europese landen die succesvol blijken te zijn op vlak van vreemdetalenkennis en bekijken welke beleidsmaatregelen zij nemen in de organisatie van hun vreemdetalenonderwijs. Zo distilleren we een aantal contextuele factoren die een positieve samenhang lijken te hebben met succesvol vreemdetalenonderwijs. Tot slot brengen we de belangrijkste inzichten uit beide delen van de reviewstudie samen om te bekijken welke lessen we kunnen leren voor effectief vreemdetalenonderwijs in Vlaanderen.

Methodologie

Deze reviewstudie wil een wetenschappelijk onderbouwde basis bieden voor het nadenken over de inrichting van effectief vreemdetalenonderwijs in Vlaanderen, qua start, randvoorwaarden en didactiek. Daartoe proberen we een antwoord te bieden op de volgende onderzoeksvragen:

- 1) Welke interventies en factoren beïnvloeden het succesvol leren van een vreemde taal door leerlingen uit het basis- en secundair onderwijs?
- 2) In welke mate beïnvloedt leeftijd de effectiviteit van de bovenstaande interventies? Bestaat er met andere woorden voldoende evidentie voor de hypothese dat vreemdetalenonderwijs best zo vroeg mogelijk opgestart wordt?
- 3) In welke mate bestaat er empirische evidentie voor de hypothese dat vroeg vreemdetalenonderwijs de ontwikkeling van de instructietaal bemoeilijkt?

Het eerste luik tracht een antwoord te formuleren op de bovenstaande vragen aan de hand van een systematische reviewstudie (Cooper, 2017; Gough et al., 2016) van onderzoeksartikels rond de effectiviteit van interventies in het regulier vreemdetalenonderwijs. In het tweede luik wordt een kritische doorlichting uitgevoerd van Europese onderwijssystemen met betrekking tot het vreemdetalenonderwijs. Voor beide onderzoeksmethodes werden enkele gemeenschappelijke richtlijnen opgesteld voor de selectie van relevante bronnen. Er werden voornamelijk publicaties geraadpleegd die verschenen zijn sinds 2002 – het jaar waarin de Europese Unie voor het eerst haar huidige “moedertaal + 2”-beleid formuleerde. De (case)studies hebben ook steeds betrekking op het leerplichtonderwijs. Bovendien wordt de klemtoon gelegd op bronnen die berichten over onderwijscontexten die qua leerlingengroep en cultureel kader vergelijkbaar zijn met de Vlaamse context. Het gaat daarbij hoofdzakelijk – maar niet uitsluitend – om Europese onderwijscontexten.

In het eerste luik gaan we na welke interventies en maatregelen op klas- en schoolniveau al dan niet effectief blijken te zijn in het vreemdetalenonderwijs aan leerlingen van het leerplichtonderwijs met als mogelijke mediërende factoren leerjaar, type leerder (bv. moedertaal- en niet-moedertaalsprekers van de instructietaal) en leerkrachtkenmerken, en met als uitkomstvariabelen taalvaardigheid in zowel de instructietaal als de vreemde taal.

Voor de selectie van de studies werden zoekacties uitgevoerd in de volgende databanken voor (taal)onderwijsonderzoek: LLBA, ERIC, ProQuest Psychology en WOS. We gebruikten daarbij verschillende combinaties van zoektermen gerelateerd aan vreemdetaalverwerving en onderwijsinterventies, zoals *foreign language learning*, *second language learning*, *language acquisition*, *language gains*, *language proficiency*, *educational policy*, *teaching methods*, *educational activities*, *instruction*, *intervention*. Toen voor de LLBA-database bleek dat na een eerste zoektocht enkele gekende relevante artikels niet tussen de zoekresultaten voorkwamen, werd een ruimere zoekactie uitgevoerd met meer combinaties en toegevoegde termen, zoals *English as a second language* OR *French as a second language*. De selectie van artikels gebeurde aan de hand van volgende criteria:

- 1) De publicaties moesten onderworpen zijn aan *peer review*. Voornamelijk ging het om artikels gepubliceerd in wetenschappelijke tijdschriften, maar er werd ook expliciet gezocht naar doctoraatsdissertaties.
- 2) De studies moesten empirisch gebaseerd zijn en waren bij voorkeur (quasi) experimenteel of vergelijkend in opzet.
- 3) De publicaties moesten verschenen zijn na 2002.
- 4) De onderzochte interventies vonden plaats binnen de context van het regulier leerplichtonderwijs, tussen het eerste leerjaar en het zesde middelbaar.
- 5) De onderzochte participanten moesten kinderen zijn zonder leerstoornissen of functiebeperkingen.
- 6) De artikels moesten om pragmatische redenen beschikbaar zijn in het Engels of het Nederlands.

Onze zoekacties leverden in totaal een ruime lijst van 3868 zoekresultaten op. Van deze referenties werden op basis van titel en abstract 206 potentiële bronnen weerhouden die binnen de genoemde parameters leken te vallen. Van titels die meermaals voorkwamen in de zoekresultaten werden alle duplicaten verwijderd. Reviews of meta-analyses werden niet opgenomen in de selectie, maar werden wel gebruikt als achtergrondbron en om relevante primaire bronnen op te sporen.

In een volgende stap werd de tekst van de 206 weerhouden artikels gescand voor verdere selectie. Artikels waarvoor de volledige tekst niet beschikbaar was, werden opgevraagd bij de auteurs. In de eerste plaats werd gecontroleerd of aan de eerder vermelde criteria voldaan werd door contextuele informatie die ontbrak in titel en abstract op te zoeken in de tekst. Vervolgens werd de selectie van artikels verfijnd op basis van methodologische kwaliteit: enkel onderzoek met een controlegroep (die niet deelnam aan de interventie) of meerdere conditiegroepen (die deelnamen aan een andere interventie) werden opgenomen. Bovendien moest de steekproef voor elk van de groepen voldoende groot zijn (meer dan 25 personen). Uiteindelijk leidde dit tot een selectie van 71 artikels uit de oorspronkelijke zoekresultaten. Daaraan werden tot slot 16 artikels toegevoegd die onder onze aandacht kwamen tijdens de lectuur van de gevonden publicaties.

In totaal werden 87 artikels over vreemdetalenonderwijs als bron voor deze reviewstudie gebruikt. De studies werden vervolgens ingedeeld op basis van het type interventie dat erin werd onderzocht. Van elke studie werd de interventie gecodeerd met een label dat de categorie bepaalde waaronder de studie werd geplaatst. Die labels werden opgesteld aan de hand van een dubbele aanpak: enerzijds werden bestaande indelingen uit wetenschappelijke literatuur¹ ter inspiratie gebruikt en anderzijds werden clusters in de gevonden interventies gezocht op basis van gemeenschappelijke en contrasterende kenmerken. 10% van de artikels werd door twee onderzoekers afzonderlijk gelabeld en eventuele afwijkingen werden besproken om de betrouwbaarheid van de categorisering te verhogen.

Van de 86 geselecteerde artikels onderzochten 51 studies een vorm van betekenisgericht taalonderwijs. In een merendeel van die studies werd quasi-experimenteel onderzoek ingezet om

¹ Ellis, R., & Shintani, N. (2013). Instructed Second Language Acquisition. In Ellis, R., & Shintani, N. (Red.), *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research* (pp. 5-28). London: Routledge

de effectiviteit van *content and language integrated learning* (CLIL) te meten: 40 studies gingen over deze onderwijsaanpak, terwijl 11 gingen over andere betekenisvolle contexten. Verder bestudeerden 23 artikels vormgericht taalonderwijs, bekeken 7 studies een vroege start in vreemdetalenonderwijs en richtten 6 onderzoeken zich op de rol van meertaligheid in vreemdetalenonderwijs.

De geselecteerde studies zullen waar nodig worden gekaderd in bestaande theoretische inzichten uit andere bronnen. Zonder daarin exhaustief te willen zijn, proberen we met deze aanvullende informatie voldoende achtergrond te bieden bij de vaak zeer gerichte, specifieke studies. De voornaamste bronnen voor deze ondersteunende inzichten zijn reviews of theoretische overzichtsartikels waaraan regelmatig werd gerefereerd in de geselecteerde studies. Waar dergelijke bronnen worden gebruikt, zullen ze steeds expliciet vermeld worden.

Aan het einde van het eerste luik worden de resultaten van de systematische review beknopt afgetoetst aan de Vlaamse context. We gaan na in hoeverre in de huidige Vlaamse onderwijspraktijk interventies voorkomen waarvan in het gevonden onderzoek werd aangetoond dat ze effectief zijn. Om de Vlaamse praktijken rond vreemde talen in kaart te brengen werd een beperkt aantal relevante bronnen geselecteerd. Enerzijds maken we gebruik van de meest recente peilingsonderzoeken Frans in het basis- en secundair onderwijs, die bij een representatieve steekproef van scholen en leerlingen nagaan in hoeverre de eindtermen Frans beheerst zijn. Via bevestigingen bij leerlingen, ouders en leerkrachten brengen zij ook kenmerken van o.m. vreemdetalenonderwijs in kaart die we in verband kunnen brengen met de resultaten. Dergelijk peilingsonderzoek voor Engels is op dit moment nog niet beschikbaar. Anderzijds baseren we ons op het jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie uit 2017. Dit rapport bevat immers een onderzoek naar de stand van zaken voor Frans in het basisonderwijs, een onderzoek naar de pool moderne talen in het secundair onderwijs en een evaluatieverslag over CLIL in het Vlaams secundair onderwijs. In tegenstelling tot de peilingsonderzoeken rapporteert de inspectie niet over toetsresultaten van leerlingen, maar over klas- en schoolpraktijken die zij observeert en evalueert, o.a. met betrekking tot de mate waarin volgens de inspectie in de betrokken school de eindtermen worden behaald.

In het tweede luik wordt het Europese vreemdetalenonderwijs kritisch doorgelicht. Op basis van het taalvaardigheidsniveau dat jongeren in bepaalde onderwijssystemen behalen, kunnen we een aantal sterkere en zwakkere onderwijssystemen voor wat betreft vreemdetalenonderwijs identificeren. We analyseren wat die onderwijssystemen op beleidsniveau vastleggen over hun vreemdetalenonderwijs en bespreken eventuele verschillen en gelijkenissen met wat in Vlaanderen en Europa gebeurt. Verder geven we een aantal factoren mee waarvan uit onderzoek blijkt dat ze een samenhang vertonen met succes in vreemdetalenonderwijs. Op basis van de verkregen informatie kunnen we, wat betreft het beleid rond vreemdetalenonderwijs, een (gedeeltelijk) antwoord bieden op onderzoeksvragen 1) en 2).

Voor de bronnenselectie in het tweede luik gingen we op een inclusieve manier te werk. Op basis van het voorlopig enige evaluatierapport over vreemdetalenkennis bij Europese jongeren (European Survey on Language Competences, 2012) werden andere relevante Europese rapporten en studies opgenomen die beleid rond vreemdetalenonderwijs beschrijven. De bronnen kunnen onderverdeeld worden in twee categorieën. Enerzijds zijn er bronnen met beschrijvende data over

het vreemdetalenonderwijsbeleid, anderzijds zijn er studies die willen nagaan welke beleidsmaatregelen een invloed op het vreemdetalenonderwijs kunnen hebben en zich daarvoor, via vragenlijsten, beroepen op de implementatie van de beleidsmaatregelen. Verder moet opgemerkt worden dat de studies uit de tweede categorie (Europees) grootschalig onderzoek en/of enquêtes betreffen. In tegenstelling tot de studies uit het eerste luik kunnen die rapporten enkel uitspraken doen over een positieve of negatieve samenhang tussen contextuele factoren en de uitkomsten van vreemdetalenonderwijs. Die resultaten bieden dus aanwijzingen voor het inrichten van effectief vreemdetalenonderwijs, maar kunnen geen uitspraken doen over rechtstreekse effecten op vreemdetaalverwerving.

Deel 1: Onderzoek naar effectief vreemdetalenonderwijs

Om in kaart te brengen wat werkt voor wie in vreemdetalenonderwijs, moeten we op zoek naar wetenschappelijk onderzoek dat inzoomt op welbepaalde interventies op klas- en schoolniveau en nauwgezet de effectiviteit ervan nagaat. Daarom werden voor dit onderdeel van de reviewstudie systematisch studies gezocht die op een betrouwbare manier effecten van allerlei interventies in het vreemdetalenonderwijs nagaan.² Dergelijke effectstudies kunnen met diepgang onderbouwen welke maatregelen het best worden genomen binnen onderwijssystemen op vlak van vreemde talen. Of deze maatregelen ook in Vlaanderen en Europa worden toegepast en in hoeverre ze daar lijken samen te hangen met succesvolle vreemdetaalverwerving zal verder in dit rapport worden besproken.

Aan de hand van de resultaten uit deze studies wordt een antwoord geformuleerd op de centrale onderzoeksvragen:

- (1) Welke interventies en factoren op klas- en schoolniveau beïnvloeden het succesvol leren van een vreemde taal bij leerlingen van het regulier onderwijs en welke niet?
- (2) In welke mate leeftijd beïnvloedt de effectiviteit van interventies en bestaat er empirische evidentie voor de hypothese dat vreemdetalenonderwijs best zo vroeg mogelijk wordt opgestart?
- (3) In welke mate bestaat er empirische evidentie voor de hypothese dat (vroeg) vreemdetalenonderwijs de ontwikkeling van de instructietaal bemoeilijkt?

Daarbij brengen we in kaart wat wel en (nog) niet geweten is over succesvol vreemdetalenonderwijs voor leerlingen in het regulier onderwijs.

De bevindingen uit deze literatuurstudie worden besproken per onderzoeksvraag. Bij de eerste onderzoeksvraag (1.1) zullen de verschillende onderzochte interventies en hun effectiviteit worden besproken. Waar nodig zal daarbij ook enige theoretische toelichting worden gegeven om bepaalde onderzoeksresultaten voldoende te kaderen. Bij de tweede (1.2) en derde (1.3) onderzoeksvraag zal eerst een overzicht van de belangrijkste theoretische inzichten worden gegeven om vervolgens de gevonden empirische studies in het licht daarvan te bespreken. In eerste instantie zullen de bevindingen globaal worden besproken over de verschillende onderwijsniveaus heen. Waar er relevante verschillen blijken te zijn tussen de onderzoeksresultaten in het basis en in het secundair onderwijs, zal dit bij de bespreking van de studies worden vermeld.

² Voor een uitgebreide bespreking van de werkwijze, verwijzen we naar het luik 'Onderzoeksmethode'.

1. Interventies voor succesvol vreemdetalenonderwijs

Het onderzoek naar hoe de effectieve verwerving van een vreemde taal kan worden bevorderd is zeer uiteenlopend van aard en leidt nooit tot één ideale manier om aan succesvol vreemdetalenonderwijs te doen. Het kan echter wel onderbouwde aanwijzingen bieden over welke didactische aanpakken al dan niet gunstig lijken voor taalverwerving.

Om zulke onderbouwde aanwijzingen te kunnen bieden, verzamelden Ellis & Shintani (2014) de bestaande wetenschappelijke inzichten over hoe mensen een nieuwe taal verwerven en formuleerden op basis daarvan tien pedagogische principes voor taal instructie (2014:25-28). Ze stelden dat:

- (1) leerders voldoende **'ready made' woorden en uitdrukkingen ('chunks')** én kennis van **taalregels** moeten verwerven;
- (2) dat instructie in de eerste plaats **betekenisgericht** moet zijn,
- (3) maar ook voldoende **aandacht voor vorm** moet bevatten;
- (4) dat instructie tot doel moet hebben dat de leerders **impliciete kennis** ontwikkelen zonder daarbij expliciete kennis over taal te verwaarlozen;
- (5) dat instructie rekening moet houden met de **natuurlijke volgorde** waarin leerders aspecten van taal verwerven;
- (6) dat succesvolle taal instructie **rijke input** vereist,
- (7) maar ook voldoende **kansen tot productie** moet bieden en
- (8) vooral **interactiekansen** centraal moet zetten;
- (9) dat taal instructie rekening moet houden met **individuele kenmerken** van leerders en
- (10) met het feit dat taal bijdraagt aan de ontwikkeling van hun **persoonlijke identiteit**.

Die principes gaan dus uit van het idee dat effectief taalonderwijs moet aansluiten bij wat geweten is over taalverwervingsprocessen. De auteurs erkennen echter zelf (2014:16) dat empirisch moet worden getest of al de principes in de praktijk ook echt effectief blijken te zijn. Daarom werd voor deze reviewstudie gezocht naar onderzoek dat de effecten van concrete interventies in kaart brengt.

De interventies die in dergelijk klasgebaseerd effectonderzoek aan bod komen, zijn in twee grote groepen onder te brengen. Enerzijds vonden we studies terug die nagaan welke invloed een betekenisgerichte aanpak in vreemdetalenonderwijs heeft op succesvolle taalverwerving. Opvallend is daarbij dat onderzoek zich weinig richt op de effecten van een betekenisvolle context die wordt gecreëerd binnen de taallessen. De focus ligt vooral op effectieve manieren om betekenisvol contact met de vreemde taal aan te bieden buiten de taallessen. We zien daarbij vooral een opvallende interesse van wetenschappers in de effecten van de integratie van een vreemde taal met inhoud uit zaakvakken, met name CLIL-onderwijs. Anderzijds viel een tweede groep studies te onderscheiden die zich wel volledig richt op de vraag hoe je zo effectief mogelijk taal als vak kan onderwijzen. Die studies focussen voornamelijk op de effecten van klasinterventies op de verwerving van aparte taalvormen. Deze studies leken vooral na te willen gaan in hoeverre het loont om expliciet aandacht te hebben voor specifieke taalelementen zoals grammaticale structuren of woordenschat zonder daarbij in te gaan op hoe deze aandacht voor vorm past binnen

het ruimere kader van het taalvak. Hieronder worden in een eerste deel de betekenisgerichte interventies en hun effecten op taalvaardigheid besproken en vervolgens wordt in een tweede deel op dezelfde manier te werk gegaan voor de vormgerichte interventies.

1.1. Betekenisgericht taalonderwijs

1.1.1. FUNCTIONELE TAALLESSEN

Een aantal studies ging op zoek naar manieren waarop betekenisgericht taalleren kan plaatsvinden in de taallessen zelf. Meer bepaald werden de effecten van een functionele, communicatieve aanpak onderzocht. Hoewel de interventies verschillen van studie tot studie, werd steeds vertrokken van taken met een inhoudelijk relevant, niet-talig doel en moesten leerlingen hun communicatieve vaardigheden inzetten om dat doel te bereiken. In één studie lag de klemtoon volledig op de integratie van niet-talige doelen in de taallessen door leerlingen in de les Engels te laten werken aan vakoverstijgende einddoelen (Rascon-Moreno, 2014). In de overige studies werd bovendien ook expliciet aandacht besteed aan specifieke taaldoelen. Dat gebeurde via geïntegreerde opdrachten die aandacht vroegen voor grammatica (Cornillie, Van den Branden & Desmet, 2015) of via relevante taaltaken die de leerlingen regelmatig moesten uitvoeren onder procesgerichte begeleiding. Belangrijke kenmerken van die procesgerichte begeleiding waren het vooropstellen van evaluatiecriteria, het inlassen van feedback gericht op het toewerken naar deze criteria en de ondersteuning van medeleerlingen doorheen het proces (Herrera Mosquera, 2012; de Kraay, 2016).

Over het algemeen blijkt deze functionele, communicatieve manier van taalleren positieve resultaten op te leveren. De Kraay (2016) stelde vast dat een dergelijke aanpak gecombineerd met procesgerichte ondersteuning in de lessen Engels van het eerste jaar secundair in Nederland zorgde voor een hogere globale taalvaardigheid – gemeten met een EDIT-test en een dictee – dan een aanpak zonder functionele, noch procesgerichte kenmerken. Daarnaast vertoonden de leerlingen in de functionele lessen ook een betere schrijfvaardigheid. Dat was eveneens het geval bij Cornillie, Van den Branden & Desmet (2015), die zagen dat Vlaamse leerlingen aan het einde van het secundair onderwijs accurater schreven na het volgen van lessen waarbij aandacht voor grammatica in spelvorm werd ingebed in een functionele, betekenisvolle taak. De resultaten lagen nog hoger voor de leerlingen die tijdens het spel uitleg kregen bij de grammaticale regel die ze moesten toepassen. Op vlak van spreekvaardigheid zagen Cornillie, Van den Branden & Desmet weinig vooruitgang. De onderzoekers merkten bovendien op dat er vooral veel aandacht ging naar grammaticale vormen. Rascon-Moreno (2014) rapporteerde dat leerlingen die tijdens de taallessen communicatief aan de slag gingen met ICT-opdrachten over vakoverstijgende doelen een klein voordeel hadden op het vlak van Engels: de Spaanse leerlingen uit het eerste jaar secundair onderwijs deden het beter dan de controleleerlingen, maar dat gold niet voor de leerlingen van het vierde jaar. Herrera Mosquera (2012) stelde tot slot vast dat 11- tot 14-jarige beginners Spaans in de Verenigde Staten beter scoorden op hun examen spreekvaardigheid na een semester van evaluatie door middel van taakgerichte opdrachten met procesbegeleiding dan leerlingen die werden geëvalueerd aan de hand van meer traditionele, gesloten toetsen met o.m. meerkeuze-, matching- en invulvragen.

Herrera Mosquera (2012) stelde verder vast dat de leerlingen als gevolg van de functionele en procesgerichte evaluatie hoger scoorden op het onderdeel receptieve vaardigheden – lezen en luisteren – van hun meerkeuze-eindexamen. Het verschil met de leerlingen met de traditionele, niet-procesgerichte evaluatie was niet significant, maar wel opvallend, omdat de vorm van het eindexamen beter aansloot bij de evaluatie die de controlegroep kreeg doorheen het jaar. Lezen werd in de andere studies niet onderzocht. Voor luisteren vond Rascon-Moreno (2014) eveneens een licht voordeel, maar wel enkel in het vierde leerjaar van het secundair onderwijs.

Wanneer het gaat om het effect van de functionele aanpak op elementgerichte kennis, met name woordenschat en grammatica, zien we gemengde resultaten. In de studie van de Kraay (2016) was woordenschat het enige onderdeel waarop de functionele methode geen effect leek te hebben. Bij Herrera Mosquera (2012) vormden grammatica en woordenschat onderdelen van het meerkeuze-examen waarop leerlingen in de procesgerichte aanpak het beter, maar niet significant beter, deden. Rascon-Moreno (2014) stelde eerst vast dat leerlingen die communicatieve opdrachten kregen rond vakoverstijgende doelen een lichte achterstand vertoonden op vlak van grammatica en woordenschatkennis, maar bij een herhaling van het experiment met meer aandacht voor de integratie van taaldoelen stelde de onderzoeker vast dat de leerlingen het nu even goed of zelfs iets beter deden dan leerlingen zonder vakoverstijgende doelen. Cornillie, Van den Branden & Desmet (2015) zagen dat hun aanpak de leerlingen hielp betere grammaticale oordelen te maken over die aspecten waaraan ze tijdens de lessen aandacht aan hadden besteed via digitale mini-games.

Tot slot kunnen ook enkele bijkomende effecten van een functionele aanpak worden benoemd. Rascon-Moreno (2014) zag dat de kennis en attitudes van leerlingen verbeterden wanneer ze met geïntegreerde doelen werkten rond vakoverstijgende thema's, zoals omgaan met pestgedrag of bewustzijn van de effecten van drugs. De Kraay (2016) stelde dan weer een positieve invloed vast van de procesgerichte aanpak op de attitudes van leerlingen ten aanzien van de vreemde taal: leerlingen vonden het nuttiger en leuker om Engels te leren (des te meer als ze er buiten school mee in contact kwamen) en wilden zich er sterker voor inzetten. Andere affectieve factoren zoals het bekwaamheidsgevoel van leerlingen en de druk die ze voelen om de taal te leren werden dan weer niet zozeer beïnvloed door de lesmethode, maar werden eerder bepaald door kenmerken als voorkennis van het Engels en leeftijd.

Een functionele, communicatieve aanpak, zeker in combinatie met voldoende focus op taaldoelen en procesbegeleiding, blijkt taalvaardigheid dus over het algemeen te bevorderen en heeft een positieve invloed op de attitudes van leerlingen ten opzichte van de vreemde taal. Bovendien blijkt de aanpak niet nadelig te zijn voor de grammatica- of woordenschatkennis van leerlingen. Hiertoe lijkt het wel van belang te zijn dat er binnen een betekenisvolle les met functionele opdrachten ook voldoende aandacht gaat naar aparte taaldoelen en taalvormen. Dit bevestigt de pedagogische principes van Ellis & Shintani (2014) die stelden dat effectief taalonderwijs betekenisgericht is, maar ook aandacht voor vorm inbouwt. Wat volgens andere studies (niet) werkt voor zo'n focus op taal bespreken we verder in hoofdstuk 1.2. Belangrijke opmerking is dat deze functionele aanpakken wel enkel werden uitgetoetst bij leerlingen secundair onderwijs, met uitzondering van Herrera

Mosquera (2012) waar ook experimenten werden opgezet bij leerlingen in de overgang van basis- naar secundair onderwijs.

1.1.2. EXTRA BLOOTSTELLING AAN RIJKE INPUT

Een belangrijk aspect voor de bevordering van taalverwerving is, zoals Ellis & Shintani (2014) aangeven, regelmatige blootstelling aan rijk taalaanbod (input) in de vreemde taal. Leerlingen, in het bijzonder jonge en beginnende leerders, moeten namelijk binnen en buiten de taallessen voldoende worden blootgesteld aan begrijpelijke input in een vreemde taal om die te kunnen verwerven (Krashen, 1985, Ellis & Shintani, 2013). Dit valt niet eenvoudig te bereiken binnen de beperkte uren die vaak voorzien worden voor taallessen.

In de studie van Dahl & Vulchanova (2014) probeerde men Noorse zesjarigen doorheen het schooljaar meer bloot te stellen aan het Engels: niet alleen tijdens de wekelijkse Engelse les werd het Engels en Noors meer afgewisseld, maar ook het groetmoment, voorleesmomenten, spreekmomenten en klasmanagement gebeurden in het Engels. Deze kleine ingreep (totaal 70 min. extra input) bracht bij de kinderen een substantiële groei in woordenschat teweeg. Campfield & Murphy (2017) zagen ook positieve resultaten bij een intensievere interventie: achtjarige Poolse leerlingen die drie weken lang elke dag 45 minuten een deel van een verhaal beluisterden en per zin herhaalden, toonden een beter begrip van woordvolgorde en in beperkte mate van functiewoorden dan hun leeftijdsgenootjes die twee keer per week Engelse les kregen. De interventie werkte echter enkel als de verhalen werden voorgelezen in liedjesvorm, niet als proza.

Naast deze pogingen om dagelijkse input in de vreemde taal aan te bieden, werden ook de effecten onderzocht van een programma waarbij jonge leerlingen zonder enige begeleiding zelfstandig verscheidene teksten in de vreemde taal (Engels) simultaan lezen en beluisteren. Trofimovich et al. (2009) lieten acht- en negenjarigen in het Franstalige gebied van Canada dit elk dag gedurende een half uur doen en zagen dat de kinderen in een eerste fase even begrijpelijk, vlot en precies spraken als hun medeleerlingen die wel begeleide taallessen volgden. In het volgende jaar raakten zij echter achter op het vlak van begrijpelijk en vlot spreken. Tragant, Muñoz & Spada (2016) zagen eveneens dat tienjarige Spaans-Catalaanse leerlingen het even goed deden voor luisteren, spreken en bijna even goed voor schrijven, wanneer ze twee van de drie Engelse lessen bij tien- en elfjarige Spaans-Catalaanse leerlingen vervingen door een dergelijk lees- en luisterprogramma. De leerlingen leken daarnaast een betere attitude te hebben tegenover Engels leren en iets meer leesbereidheid te tonen.

Voor jonge leerlingen uit het basisonderwijs blijkt het dus bevorderlijk te zijn om hen doorheen de dag bloot te stellen aan extra input uit de vreemde taal, maar het is niet zo dat zelfstandig leren op basis van input systematisch zorgt voor betere taalvaardigheid dan begeleide taallessen. In lijn met het idee dat in het bijzonder jonge en beginnende leerders baat hebben bij rijke taalinput, werden de effecten hiervan enkel getest in het basisonderwijs.

1.1.3. STUDIEREIZEN

Een andere manier om leerlingen bloot te stellen aan rijke input en ook buiten de taallessen een betekenisvolle, communicatieve context aan te bieden voor het leren van een vreemde taal is een

studiereis. Een ingeburgerd idee is dat bij uitstek een verblijf in een land waar de doeltaal wordt gesproken de ideale context vormt voor taalverwerving door blootstelling aan meer authentieke input enerzijds en door meer kansen tot communicatief gebruik van de doeltaal anderzijds. Recent is er enig onderzoek uitgevoerd naar de mogelijke effecten van zo'n verblijf in de doeltaalcontext voor leerlingen uit het leerplichtonderwijs.

Evans & Fisher (2005) bevestigden dat een korte uitwisseling met Franse scholen tussen zes en elf dagen ervoor zorgde dat dertien- à veertienjarigen uit het Verenigd Koninkrijk sterker vooruitgingen voor luisteren en vlot communicatief schrijven dan medeleerlingen met soortgelijke schoolprestaties. Op het staatsexamen Frans twee jaar later vonden ze bovendien nog steeds een verband tussen deelname aan de uitwisseling en luistervaardigheid en ook een indirect verband met schrijfvaardigheid. Llanes & Muñoz (2013) vonden eveneens voordelen op vlak van interactief spreken, maar niet op vlak van schrijven. Zij vergeleken tienjarige Spaans-Catalaanse leerlingen die enkele maanden op uitwisseling gingen naar een gastgezin in Ierland met CLIL-leerlingen thuis. Serrano, Llanes & Tragant (2016) observeerden dan weer geen voordelen van een drie-weken-durende studiereis in internationaal gezelschap voor Spaans-Catalaanse leerlingen uit het secundair ten opzichte van een intensieve zomercursus van vergelijkbare duur. Zij onderzochten daarbij het effect op grammatica, woordenschat, spreekvaardigheid en uitspraak.

Llanes & Muñoz (2013) stelden bij hun studie ook vast dat studiereizen meer lijken op te leveren voor kinderen (gem. 10 jaar) dan voor volwassenen (gem. 20 jaar), mogelijk omdat kinderen meer voordeel halen uit een impliciete manier van leren.

1.1.4. 'CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING' (CLIL)

EFFECTEN VAN CLIL-ONDERWIJS

Tweetalig (of meertalig) onderwijs biedt naast instructie in de moedertaal ook een deel van het curriculum aan in een andere taal. Dit concept is kenmerkend voor het Canadese immersieonderwijs en de Noord-Amerikaanse tweetalige programma's die tijdens de tweede helft van de vorige eeuw werden ontwikkeld en waarbij vaak een groot aandeel van het curriculum wordt aangeboden in een officiële of regionale taal van het land met als doel het taalvaardigheidsniveau van moedertaalsprekers te benaderen. Naar aanleiding van het vastgestelde succes van dergelijke programma's werd de Europese variant *Content and language integrated learning* (CLIL) ondertussen erg populair in de onderwijssystemen van Europa. Hierbij ligt de klemtoon op het gebruiken van een vreemde (Europese) taal als medium om vakinhouden te onderwijzen aan leerlingen om zo hun beperkte contact met de taal te vergroten en functionele taalvaardigheid te bereiken (Dalton-Puffer, 2008; Perez-Cañado 2012; European Commission 2014). Sterk gepromoot in het kader van Europa's streven naar meertalige burgers heeft CLIL een brede waaier van doelen, waaronder het ontwikkelen van interculturele, communicatieve vaardigheden en het verbeteren van taalvaardigheid in de doeltaal, steeds in combinatie met het behalen van de vakdoelen. CLIL wil een communicatieve, functionele context creëren voor het gebruik van een vreemde taal, zonder het curriculum uit te breiden (Dalton-Puffer, 2008; European Commission, 2014).

Vanuit het besef dat de positieve effecten van immersie en tweetalig onderwijs niet zomaar kunnen worden overgedragen op de Europese CLIL-context, is in de laatste decennia heel wat onderzoek uitgevoerd naar de effecten van CLIL-onderwijs op o.m. de taalvaardigheid in de vreemde taal. Europese reviewstudies (Dalton-Puffer, 2008; Perez-Cañado, 2012; European Commission, 2014) brachten dit onderzoek samen en stelden enkele tendensen vast. Studies opgenomen in deze Europese reviewstudies wezen op een voordeel voor CLIL-studenten op vlak van communicatieve vaardigheden, receptieve vaardigheden, vlot spreken, technische woordenschat en morfologie, maar niet op vlak van schrijven, uitspraak, informele woordenschat en grammatica. Bovendien bevatten ze aanwijzingen dat leerlingen uit lagere socio-economische milieus en leerlingen met een matige aanleg voor de vreemde taal meer voordeel halen uit een CLIL-programma dan uit een programma waar de vreemde taal enkel in de taalles gebruikt wordt. Binnen deze systematische review werden eveneens heel wat studies gevonden naar de effecten van CLIL op specifieke aspecten van taalvaardigheid. Grotendeels bevestigen de studies van onze eigen review deze inzichten uit eerdere reviews, al werden ook punten van verschil gevonden. De resultaten worden hieronder besproken per gemeten taalvaardigheidsaspect en vervolgens samengevat.

WOORDENSCHAT Het meeste onderzoek werd gevoerd naar het effect van CLIL op de – voornamelijk receptieve – woordenschatkennis van jonge leerlingen. Meerdere studies stellen vast dat leerlingen in een CLIL-programma meer woorden kennen dan leerlingen die een dergelijk programma niet volgden. (Jímenez-Catalan & Ruiz de Zarobe, 2009; Sylven & Ohlander, 2014; Pfenninger 2014; Canga Alonso, 2015). Geen enkele van deze studies gaat echter na of een grotere woordenschatkennis werkelijk een gevolg is van de CLIL-aanpak of eerder van het feit dat de CLIL-groep al bestond uit sterkere leerlingen. Bovendien geven de onderzoekers in twee van de studies aan dat de woordenschatkennis van alle onderzochte leerlingen (CLIL en niet-CLIL) beperkt blijft tot de duizend meest frequente Engelse woorden (Jímenez-Catalan & Ruiz de Zarobe, 2009; Canga Alonso, 2015). In studies die wel rekening houden met mogelijke verschillen vooraf tussen de CLIL- en de niet-CLIL-groep zien we dat leerlingen in het CLIL-programma op vlak van woordenschat niet meer vooruitgang maken dan hun medeleerlingen die geen CLIL volgen (Admiraal, Westhoff & de Bot, 2006; Agustín-Llach & Canga Alonso, 2016; Agustín-Llach, 2016&2017; Gierlinger & Wagner 2016). Benesova (2017) vond dan weer terug dat de woordenschatkennis van CLIL-leerlingen in hun eerste jaar van het programma niet systematisch sterker groeide bij CLIL-leerlingen dan bij niet-CLIL-leerlingen, maar wel in hun tweede jaar. De aanpak van de leerkracht speelde daarbij een rol.

In een vergelijkende studie van CLIL- en niet-CLIL-leerlingen in Nederland, Duitsland en Italië stelden Goris, Denessen & Verhoeven (2013) verschillen vast tussen landen: in Nederland en Duitsland hebben CLIL-leerlingen al een grotere woordenschatkennis bij aanvang van het CLIL-programma, maar breiden ze die tijdens het schooljaar niet sterker uit dan hun niet-CLIL-tegenhangers, terwijl in Italië het omgekeerde het geval is. Tot slot stelde Gablasova (2014) vast dat leerlingen van 17 à 20 jaar die schoolteksten lezen in hun eigen taal (Slovaaks) beter specifieke, technische termen in het Slovaaks onthouden dan leerlingen die dezelfde tekst lezen in een vreemde taal en de homofone termen in het Engels moesten kennen. Al deze studies bestudeerden Engels als de vreemde taal en voornamelijk Spaans, maar ook Duits, Nederlands, Italiaans, Zweeds, Tsjechisch en Slovaaks als eerste taal.

GRAMMATICA Over de invloed van CLIL op de grammaticale kennis van leerlingen zijn de resultaten evenmin eenduidig. In verschillende onderzoeken die de globale grammaticakennis van leerlingen meten, worden voordelen voor CLIL-leerlingen vastgesteld. Lasagabaster (2008;2011) observeerde dat Spaans-Baskische leerlingen van 15-16 jaar in een programma met enkel Engels als taalvak minder goed presteren op vlak van grammatica dan CLIL-leerlingen. In zijn onderzoek uit 2008 bleken niet enkel hun leeftijdsgenoten in CLIL betere scores te halen, maar ook de CLIL-leerlingen van een jaar jonger. De hogere scores voor CLIL-leerlingen bleken gerelateerd aan een hogere interesse in het leren van Engels en meer geloof in het nut ervan, maar niet aan meer leerplezier of inzet. In het internationaal onderzoek van Goris, Denessen & Verhoeven (2013) zien we ook een sterkere vooruitgang bij CLIL-leerlingen dan bij leerlingen die enkel de vreemde taal als vak krijgen, behalve in Duitsland. Pfeninger (2014) vond dan weer geen invloed van het CLIL-programma op de grammaticaprestaties van leerlingen op het einde van het regulier onderwijs. Als we kijken naar kennis van specifieke grammaticale elementen, blijken CLIL-leerlingen uit het basisonderwijs de relatiefzinnig beter te kunnen gebruiken dan niet-CLIL-leerlingen uit hetzelfde jaar én een jaar hoger (Järvinen 2005). CLIL-leerlingen van 15-16 jaar blijken de Engelse werkwoorduitgang -s ook beter te gebruiken dan niet-CLIL-leerlingen in een collaboratieve taak, maar niet als ze dezelfde taak individueel moeten uitvoeren (Basterrechea & del Pilar Garcia Mayo, 2014). Behalve de studie van Goris, Denessen & Verhoeven (2013) sluiten geen van deze studies echter mogelijke aanvankelijke verschillen tussen experiment- en controlegroep volledig uit.

LEZEN Twee studies naar leesvaardigheid Engels van Spaanse en Spaans-Catalaanse leerlingen uit het basisonderwijs vonden geen verschil tussen CLIL- en niet-CLIL-leerlingen (Moreno De Diezmas, 2016; Pladevall-Ballester & Vallbona, 2016). Lorenzo, Casal & Moore (2010) stelden dan weer wel vast dat Spaanse CLIL-leerlingen uit basis- en secundair onderwijs substantieel beter scoorden op lezen in het Engels dan hun tegenhangers zonder CLIL, zoals ook Admiraal, Westhoff & de Bot (2006) zagen bij Nederlandse leerlingen die ze volgden doorheen het secundair onderwijs. Tot slot stelden Goris, Denessen & Verhoeven (2013) vast dat CLIL-leerlingen enkel in Italië sterkere vorderingen maakten op het vlak van tekstbegrip in vergelijking met niet-CLIL-leerlingen, al liggen de scores van CLIL-leerlingen over het algemeen wel hoger dan die van niet-CLIL-leerlingen in alle landen.

LUISTEREN Voor luistervaardigheid vonden Moreno De Diezmas (2016) en Pladevall-Ballester & Vallbona (2016) evenmin voordelen voor CLIL-leerlingen in het lager onderwijs: in beide studies leek de niet-CLIL-groep het beter te doen. Bij studies in het secundair onderwijs zien we wel positieve resultaten van CLIL: zowel in 2008 als in 2011 rapporteerde Lasagabaster betere scores voor Spaans-Baskische CLIL-leerlingen van 15-16 jaar dan hun niet-CLIL-medeleerlingen. In 2008 scoorden CLIL-leerlingen van een jaar jonger bovendien even hoog als de oudere niet-CLIL-leerlingen. In Zwitserland stelde Pfeninger (2014) aan het einde van het secundair onderwijs vast dat CLIL-leerlingen een betere luistervaardigheid vertoonden dan niet-CLIL-leerlingen, met een klein voordeel voor leerlingen die al sinds het basisonderwijs in een CLIL-programma zaten. Lorenzo, Casal & Moore (2010) observeerden eveneens betere scores bij Spaanse CLIL-leerlingen uit basis- en secundair onderwijs dan bij niet-CLIL-leerlingen. Geen van deze studies houdt echter rekening met een mogelijk aanvankelijk verschil tussen groepen, hoewel Lorenzo, Casal & Moore (2010) wel rapporteren dat in hun context gebruik gemaakt werd van random selectie van CLIL-leerlingen.

SPREKEN De sterkste effecten van CLIL zien we op vlak van spreekvaardigheid. Alle onderzochte studies stelden vast dat leerlingen in een CLIL-programma beter scoren dan niet-CLIL-leerlingen op vrije spreektaken. Zowel in secundair onderwijs (Admiraal, Westhoff & de Bot, 2006; Lasagabaster, 2008 & 2011; Rallo Fabra & Juan-Garau, 2011), basisonderwijs (Moreno De Diezmas, 2016) als beide samen (Lorenzo, Casal & Moore, 2010) werden er duidelijke verschillen waargenomen. Op vlak van uitspraak zien we eveneens voordelen van CLIL, al zijn die eerder matig (Admiraal, Westhoff & de Bot, 2006; Rallo Fabra, 2011). Rallo Fabra stelde bijvoorbeeld vast dat ervaren moedertaalsprekers Engels een minder sterk accent waarnamen bij CLIL-leerlingen dan bij niet-CLIL-leerlingen tijdens het voorlezen van een tekst, maar dat beide groepen de uitspraak van een moedertaalspreker nog niet benaderden. Ook in een studie naar spreekvaardigheid van leerlingen in een intensief immersietraject in Canada werden er voordelen op het vlak van spreken teruggevonden (White & Turner, 2005).

SCHRIJVEN De schrijfvaardigheid van CLIL-leerlingen blijkt beter te zijn dan die van niet-CLIL-leerlingen. Alle studies in het secundair onderwijs wijzen op betere prestaties voor CLIL-leerlingen dan voor leerlingen die enkel de vreemde taal als vak aangeboden krijgen. (Lasagabaster, 2008 & 2011; Lorenzo, Casal & Moore, 2010; Pfenninger 2014). Pfenninger (2014) merkt wel op dat CLIL-leerlingen beter scoren op complexiteit en vlotheid van teksten, maar niet op accuraat schrijven. In het basisonderwijs vond Moreno De Diezmas (2016) dan weer geen significante verschillen tussen de schrijfvaardigheid van leerlingen in CLIL en niet-CLIL-programma's. Opnieuw houden deze studies echter geen rekening met een mogelijk aanvangsverschil tussen groepen.

GLOBAAL Enkele studies rapporteren geen effecten op afzonderlijke vaardigheden, maar werken met maatstaven voor globale taalvaardigheid. Varkuti (2010) stelde vast dat CLIL-leerlingen in de hogere jaren van het secundair onderwijs in Hongarije substantieel beter scoorden dan niet-CLIL-leerlingen met een vergelijkbare achtergrond op zowel communicatieve als academische taalvaardigheid Engels. In hun studie van 12- en 14-jarige leerlingen in Nederland vonden Verspoor, de Bot & Xu (2015) gemengde resultaten: wanneer ze achtergrondfactoren als schoolvaardigheid, buitenschools taalcontact en motivatie in rekening nemen, doen leerlingen in een tweetalig traject het significant beter dan leerlingen die niet in het traject instapten, maar niet beter dan leerlingen die nooit de optie van een tweetalig traject kregen aangeboden. De 12-jarigen in het tweetalige programma maken sneller vooruitgang dan de groep zonder die optie, maar de 14-jarigen niet. Rumlich (2017) kwam tot een soortgelijke conclusie in zijn longitudinale studie van Duitse leerlingen aan het begin van het secundair onderwijs: rekening houdend met relevante factoren als academisch zelfconcept, interesse in Engels leren, cognitieve vaardigheden, vaardigheden in de moedertaal, buitenschoolse blootstelling en gender doen leerlingen in CLIL-onderwijs het even goed als leerlingen in scholen zonder CLIL, terwijl de leerlingen in het niet-CLIL-traject op de CLIL-school het slechter doen.

VOOR WIE? Hoewel op basis van de onderzochte studies geen definitieve uitspraken kunnen worden gedaan over de verschillen in effecten tussen CLIL-programma's in het basis- en het secundair onderwijs, zijn er aanwijzingen dat CLIL in het basisonderwijs beperkte voordelen oplevert voor taalvaardigheid. Pfenninger (2014) vindt voordeel noch nadeel voor leerlingen die in de basisschool starten met CLIL-onderwijs: leerlingen die aan het begin van het secundair starten

met CLIL zijn in staat de vroege starters in te halen. Ze stelt wel dat een vroege start met CLIL enkel voordelen kan opleveren indien deze aanpak kan worden voortgezet in het secundair. Daarnaast stellen Lorenzo, Casal & Moore (2010) vast dat de taalvaardigheid Engels van leerlingen in Andalusië na anderhalf jaar minstens even goed is als de taalvaardigheid Frans en Duits, ondanks de vroegere startleeftijd voor die laatste talen. Tot slot speculeren enkele auteurs bij hun onderzoek naar het basisonderwijs dat de jonge leeftijd van leerlingen hen mogelijk verhindert voordeel te halen uit de extra uren taalcontact en de geïntegreerde aanpak die een CLIL-programma biedt (Jímenez-Catalan & Ruiz de Zarobe, 2009; Moreno De Diezmas, 2016; Agustín-Llach & Canga Alonso, 2016; Agustin-Llach, 2016&2017).

NEVENEFFECTEN? Naast de effecten van CLIL op taalvaardigheid wijst onderzoek over het algemeen ook op een positieve invloed van CLIL op cognitieve vaardigheden en motivatie en zijn er geen negatieve effecten op de moedertaal of de inhoudelijke beheersing van de gegeven vakken (Perez-Cañado 2012; European Commission 2014). Hoewel dit vaak geen centrale onderzoeksvraag was in de geselecteerde studies, werd bij sommigen ook het effect van CLIL-onderwijs op vaardigheid in de dominante instructietaal of vakkennis onderzocht. Bij CLIL-leerlingen aan het einde van het basisonderwijs in Finland vond Seikkula-Leino (2007) geen (negatieve) effecten op taalvaardigheid Fins of schoolsucces in het algemeen, al was de groep leerlingen die voor wiskunde boven de verwachting presteerde groter in de niet-CLIL-groep. Ook andere onderzoekers vonden geen (negatieve) effecten van CLIL op vaardigheid in de dominante instructietaal (Admiraal, Westhoff & de Bot, 2006; Shneyderman, & Abella, 2009; Rumlich, 2017) of op competenties in de zaakvakken (Admiraal, Westhoff & de Bot, 2006; Shneyderman, & Abella, 2009).

CLIL IN WALLONIË In de Franstalige Gemeenschap van België is het sinds 1998 mogelijk om zaakvakken aan te bieden in het Nederlands, Engels of Duits. Toch stellen we vast dat er weinig kwaliteitsvol onderzoek gebeurd is naar de implementatie van CLIL in het Franstalig onderwijs van België en de effecten ervan op taalvaardigheid van leerlingen. In 2017 schreven Hiligsmann en collega's een niet-systematische review waarin ze het schaarse onderzoek naar CLIL-onderwijs in Wallonië samenvatten. Zij concluderen dat er aanwijzingen zijn dat CLIL positieve resultaten oplevert. De aanpak zou geen negatieve effecten zou hebben op de moedertaal (Frans) van leerlingen en competenties in de vreemde taal verhogen (zonder de moedertaalspreker te benaderen). De schrijvers van de review geven echter aan dat het bestaande onderzoek, vaak niet gepubliceerd in *peer reviewed* tijdschriften, belangrijke tekortkomingen vertoont op vlak van steekproefomvang, keuze van de gemeten uitkomsten, inclusie van belangrijke achtergrondfactoren en aandacht voor mogelijke aanvangsverschillen. Deze tekortkomingen verklaren waarom we geen studies over CLIL in Wallonië terugvonden die voldeden aan de criteria opgesteld voor deze systematische review (zie methodologie). Zelf zetten Hiligsmann en collega's (2017) een onderzoeksproject op dat CLIL in Wallonië en zijn effecten op taalvaardigheid in kaart wil brengen met aandacht voor deze onderzoeksmatige valkuilen. De resultaten van dit onderzoek, dat afloopt in 2019, zijn helaas nog niet beschikbaar om te worden opgenomen in ons onderzoeksrapport.

SLOTOPMERKING In het algemeen is enige voorzichtigheid geboden bij het formuleren van conclusies over de impact van CLIL-onderwijs. Het onderzoek naar deze aanpak staat nog in zijn

kinderschoenen en het ontbreekt voorlopig aan robuust, empirisch onderzoek dat rekening houdt met achtergrondfactoren om de positieve uitkomsten stevig te onderbouwen (Perez-Cañado, 2012). De voornaamste kritiek op het bestaande empirische bewijs werd geformuleerd door Bruton (2011), die opmerkte dat studies vaak geen rekening houden met een mogelijk selectie-effect: leerlingen in CLIL starten vaak met meer motivatie en/of een grotere taalvaardigheid. Vaak kiezen zij zelf voor het programma of worden ze geselecteerd op basis van hun academische prestaties. Bovendien moet worden opgemerkt dat CLIL-programma's over landen, regio's en scholen heen zeer sterk verschillen in opzet en implementatie, waardoor het moeilijk is om resultaten te veralgemenen (Dalton-Puffer, 2008; Perez-Cañado, 2012).

Met deze mogelijke onderzoeksmatige tekortkomingen in gedachten, concluderen we uit bovenstaande onderzoeken dat CLIL over het algemeen eerder positieve resultaten oplevert. De duidelijkste positieve effecten zien we op vlak van spreken, maar ook op vlak van luisteren, schrijven en grammatica lijken CLIL-studenten in het voordeel. Dit wijkt af van resultaten uit eerdere reviewstudies die aangaven dat er geen effecten van CLIL werden gevonden voor schrijven en grammatica. De effecten van CLIL op woordenschatontwikkeling lijken eerder beperkt: CLIL-leerlingen hebben vaak een grotere woordenschatkennis dan niet CLIL-leerlingen, maar meestal kan niet worden aangetoond dat dit te danken is aan de CLIL-aanpak. Voor lezen zijn de resultaten niet eenduidig. Globale taalvaardigheid is vaak van hetzelfde niveau bij CLIL-leerlingen als bij leerlingen uit scholen zonder CLIL, maar van een lager niveau bij leerlingen op een CLIL-school die geen CLIL-programma volgen. De genoemde effecten van CLIL vinden we vooral terug in het secundair onderwijs. In het basisonderwijs zijn de resultaten minder duidelijk: op vlak van spreken en schrijven lijkt CLIL positieve effecten te hebben en op vlak van grammatica zijn er positieve signalen, maar op vlak van luisteren lijken CLIL-leerlingen in het nadeel. Voor woordenschat en lezen zijn de resultaten vergelijkbaar met het secundair onderwijs. We merken op dat er relatief weinig onderzoek plaatsvond in het basisonderwijs waarop we ons kunnen baseren en dat het gevonden onderzoek meestal geen rekening houdt met mogelijke aanvangsverschillen. Tot slot zijn er aanwijzingen dat CLIL positieve effecten zou hebben op cognitieve vaardigheden en motivatie en werden er geen negatieve effecten gevonden op vaardigheid in de dominante instructietaal of op kennis van de vakinhouden.

KENMERKEN VAN EFFECTIEF CLIL-ONDERWIJS

Eerder al werd opgemerkt dat CLIL-onderwijs in de praktijk op veel verschillende manieren kan worden geïmplementeerd. CLIL-programma's kunnen verschillen op vlak van toelatingsvoorwaarden, intensiteit, duur, startleeftijd, doeltaal of vakinhoud. Bovendien speelt de didactische aanpak in de CLIL-klas ook een rol in de effectiviteit van het programma (Perez-Cañado 2012; European Commission 2014). Sommige studies naar immersie-, tweetalig of CLIL-onderwijs focussen daarom niet zozeer op de mogelijke effecten van CLIL op de (taal)ontwikkeling van leerlingen, maar eerder op de meest effectieve didactische keuzes binnen dit soort onderwijs. Een vraag die bijvoorbeeld regelmatig gesteld wordt is of het zin heeft om binnen de betekenisvolle integratie van taal en inhoud in een CLIL-les ook (expliciet) te focussen op taalvormen en -strategieën.

INTENSITEIT In hun onderzoek naar immersieonderwijs Engels bij Franstalige leerlingen in Canada op het einde van het basisonderwijs stelden Collins & White (2011) een klein voordeel vast

wanneer de voorziene lessen in het Engels werden geconcentreerd binnen een kortere lesperiode. Leerlingen die dagelijks les kregen gedurende 5 maanden haalden betere scores voor luisteren en schrijven dan leerlingen voor wie de lessen werden gespreid over 10 maanden. De onderzoekers vonden echter geen verschil voor woordenschat of spreken en geven aan dat andere contextuele factoren mogelijk een rol speelden in de bepaling van de uitkomst.

INHOUD Naast de intensiteit van CLIL-programma's wordt ook de vraag gesteld welke vakinhouden zich er het best voor lenen. Shneyderman & Abella (2009) stelden in tweetalig onderwijs Engels-Spaans in de Verenigde Staten vast dat leerlingen van 6-7 jaar geen voordeel voor spreken, lezen of luisteren halen uit een extra half uur wetenschappen of sociale studies in het Spaans, bovenop hun dagelijks uur Spaanse taalles. Bij Spaans-Catalaanse CLIL-leerlingen aan het einde van het basisonderwijs stelde Pladevall-Ballester (2016) dan weer vast dat leerlingen die een wetenschapsvak in het Engels volgden het na twee jaar beter deden voor luisteren dan leerlingen met *Arts & Crafts* als CLIL-onderwerp. Vooral de leerlingen die laag of middelmatig scoorden bij de start van het programma haalden meer voordeel uit wetenschappen dan *Arts & Crafts*.

WOORDENSCHATONDERWIJS Uit onderzoek bij Frans-Canadese leerlingen in hun laatste jaren van het basisonderwijs komt naar voren dat expliciet woordenschatonderwijs beperkte effecten heeft binnen een immersieprogramma Engels. White & Horst (2012) vonden dat expliciete instructie over verwante woorden in Frans en Engels leidt tot een betere kennis over verwante woorden en hun nut, maar niet tot een uitgebreidere woordenschatkennis. Cobb & Horst (2011) stelden vast dat het maken van woordenschatoefeningen in een digitaal spel leidt tot betere receptieve woordenschat, maar niet tot beter gebruik van de woorden bij vrij spreken. Bovendien merkten ze dat leerlingen zeer weinig gemotiveerd waren door het repetitieve karakter van het digitale spel. Tot slot stelden van Gelderen, Oostdam & van Schooten (2011) vast dat een toekomstige focus op woordenschat binnen schrijfonderwijs in tweetalig onderwijs Engels in Nederland ervoor zorgde dat leerlingen woorden beter konden oproepen en gebruiken. De onderzoekers stelden echter geen verschillen in schrijfkwaliteit vast.

GRAMMATICAONDERWIJS Ook naar de effecten van expliciet grammaticaonderwijs werd onderzoek gedaan binnen een immersiecontext in het Canadese basisonderwijs, maar dan met het Frans als doeltaal. Lyster (2004) stelde vast dat Engelstalige leerlingen het grammaticaal geslacht beter aan Franse woorden kunnen toewijzen wanneer hun aandacht expliciet op dit vormaspect wordt gevestigd tijdens de immersieles. Expliciet aandacht besteden aan vormaspecten kan door ze te benadrukken in teksten, toe te lichten en in te oefenen. Daarbij vond Lyster eveneens dat verbeterende feedback in de vorm van *prompts* (waarbij de leerlingen zelf de foute vorm moeten herformuleren) beter werkt dan *recasts* (waarbij de leerkracht de juiste vorm aanbiedt) of de afwezigheid van feedback, vooral in geschreven productie. Ammar & Hassan (2018) zagen ook positieve effecten van een expliciete aanpak waarbij tijdens een dictee collaboratief wordt onderhandeld over vormen en verbeterende feedback wordt gegeven op aansturen van de leerlingen. Deze aanpak leidde tot beter gebruik van congruentie en kleinere verschillen tussen zwakke en sterke leerlingen. Alle leerlingen in de studie waren moedertaalsprekers Arabisch in het Canadese immersieonderwijs.

STRATEGIE-ONDERWIJS Het meest werd onderzocht of leerlingen er voordeel aan hebben als ze binnen geïntegreerd taal- en vakonderwijs talige strategieën aangeleerd krijgen, zoals voorspellingen maken over een tekst, voorkennis activeren of inferenties maken o.b.v. de context. Zowel in immersieonderwijs als in CLIL-onderwijs blijkt dit het geval te zijn. Gunning & Oxford (2014) zien dat leerlingen aan het einde van het basisonderwijs in Engelse immersie door expliciet strategie-onderwijs beter vooruitgaan op het vlak van interactief spreken. Turnbull, Cormier & Bourque (2011) zien dat bewust aan strategische taalvaardigheid werken in Franstalig vakonderwijs zorgt voor een betere schrijfkwaliteit bij Engelstalige leerlingen dan enkel werken aan vakinhoudelijke doelen. Van Gelderen, Oostdam & van Schooten (2011) komen tot dezelfde conclusie bij 15- tot 17-jarige leerlingen in tweetalig onderwijs Engels in Nederland. In Spanje voerde de groep rond Ruiz de Zarobe (2014; 2015; 2017) onderzoek naar strategie-instructie in CLIL-onderwijs Engels bij leerlingen aan het einde van het basisonderwijs. Ze vond dat een focus op leesstrategieën binnen een taakgerichte aanpak in de CLIL-les zorgde voor snellere vorderingen in leesvaardigheid bij Spaanse en Spaans-Baskische leerlingen, vooral in het eerste jaar (Ruiz de Zarobe & Zenotz, 2014, 2015, 2018; Gutierrez Martinez & Ruiz de Zarobe, 2017). Het is onduidelijk of strategie-instructie noodzakelijkerwijs zorgt voor een toename in de hoeveelheid en het soort gebruikte strategieën: mogelijk werkt het eerder in op de bekwaamheid van leerlingen om strategieën gepaster in te zetten en te combineren (Gunning & Oxford 2014; Ruiz de Zarobe & Zenotz 2015; Ruiz de Zarobe 2017).

1.2. Vormgericht taalonderwijs

1.2.1. GRAMMATICA-ONDERWIJS

In hoofdstuk 1.1 kwam al aan bod dat het binnen een geïntegreerde, betekenisvolle context voor taalleren – zoals CLIL of functionele taallessen – van belang is ook aandacht te vestigen op relevante grammaticale elementen. In dit deel worden de studies besproken die inzoomen op grammatica-instructie en daarbij vooral onderzoeken wat het oplevert en welke aanpak het meest succesvol blijkt.

De meeste studies tonen aan dat grammatica-instructie zorgt voor zowel een beter begrip als een correcter gebruik van de onderwezen taalvormen (Alcon Soler, 2005; White, Muñoz & Collins, 2007; Jean & Simard 2013; Tammenga-Helmantel, Arends & Canrinus, 2014; Stefanou & Revesz, 2015). Alle studies vergeleken daarvoor leerlingen die grammatica-les kregen met leerlingen die in de les geen aandacht besteedden aan de onderzochte taalvormen, met uitzondering van Jean & Simard (2013) die enkel konden vaststellen dat de onderwezen leerlingen vooruitgang maakten. Twee studies kwamen tot gemengdere resultaten. Tammenga-Helmantel, Bazhutkina & Steringa (2016) vonden slechts een zwak positief effect van grammatica-instructie op begrip van de grammaticale structuur en dit slechts bij één van de twee onderzochte lesmethodes. Op het correcte gebruik van de subjunctief in een geschreven tekst had grammatica-instructie geen invloed.

Ook Marsden (2015) stelde een verschil vast tussen instructiemethodes. Ze vergeleek bij leerlingen uit het secundair in het Verenigd Koninkrijk ‘processing instruction’ (waarbij een structuur wordt uitgelegd en vervolgens oefeningen worden gemaakt die begrip van de structuur vereisen) en ‘enriched input’ (waarbij de uitleg wordt gevolgd door oefeningen waarin de structuur voorkomt,

maar niet moet worden begrepen). Bij leerlingen zonder voorkennis over Franse werkwoordvervoegingen zorgde 'processing instruction' voor leerwinst op vlak van begrip, geschreven productie en gesproken productie van werkwoordvormen, terwijl 'enriched input' geen leerwinst opleverde. Bij leerlingen met enige voorkennis zorgde de eerste methode nog steeds voor meer winst op vlak van begrip, maar leverden beide methodes evenveel op voor geschreven productie en resulteerde geen van beide in betere geschreven productie van werkwoordsvormen.

Meer nog dan de vraag of het zinvol blijkt om aandacht te besteden aan grammatica, werd onderzocht welke lesmethode of aanpak het meest succesvol begrip en gebruik van grammaticale vormen bevordert. Deze vraag werd het breedst onderzocht door Tammenga-Helmantel, Arends & Canrinus (2014). Zij stelden vast bij leerlingen in de eerste jaren van het secundair onderwijs in Nederland dat aandacht voor trappen van vergelijking hen enigszins hielp deze structuren te leren begrijpen en gebruiken. Ze vonden daarentegen geen verschil tussen een expliciete, deductieve aanpak (met presentatie van de regel vooraf), een expliciete, inductieve aanpak (waarbij leerlingen de regel zelf aanvullen o.b.v. voorbeelden), een incidentele aanpak (waarbij leerlingen voorbeelden tegen komen bij het beantwoorden van begripsvragen) en een impliciete aanpak (waarbij leerlingen zinnen met vergelijkingen memoriseren en reproduceren). Deze resultaten vonden ze terug voor zowel Duits, Engels als Spaans als vreemde taal. Bij leerlingen in de hogere jaren van het secundair in Nederland vonden Tammenga-Helmantel, Bazhutkina & Steringa (2016) wel een verschil voor instructie over de subjunctief in de indirecte rede in het Duits: expliciet, inductief leren had een zwakke positieve invloed op begrip van de grammaticale structuur, terwijl expliciet, deductief leren geen invloed had. Geen van beide lesmethodes hielp leerlingen de structuur beter te gebruiken in een geschreven tekst. Er werden ook geen verschillen in effect gevonden tussen leerlingen in het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (VWO) en het hoger algemeen voortgezet onderwijs (HAVO). Jean & Simard (2013) vonden dat een expliciete, deductieve aanpak en een expliciete, inductieve aanpak bij Engelstalige leerlingen aan het begin van het secundair onderwijs in Canada zorgde voor evenveel vooruitgang voor hun begrip en gebruik van Franse lid- en voornaamwoorden. Bovendien stelden ze vast dat leerlingen een voorkeur gaven aan deductief leren boven inductief leren, hoewel ze verdeeld waren over de meest efficiënte methode of de methode die best aansloot bij hun leerstijl. De overeenkomst tussen voorkeur of leerstijl en lesmethode leek echter geen rol te spelen in leerwinst.

Tot slot stelde Alcon Soler (2005) vast dat aspecten van pragmatiek, met name Engelse verzoekstrategieën, zowel impliciet als expliciet, kunnen worden onderwezen aan laatstejaars secundair in Spanje. Expliciete instructie werkte echter net iets beter om leerlingen zelf verzoeken te laten formuleren.

De resterende onderzoeken onderzochten de effectiviteit van één enkele methode zonder een vergelijkend perspectief in te nemen. Stefanou & Revesz (2015) zagen dat directe, geschreven feedback op Engelse teksten van Griekse leerlingen op het einde van het secundair ervoor zorgde dat ze beter lidwoorden herkenden en gebruikten, in vergelijking met leerlingen van wie enkel de spelfouten werden gecorrigeerd. Deze effecten werden zowel op korte als op lange termijn vastgesteld, maar wel enkel voor lidwoorden die verwijzen naar specifieke (niet algemene) referenten. Expliciete uitleg over de regel toevoegen aan de feedback maakte geen verschil in

prestaties, maar bij leerlingen die deze uitleg kregen werd het resultaat minder beïnvloed door hun niveau van grammaticaal aanvoelen en grammaticale kennis. White, Muñoz & Collins (2007) onderzochten specifiek het nut van aandacht voor vorm binnen de context van immersie-onderwijs Engels. Hun aanpak van expliciete uitleg en regelmatig herhaalmomenten met gecontextualiseerde oefeningen zorgde zowel bij Canadese als bij Catalaanse leerlingen aan het begin van het secundair onderwijs voor een grote vooruitgang op vlak van begrip en gebruik van bezittelijke voornaamwoorden, terwijl groepen zonder instructie geen vooruitgang maakten. Zij belichtten bij hun onderzoek belangrijke voorwaarden voor dit succes, met name voldoende blootstelling aan de taal en vorm (nl. immersie), gereedheid van de leerlingen voor de specifieke grammaticale vorm en congruentie tussen de verdere lesstijl en de werkwijze bij grammatica-instructie (o.m. voorzien van voldoende productie- en feedbackkansen).

Het lijkt er dus op dat er geen eenduidig antwoord te vinden is op de vraag welke methode het best werkt voor grammatica-instructie. Over het algemeen blijken alle methodes evenzeer bij te dragen aan leerwinst. Zoals in eerder onderzoek (Spada & Tomita, 2010) zijn ook hier aanwijzingen dat vooral een expliciete aanpak voordelen kan opleveren voor grammaticale kennis, al is er te weinig onderzoek naar impliciete lesmethodes om de vergelijking te kunnen maken. Al deze bevindingen zijn evenwel gebaseerd op onderzoek bij leerlingen van het secundair onderwijs. Het is dus niet mogelijk uitspraken te doen over grammatica-instructie in het basisonderwijs.

1.2.2. FONOLOGISCHE TRAINING

Naast grammaticale structuren zijn er ook andere taalvormen of -elementen waarop tijdens de les kan worden ingezoomd. Twee studies gingen na wat de mogelijke effecten waren van een expliciete focus op fonologie.

Gomez Lacabex & Gallardo del Puerto (2014) vonden positieve effecten op receptief vlak. Zij gaven Baskische leerlingen in het laatste jaar basisonderwijs een aantal korte sessies fonologische training op de computer met automatische of persoonlijke feedback. Ze stelden vast dat deze leerlingen na de training even goed waren in het herkennen van correct gebruikte klanken als leerlingen die leeslessen kregen zonder enige aandacht voor uitspraak en sterker in het herkennen van verkeerd gebruikte klanken (vooral in vertrouwde woorden) dan diezelfde leerlingen. Leerlingen die enkel auditief hadden geoefend op het determineren van klanken haalden even goede resultaten als leerlingen die zowel auditief als mondeling hadden geoefend op het imiteren van klanken. Tsiartsioni (2013) stelde dan weer voordelen vast op vlak van klankproductie. Na korte sessies fonologische training tijdens elke les Engels – met zowel theorie, als auditieve oefeningen, als gecontroleerde en vrije productietaken – realiseerden de Griekse leerlingen uit zowel basis- als secundair onderwijs een betere uitspraak van bepaalde klanken die zelfs de uitspraak van moedertaalsprekers dicht benaderde. Ze zagen echter wel grote verschillen tussen leerlingen onderling, dus de verbetering van uitspraak was niet systematisch.

Het lijkt er dus op dat fonologische trainingen, zonder een al te uitgebreide tijdsinvestering te vereisen, kunnen helpen de herkenning en uitspraak van klanken bij leerlingen te verbeteren. Dit werd vastgesteld voor een gemengde groep leerlingen tussen 10 en 16 jaar oud, maar specifieke verschillen tussen leeftijden werden binnen deze studies (nog) niet onderzocht.

1.2.3. WOORDENSCHATONDERWIJS

In hoofdstuk 1.1.4 werd al opgemerkt dat expliciet woordenschatonderwijs binnen een immersie- of CLIL-context beperkte positieve effecten kan hebben op de woordenschatkennis en taalvaardigheid van leerlingen. Bij de studies die vertrekken van een aparte focus op instructie van taalvormen werden weinig studies gevonden die het effect van woordenschatinstructie onderzoeken in vergelijking met een aanpak zonder deze expliciete focus. De klemtoon lag vooral op het zoeken naar de meest efficiënte methode om aan woordenschatinstructie te doen.

Korte sessies met expliciete woordenschatinstructie inbouwen in betekenisgerichte luisteractiviteiten blijkt te zorgen voor een bescheiden vooruitgang in – vooral actieve – woordenschatverwerving Frans (Hennebry et al., 2017), terwijl een volledige onderwijsmethode die frequente woordenschat gradueel opbouwt met ondersteuning van bijhorende gebaren en oefening door middel van creatieve bewegingsactiviteiten geen verschil blijkt te maken op vlak van verschillende taalvaardigheden Frans of attitudes ten opzichte van Frans leren (Mady, Arnott & Lapkin, 2009).

Om uit te zoeken hoe expliciete woordenschatinstructie dan best vorm krijgt, werden verschillende manieren om woordenschat aan te brengen vaak binnen één onderzoek met elkaar vergeleken. Woorden onderwijzen door een vertaling in de moedertaal aan te bieden kan meer voordeel opleveren voor (actieve) woordenschatkennis dan een omschrijving in de doeltaal (Hennebry et al., 2017). Woorden memoriseren door middel van een corresponderende afbeelding levert dan weer meer leerwinst op dan een vertaling in de moedertaal. Tonzar, Lotto & Job (2009) stelden dit vast bij zowel negenjarige als dertienjarige Italiaanse leerlingen en voor zowel Engels als Duitse woorden, maar de leerwinst op vlak van actieve woordenschatkennis ging over het algemeen verloren op langere termijn.

Ook digitale middelen blijken in staat om woordenschatinstructie efficiënter te maken. Van Hove, Vanderhoven & Cornillie (2017) zagen een toegenomen actieve woordenschatkennis Frans bij Vlaamse leerlingen secundair die enkele lessen kregen om woorden te memoriseren en in te oefenen op een tablet. Er was leerwinst op korte en in mindere mate op lange termijn en deze nam toe per graad. Voor deze grotere woordenschatkennis maakte het geen verschil op welke manier oefeningen werden aangeboden, maar leerlingen gingen woorden correcter schrijven als ze antwoorden moesten typen of schrijven met een stylus dan als ze meerkeuzevragen maakten. Rachels & Rockinson-Szapkiw (2018) zagen leerlingen uit het basisonderwijs die wekelijks zelfstandig Spaanse woordenschat en enkele andere taalelementen inoefenden via een speelse en adaptieve leerapplicatie met ingebouwde instructies en feedback evenzeer vooruitgaan op vlak van woordenschatkennis en grammatica als leerlingen die dezelfde inhoud behandelden in lessen met ludieke input, rolspele en gesprekken. Beide groepen schatten hun bekwaamheid tot taalleren na de instructie evenwel iets lager in. Polat, Rae & Mahalingappa (2013) testten bij leerlingen tussen veertien en zeventien jaar in vrijwillige online cursussen Spaans de meerwaarde van discussiefora na afloop van een lessenreeks over woordenschatverweving via lees- en luisterteksten. Ze zagen dat leerlingen aanzetten tot gebruik van de geleerde woorden in asynchrone discussies een positieve invloed had op hun woordenschatkennis zonder grote verschillen naargelang de mate van participatie. Fora waarop niet anoniem kon worden gepost

leverden daarbij een klein voordeel op vlak van motivatie, woordenschatkennis en foutloos schrijven van eenvoudige zinnen.

Expliciete woordenschatinstructie kan dus bijdragen aan een grotere woordenschatkennis, al lijkt veel af te hangen van de gehanteerde aanpak. Opnieuw werd dit vooral onderzocht voor leerlingen uit het secundair onderwijs (Mady, Arnott & Lapkin, 2009; Tonzar, Lotto & Job, 2009; Polat, Rae & Mahalingappa, 2013; Hennebry et al., 2017; Van Hove, Vanderhoven & Cornillie, 2017), al zijn er ook enkele effecten gevonden voor het basisonderwijs (Tonzar, Lotto & Job, 2009; Rachels & Rockinson-Szapkiw, 2018).

1.2.4. STRATEGIE-TRAINING

Binnen het CLIL- en immersieonderwijs besproken in hoofdstuk 1.1.4 waren er alvast sterke aanwijzingen dat leerlingen er voordeel bij hebben als ze binnen dit geïntegreerde onderwijs ook talige strategieën aangeleerd krijgen. Ook binnen andere, vaak minder uitgebreide programma's voor vreemdetalenonderwijs werd door onderzoekers heel wat aandacht besteed aan de mogelijke voordelen van expliciete strategie-instructie.

Nagenoeg alle studies die werden teruggevonden focussen op receptieve vaardigheden. Meermaals blijkt dat strategie-instructie de leesvaardigheid van leerlingen positief beïnvloedt. Manoli, Papadopoulou & Metallidou (2016) zagen dat een tijdlang extra sessies veelzijdige strategie-training bovenop de Engels les de leesvaardigheid van elf- en twaalfjarige Griekse leerlingen verhoogde op korte en lange termijn. Pappa, Zafiropoulou & Metallidou (2003) zagen een soortgelijke vooruitgang bij iets oudere leerlingen (14-15 jaar) die enkele sessies werkten aan *semantic mapping* (opstellen van een woordweb). Extra aandacht voor motivatie via relevante activiteiten met een culturele inslag, die aanzetten tot emotionele betrokkenheid en communicatie uitlokken, bleek deze positieve effecten nog te versterken. Bij leerlingen uit het Verenigd Koninkrijk zien we vergelijkbare resultaten voor leesvaardigheid Frans. Uitgebreid werken aan leesstrategieën zorgde voor betere leesprestaties bij leerlingen aan het begin van het secundair onderwijs (Harris, 2007; Macaro & Erler, 2008), al bleef bij Macaro & Erler (2008) een deel van de groep toch zwak presteren. Bij iets jongere leerlingen van tien à elf jaar waren de resultaten op vlak van tekstbegrip minder duidelijk: de hogere scores voor leerlingen die lees- en woordenschatstrategieën oefenden t.o.v. leerlingen die zelfstandig vereenvoudigde boeken lazen of geen specifiek leesonderwijs volgden, werden grotendeels verklaard door een aanvankelijk hogere leesvaardigheid (Macaro & Mutton, 2009).

Voor luistervaardigheid blijkt strategie-instructie al evenzeer voordelen op te leveren. Leerlingen uit het Verenigd Koninkrijk tonen betere luisterprestaties na het krijgen van uitgebreide training in luisterstrategieën, zowel aan het begin (Harris, 2007) als op het einde van secundair onderwijs (Graham & Macaro, 2008). Op korte termijn lijkt een hoge graad van reflectie over het gebruik en de effecten van strategieën dit effect te vergroten, maar op langere termijn maakt dit minder verschil. Ook bij Servische leerlingen die op het einde van het secundair onderwijs tijdens de Engelse les af en toe werkten aan luisterstrategieën ging de luistervaardigheid veel beter vooruit dan bij leerlingen die dezelfde inhouden zagen zonder strategie-instructie (Tisma, 2016).

Hoewel leesvaardigheid en luistervaardigheid centraal stonden in de meeste studies, worden ook positieve effecten van strategieënonderwijs vastgesteld op vlak van woordbetekenissen

achterhalen (Macaro & Erler, 2008; Macaro & Mutton, 2009) en kennis van functiewoorden (Macaro & Mutton, 2009). Graham, Richards & Malvern (2008) stelden echter wel vast dat uitgebreide strategische luister- en schrijftraining niet zorgde voor een groei in woordenschat.

Tot slot werden ook enkele bijkomende positieve effecten van strategie-instructie teruggevonden, zoals betere attitudes ten aanzien van de doeltaal Frans (Harris, 2007; Macaro & Erler, 2008), een hoger gevoel van bekwaamheid voor taalleren (Graham & Macaro, 2008) en verbeterde probleemoplossende vaardigheden (Tisma, 2016)

De positieve effecten van expliciete strategie-instructie op receptieve vaardigheden werden dus vastgesteld bij leerlingen van verschillende leeftijden, maar zo goed als uitsluitend voor het secundair onderwijs. Voor het basisonderwijs hebben we maar één studie die gedeeltelijk de positieve tendensen lijkt te bevestigen, maar opnieuw ontbreekt het aan voldoende onderzoek voor definitieve conclusies.

1.3. Conclusie

Leerlingen hebben baat bij vreemdetalenonderwijs dat gericht is op betekenis. Taallessen waarin ze hun communicatieve, talige vaardigheden functioneel moeten inzetten om voor hun motiverende doelen te halen, zorgen voor betere vaardigheden en attitudes, zonder een negatief effect te hebben op kennis van grammatica of woordenschat. Een betekenisgerichte aanpak sluit bovendien geen aandacht voor deze taalvormen uit, integendeel: functionele taallessen die ook inzoomen op specifieke, relevante taaldoelen zijn het meest effectief. Vormgerichte interventies die specifiek focussen op grammatica, woordenschat en fonologie blijken wel degelijk de beheersing van de onderwezen taalelementen te verhogen. Daarnaast staan leerlingen nog sterker op het vlak van taalvaardigheid als ze expliciet onderwijs krijgen over het gebruiken van strategieën bij het uitvoeren van communicatieve taken. Buiten de taallessen kan de taalvaardigheid van leerlingen ook worden bevorderd door hen op betekenisvolle manieren in contact te brengen met de vreemde taal. Dit kan door hen bloot te stellen aan dagdagelijkse, begrijpelijke input in de vreemde taal, door hen via een studiereis in intens contact te brengen met (sprekers van) de vreemde taal of door de vreemde taal in te zetten als instructietaal in sommige zaakvakken.

2. Hoe vroeger, hoe beter?

Bij het bespreken van de voorafgaande onderzoeksvraag – welke interventies al dan niet succesvol zijn voor vreemdetalenonderwijs – werd in de mate van het mogelijke voor elke interventie nagegaan of die al dan niet beter werkt voor bepaalde leeftijdsgroepen. Maar al te vaak blijkt echter dat er onvoldoende onderzoek voorhanden is om de effectiviteit van interventies voor verschillende leeftijden te vergelijken. Daarom zal in dit onderdeel dieper worden ingegaan op de vraag of (start)leeftijd een rol speelt in het succesvol leren van een vreemde taal aan de hand van een beknopte samenvatting van de bestaande theoretische inzichten en een bespreking van de gevonden studies die expliciet de effecten van een vroege start in de taalklas onderzochten.

2.1. Theoretische inzichten

Het principe dat mensen een taal beter beheersen als ze zo vroeg mogelijk starten met het leren van die taal is een wijdverspreid idee dat onder aansporing van de Europese Unie een richtlijn is geworden in vele Europese onderwijssystemen. Toch werpt zich vanuit de wetenschap de vraag op of deze stelling klopt. Grotendeels werd ze gebaseerd op de theorie van de “kritische of gevoelige periode” die stelt dat mensen zich op jonge leeftijd – er bestaat geen consensus over welke leeftijd het dan precies gaat – in een levensfase bevinden waarin taalverwerving vlotter en efficiënter verloopt (Lenneberg, 1967; Long, 2013a). Bovendien wijst onderzoek erop dat in situaties van naturalistische taalverwerving – wanneer mensen een taal leren in een omgeving waar die taal dominant is – een jonge startleeftijd een belangrijke voorspeller kan zijn voor taalleersucces. Oudere leerlingen zouden weliswaar sneller leren, vooral op morfosyntactisch vlak, maar jongere leerlingen zouden op lange termijn een hogere vaardigheid ontwikkelen, vooral voor interpersoonlijke communicatie (Muñoz, 2003; Dixon et al. 2012; Long, 2013a).

De geldigheid van deze theorie en de empirische evidentie ervoor wordt door sommige onderzoekers echter in vraag gesteld (Singleton, 2005; Muñoz & Singleton, 2011). Een van de belangrijkste punten van kritiek die worden aangehaald is dat de positieve relatie tussen taalleren en jonge startleeftijd niet zomaar kan toegeschreven worden aan een jonge startleeftijd zonder rekening te houden met factoren die daarmee samengaan, zoals de hoeveelheid en kwaliteit van de input, testleeftijd, soorten taalcontact, inhoud en continuïteit van de verwerving en affectieve factoren als motivatie en affilatie met de taal (Muñoz, 2011; Muñoz & Singleton, 2011; Dixon et al., 2012).

Ongeacht of men voorstander of tegenstander is van de theorie dat starten op vroege leeftijd zorgt voor een betere naturalistische taalverwerving, lijken onderzoekers het erover eens dat deze bevindingen niet zomaar mogen worden veralgemeend naar het leren van een vreemde taal in een onderwijscontext. In deze contexten van formeel leren en beperkt contact met de vreemde taal wijst onderzoek er eerder op dat – met alle andere factoren constant gehouden – latere starters even snel of sneller leren dan vroege starters en dus in staat zijn hen in te halen (Muñoz, 2011; Dixon et al., 2012; Long, 2013b).

Hoewel starten op jongere leeftijd dus *an sich* geen voordeel lijkt op te leveren voor vreemdetaalverwerving, is die vroege start in de praktijk vaak verweven met andere factoren die wel een meerwaarde kunnen opleveren. In het bijzonder maakt een vroege start meer uren taalcontact mogelijk. Dat kan vanuit de aanname dat veel blootstelling aan de taal uitermate belangrijk is voor vreemdetalenverwerving een gevoelig verschil maken. Op deze manier kan een vroege start bijdragen aan het succesvol bereiken van een hoog taalvaardigheidsniveau (Dixon et al., 2012). Volgend citaat van Genesee (2014:29) – in zijn kritische analyse van onderzoek naar vroeg en laat CLIL – bevestigt deze inzichten, maar voegt meteen ook een belangrijke bedenking toe.

‘Despite the widespread belief that early is better when it comes to L2 learning in school, evidence suggests that while this is often true, it is not always true. Debates about this issue often lose sight of the fact that an early start to L2 learning in school often means that learners have more time to learn; indeed, early L2 instruction is often recommended in order to extend learners’ time to learn. However, neither an early start nor additional time for L2 learning will produce more learning than a

later start or less exposure if the instruction that students are exposed to does not take advantage of the additional time and exposure. Effective instruction is critical if the extra time and early start are to be advantageous. Indeed, quality instruction may be more important than time and age of learning alone.'

Er zijn met andere woorden belangrijke succesvoorwaarden verbonden aan een vroege start en meer contacturen. Onderzoek naar de effecten van een vroege start laten deze succesfactoren vaak nog buiten beschouwing, maar onderzoekers noemen als belangrijke voorwaarden voor het succes van een vroege start onder andere kwaliteitsvolle instructie (Dixon et al., 2012) aangepast aan jonge leerlingen (Long, 2013b) met rijke en kwaliteitsvolle input (Muñoz, 2006; Dixon et al., 2012; Long, 2013b), kansen tot communicatieve en betekenisvolle interactie (Muñoz, 2003; Long, 2013b); een betekenisgerichte focus (Muñoz, 2003; Long, 2013b), de stimulering van motivatie en attitudes voor taalleren (Muñoz, 2003; Dixon et al., 2012) en programma's die steeds voortbouwen op eerdere leerprocessen zodat geen kennis verloren gaat (Marinova-Todd, Bradford Marshall & Snow, 2000; Long, 2013b).

2.2. Empirische studies

Binnen de criteria die voor deze review werden vooropgesteld, werden enkele studies gevonden die de effecten van een vroegere en latere startleeftijd empirisch onderzoeken.

Het meest omvangrijke onderzoeksproject was het *Barcelona Age Factor* of BAF-project dat werd opgezet naar aanleiding van een nieuw onderwijsbeleid in de reguliere scholen van Spanje, waarbij de introductie van vreemdetalenonderwijs (Engels) werd vervroegd van het zesde leerjaar naar het derde leerjaar basisonderwijs. Door de geleidelijke implementatie van dit beleid konden Muñoz en haar collega's in 2006 grootschalig longitudinaal onderzoek voeren naar de verschillen tussen Catalaanse leerlingen in het nieuwe systeem (die op achtjarige leeftijd startten) en leerlingen in het oude systeem (die op elfjarige leeftijd startten). Bovendien namen ze in de studie ook een groep leerders op die begonnen waren op veertienjarige leeftijd en een groep volwassenen die begonnen na hun achttien jaar. Bij al deze leerders volgden ze longitudinaal op of een andere startleeftijd zorgde voor een verschil in leertempo of in uiteindelijke taalvaardigheid op lange termijn. Ze hielden het aantal uren Engelse les voor alle groepen constant en bestudeerden verschillende aspecten van taalvaardigheid: luisteren, schrijven, monologisch en dialogisch spreken, grammatica, fonologie, spelling en globale taalvaardigheid (cloze-test). Gezien de uitgebreide opzet van het onderzoek kunnen niet alle resultaten hier in detail worden besproken, maar worden enkel de belangrijkste conclusies van het project weergegeven. De leerlingen die begonnen waren op een latere leeftijd – en dus ouder waren bij het afleggen van de test – scoorden na 200, 416 en 726 uren instructietijd op nagenoeg alle testen beter dan de jonge starters. De verschillen waren het kleinst op vlak van luistervaardigheid, correct spreken en vlot schrijven. Naast verschillen in prestatie waren er ook verschillen in leertempo: de oudste starters leerden het meest bij na 200u, de elfjarige starters leerden het meest tussen 200 en 416 uur en de achtjarige starters groeiden vooral tussen 416 en 726 uur. Dat latere starters op korte termijn een hogere taalvaardigheid tonen, lijkt vooral te danken aan een hogere cognitieve ontwikkeling op het moment van de testen, vermoedelijk versterkt door de formele leercontext waarin impliciete leerkanalen beperkt zijn en vooral wordt ingezet op expliciet leren. Taalvaardigheid wordt dan niet zozeer beïnvloed door startleeftijd van de verwerving, als wel door het aantal uren instructie en cognitieve rijpheid. Laat je jonge en late

starters tot eenzelfde cognitieve ontwikkeling komen en geef je hen dezelfde hoeveelheid en soort instructie, dan zouden de verschillen tussen beide allicht verdwijnen. Jonge starters hebben misschien een voordeel bij vaardigheden die eerder impliciet worden verworven (Muñoz, 2006: 33-34).

In eerder onderzoek binnen dezelfde context kwam Muñoz (2003) al tot de conclusie dat leerlingen die gestart waren met Engels op hun elf jaar het beter deden voor communicatieve vaardigheden als spreekvaardigheid en luistervaardigheid in een interview dan leerlingen die op hun acht jaar startten en dezelfde hoeveelheid les kregen. School, leeftijd en vaardigheid in de moedertaal bleken invloedrijke factoren. Eveneens in Spanje, maar ditmaal bij Baskische leerlingen, stelde Cenoz (2002, 2003a) soortgelijke resultaten vast. Met eenzelfde hoeveelheid instructietijd deden leerlingen die op elfjarige leeftijd begonnen met Engels als derde taal het beter dan leerlingen die begonnen op achtjarige leeftijd. Dit gold voor spreekvaardigheid (maar niet uitspraak), luistervaardigheid (maar minimaal), schrijfvaardigheid (maar niet schrijfmotoriek), leesvaardigheid, grammatica en een cloze-test. Op vlak van motivatie en *code mixing* (talen vermengen) was er geen verschil. In de studie van 2003 nam Cenoz ook een aantal leerlingen op die begonnen waren op vierjarige leeftijd: zij deden het enkel beter op vlak van vlot spreken (en enkel t.o.v. starters op acht jaar) en motivatie. Tot slot zag del Pilar García Mayo (2003) in haar studie met nagenoeg dezelfde opzet als Cenoz dat leerlingen die later startten beter grammaticale fouten herkenden en corrigeerden dan zij die jonger gestart waren en dat meer blootstelling leidt tot betere grammaticale kennis. Al deze auteurs merken op dat ze misschien op te korte termijn testten om effecten van een vroege start te zien en dat cognitieve rijpheid en lesmethodes wellicht een belangrijke invloed hadden op de resultaten.

De overige studies vonden plaats buiten de Spaanse context en hadden een andere onderzoeksopzet. Pfenninger & Singleton (2016) onderzochten in Zwitserland de verschillen tussen leerlingen die begonnen met Engels in het derde leerjaar basisonderwijs en leerlingen die begonnen met Engels in het eerste jaar secundair onderwijs. Op het moment van de testen was de leeftijd van alle leerlingen dezelfde, maar hadden de vroege starters meer instructie-uren gekregen. Aan het begin van het secundair onderwijs zag men bij de vroege starters minder invloed van andere talen (Duits en Frans) bij spreken en schrijven en een hogere woordenschatkennis, maar aan het einde van het secundair onderwijs verdwenen de verschillen. Op morfosyntactisch vlak vond men nergens verschillen tussen beide groepen. Bijkomend vonden Pfenninger & Singleton ook dat grote klassen een negatief effect hadden op taalvaardigheid. Djigunovic (2010) vond voordelen voor Kroatische leerlingen die op zesjarige leeftijd startten met vreemdetalenonderwijs Engels t.o.v. leerlingen die startten op tien jaar, mits de testleeftijd dezelfde was en de hoeveelheid contacturen verschilde. Vroege starters deden het niet alleen beter voor schrijven, luisteren en lezen in het Engels, maar ook voor luisteren en schrijven in de moedertaal. Bovendien werd vastgesteld dat de verschillende vaardigheden in de moedertaal en de vreemde taal bij jonge starters aan elkaar gecorreleerd waren (en de transfer tussen vaardigheden en talen dus groter was), terwijl dit bij de late starters (nog) niet het geval was.

Uit deze studies blijkt dat een vroege start op vrij korte termijn niet erg sterk, en niet systematisch, lijkt bij te dragen aan taalvaardigheid. Wanneer een vroege start gepaard gaat met een grotere hoeveelheid taallessen, zijn er aanvankelijk wel voordelen, maar die lijken na verloop van tijd af te

nemen. Leskwaliteit en de cognitieve ontwikkeling van leerlingen blijken belangrijke factoren te zijn.

2.3. Conclusie

Er is vooralsnog weinig empirische evidentie voor de hypothese dat vroeger starten met vreemdetalenonderwijs leidt tot een hogere taalvaardigheid. Deze aanname is vooral gestoeld op inzichten uit onderzoek naar taalverwerving in een context waarin de vreemde taal dominant is. In de meer gelimiteerde context van vreemdetalenonderwijs is het eerder zo dat leerlingen die jonger beginnen een voorsprong hebben die oudere leerlingen door hun hogere cognitieve ontwikkeling vaak weten in te halen. Wat volgens onderzoekers wel enigszins voordelen oplevert op vlak van taalvaardigheid is een hoger aantal uren taalcontact, wat kan worden verwezenlijkt door vroeger aan vreemdetalenonderwijs te beginnen. Het is onduidelijk of deze effecten op lange termijn zichtbaar blijven. We stellen wel vast dat de voordelen van meer taalonderwijs in de vorm van vroeger taalonderwijs verbonden zijn aan belangrijke voorwaarden. Jonge leerlingen moeten kwaliteitsvolle lessen krijgen die aangepast zijn aan hun impliciete manier van leren en hun cognitieve niveau. Momenteel ontbreekt het nog aan onderzoek dat concreet nagaat welke interventies beter werken bij jongere leerlingen en welke bij oudere. Bovendien moet ervoor gezorgd worden dat de kennis en vaardigheden die leerlingen op jonge leeftijd opdoen niet verloren gaan in latere fases van hun vreemdetalenonderwijs door lessen aan te bieden die steeds voortbouwen op hun voorkennis.

3. Invloed vreemdetalenonderwijs op ontwikkeling in de moeder- en instructietaal

Een laatste onderzoeksvraag die we in dit luik proberen te beantwoorden is welke invloed het leren van een vreemde taal op school heeft op de ontwikkeling van vaardigheden in de moedertaal en de instructietaal, in het bijzonder bij leerlingen voor wie deze talen niet samenvallen en die dus de instructietaal verwerven als tweede taal en de onderwezen vreemde taal als derde taal. Zoals het geval was bij de vorige onderzoeksvraag over vroege start zal de relatie tussen meertaligheid en taalverwerving ook hier eerst worden besproken aan de hand van een overzicht van bestaande theoretische inzichten, dat zo een conceptueel kader vormt voor de presentatie van de gevonden studies.

3.1. Theoretische inzichten

Er werd lange tijd verondersteld dat verschillende talen (leren) beheersen een belemmerend effect zou hebben op zowel cognitieve vaardigheden als taalvaardigheid in de gekende talen. In cognitief onderzoek naar tweetaligheid werd lange tijd aangenomen dat tweetaligheid gelinkt was aan lagere cognitieve ontwikkeling tot Peal & Lambert (1962) vaststelden dat tweetalige leerlingen betere cognitieve vaardigheden vertoonden dan eentalige leerlingen, mits men achtergrondvariabelen als gender, leeftijd en socio-economische status in rekening nam. Latere studies bevestigden dat tweetalige leerders voordelen hebben op vlak van cognitieve

vaardigheden, talig bewustzijn en communicatieve vaardigheden (Cenoz, 2003b; Hoti et al., 2010). Ook in onderzoek rond tweedetaalverwerving werd lang aangenomen dat contact met meerdere talen vooral een hindernis vormde voor talige en cognitieve ontwikkeling tot in de laatste decennia aanwijzingen naar boven kwamen dat meertaligheid net voordelen opleverde voor talige en cognitieve ontwikkeling (Jessner, 2008). Tijdens de afgelopen decennia verschenen ook studies die aantonen dat tweetaligheid meestal geen negatieve effecten en vaak zelfs positieve effecten heeft op het leren van een derde taal. Vaak wordt dit positief effect verklaard door een hogere kennis van leerstrategieën, (meta-)talig bewustzijn en communicatieve vaardigheid bij tweetalige leerders, maar het wordt ook in verband gebracht met het feit dat tweetalige leerlingen een bredere talenkennis kunnen gebruiken als hulpmiddel bij het verwerven van een nieuwe taal. Het is belangrijk hierbij rekening te houden met het feit dat tweetaligheid slechts één van vele factoren is die het verwerven van een nieuwe taal kunnen beïnvloeden en één die zelf ook kan worden beïnvloed door de context. In het bijzonder wijst onderzoek uit dat een tweetalige achtergrond vooral positieve effecten heeft op het verwerven van een vreemde taal als de moedertaal van de leerder wordt gewaardeerd en niet wordt vervangen door de tweede verworven taal. Studies die negatieve effecten vaststelden van tweetaligheid vonden over het algemeen plaats in contexten waar de moedertaal van leerlingen niet structureel wordt ondersteund en vaak plaats moet ruimen voor de dominante instructietaal (Cenoz, 2003b; Hoti et al., 2010; Muñoz & Singleton, 2011; Somers, 2017).

Grondige empirische vergelijkingen tussen leerders van een tweede taal en leerders van een derde taal ontbreken nog en vele vragen blijven onbeantwoord, zoals de rol van de leeftijd waarop men de tweede taal verwerft of hoe het leerproces van tweetalige leerlingen verschilt van eentalige. Bovendien richt onderzoek zich vooral op de vraag of tweetaligheid bijdraagt aan derdetaalverwerving, maar is minder onderzocht welke invloed het leren van de derde taal heeft op de tweedetaalverwerving. Toch wijzen bevindingen er tot nu toe op dat vreemdetalenonderwijs niet nadelig is voor meertalige kinderen, maar net een context kan zijn waarin deze leerlingen succeservaringen kunnen opdoen. Er is daarentegen geen empirische evidentie die de aanname ondersteunt dat leerlingen best worden uitgesloten van vreemdetalenonderwijs zolang ze de instructietaal nog niet (voldoende) verworden hebben, hoewel dit vaak wordt verondersteld door onderwijspersoneel (Herder & de Bot, 2005; Agirdag et al., 2016; Somers, 2017) en o.a. in Vlaanderen leidde tot de beleidsmaatregel die leerlingen met een onvoldoende beheersing van de instructietaal Nederlands uitsluit van vroeg vreemdetalenonderwijs (VLOR, 2016).

3.2. Empirische studies

Van de interventies die werden besproken in hoofdstuk 1 kan niet worden gezegd in hoeverre ze wel of niet effectief zijn voor leerlingen wiens moedertaal anders is dan de instructietaal. Anderstalige leerlingen worden namelijk over het algemeen uitgesloten van studies om een homogene testgroep te kunnen onderzoeken of ze worden vermengd met de doelgroep zonder na te gaan of interventies op hen andere effecten hebben dan op leerlingen met de instructietaal als moedertaal. In het kader van deze review werden echter wel enkele studies gevonden die trachten in kaart te brengen welke effecten de verwerving van meerdere talen kan hebben op taalvaardigheid in die verschillende talen (moedertaal, instructietaal, vreemde taal).

Ten eerste blijken deze onderzoeken te bevestigen dat leerlingen met een moedertaal die verschilt van de instructietaal betere resultaten halen bij het leren van een vreemde taal dan leerlingen wiens moedertaal ook de instructietaal is. In Engelstalig Canada startte Mady (2007, 2014) een introductiecursus Frans voor leerlingen met een immigratieachtergrond die het Engels nog aan het verwerven waren en daarom werden vrijgesteld van Frans vreemdetalenonderwijs. Daarbij zag ze dat deze 14-jarige leerlingen het na een semester beter deden op alle vier de vaardigheden (lezen, luisteren, schrijven en spreken), maar niet op een dictee, vergeleken met zowel tweetalige als zuiver Engelstalige leerlingen die geboren waren in Canada. Na 2 jaar cursus scoorden twaalfjarige leerlingen in de introductiecursus eveneens beter voor schrijf- en spreekvaardigheid dan tweetalige leerlingen uit Canada en zuiver Engelstalige leerlingen. Mady merkte op dat de immigranten vaak geletterd waren in hun moedertaal (meer dan tweetalige leerlingen die in Canada geboren werden) en dat ze wellicht Frans leren als nuttiger ervoeren dan leerlingen geboren in Canada. In Duitsland stelden Maluch et al. (2015) eveneens vast dat leerlingen in het laatste jaar basisonderwijs met een andere thuistaal dan Duits betere globale Engelse taalvaardigheid vertoonden dan hun medeleerlingen indien rekening werd gehouden met achtergrondfactoren als leeftijd, socio-economische achtergrond, cultureel kapitaal en Duitse taalvaardigheid. De meertaligheid van deze leerlingen leverde een kleine voorsprong op, maar de genoemde achtergrondfactoren hadden meer invloed en de specifieke thuistaal van de leerlingen maakte ook een verschil (Chinees en Pools leverden het meeste voordeel op, Arabisch slechts beperkt). De enige studie die negatieve effecten terugvond voor meertalige leerlingen was het onderzoek van Van Gelderen et al. (2003). Leerlingen met een andere thuistaal dan de instructietaal in het tweede jaar secundair in Nederland scoorden na drie jaar Engelse instructie iets lager op Engelse leesvaardigheid dan hun Nederlandstalige medeleerlingen. De grammaticakennis en expliciete kennis over taal van de betrokken leerlingen waren bepalend voor hun resultaten.

In Zwitserland stelde Hoti et al. (2010) vast dat leerlingen die in het derde leerjaar startten met Engels als vreemde taal en vervolgens in het vijfde leerjaar met Frans, betere resultaten haalden voor luisteren en lezen in het Frans dan leerlingen die op hetzelfde moment startten met Frans, maar geen Engels volgden in het basisonderwijs. Bovendien waren er aanwijzingen dat leerlingen met een andere thuistaal dan Duits het beter deden dan Duitstalige leerlingen. Opnieuw waren ook achtergrondkenmerken van de leerlingen van belang, zoals cultureel kapitaal, welbevinden en hun zelfbeeld als taalleerder, Duitse leesvaardigheid en Engelse receptieve vaardigheden. Ook waren er grote verschillen tussen klassen onderling.

Als we de redenering omdraaien en bekijken welke invloed het leren van een nieuwe vreemde taal heeft op de reeds verworven talen, zien we eveneens enkele positieve resultaten. In hoofdstuk 1.1.4 werd al vermeld dat geïntegreerd vreemdetalenonderwijs in de vorm van CLIL of immersie geen negatieve effecten had op vaardigheid in de dominante instructietaal. Zoals vermeld in het vorige hoofdstuk 2.2 vond Djigunovic (2010) bovendien dat vroeger beginnen aan onderwijs Engels als vreemde taal gerelateerd was aan betere prestaties in de moedertaal en meer transfer tussen vaardigheden in verschillende talen. Ook Murphy et al. (2015) stelden vast dat leerlingen in het basisonderwijs na introductielessen Frans of Italiaans het beter deden op vlak van technische leesvaardigheid en fonologie in hun moedertaal (Engels) dan leerlingen zonder vreemdetaleninstructie. Die voordelen golden vooral voor de leerlingen die Italiaans leerden en minder voor de leerlingen die Frans kregen. Opnieuw is het de studie van Van Gelderen et al. (2003)

die negatievere resultaten rapporteerde: leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands haalden ook in de instructietaal lagere scores voor leesvaardigheid, woordenschat en grammatica dan Nederlandstalige leerlingen. Ook hier was expliciete taalkennis bepalend voor de prestaties. Hoewel de leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands na evenveel blootstelling aan instructie Engels hun Nederlandstalige medeleerlingen voor geen van beide talen konden overtreffen, kan hieruit niet worden afgeleid of hun vaardigheid in de instructietaal beter, slechter of dezelfde zou zijn zonder deelname aan vreemdetalenonderwijs.

3.3. Conclusie

Er bestaat vooralsnog geen empirische evidentie voor de stelling dat het leren van een vreemde taal de ontwikkeling van de instructietaal bemoeilijkt (of dat leerlingen beter kunnen worden vrijgesteld van vreemdetalenonderwijs indien ze de instructietaal nog niet voldoende beheersen). Vreemdetalenonderwijs heeft over het algemeen geen negatieve en regelmatig zelfs een positieve impact op de vaardigheden van leerlingen in de dominante instructietaal. Dit is echter voor zover we weten nog niet onderzocht bij leerlingen die deze instructietaal nog als tweede taal aan het verwerven zijn. Leerlingen met een andere moedertaal dan de instructietaal worden immers vaak niet opgenomen in dit onderzoek of er wordt geen rekening gehouden met hun specifieke situatie. Wat we wel kunnen vaststellen is dat anderstalige leerlingen die vreemdetalenonderwijs volgen hun medeleerlingen (die de instructietaal wel als moedertaal hebben) vaak evenaren en zelfs overtreffen in de vreemde taal. Daarbij is het wel heel belangrijk dat hun moedertaal wordt geapprecieerd, dat hun vaardigheden in alle talen (moedertaal, instructietaal en vreemde taal) worden ontwikkeld en dat ze een positieve houding aannemen tegenover de vreemde taal. Onder deze voorwaarden kunnen leerlingen die de instructietaal nog niet beheersen bij uitstek in de vreemdetaal succes ervaren. Hoewel we dus geen studies vonden die specifiek nagaan of vreemdetalenonderwijs een invloed heeft op het verwerven van de instructietaal bij leerlingen voor wie die instructietaal niet de moedertaal is, wijzen de bestaande studies in de richting van 'hoe meer talen, hoe beter'. Het hebben van een meertalige achtergrond lijkt een voordeel op te leveren voor het leren van een nieuwe vreemde taal en omgekeerd lijkt ook het leren van een nieuwe vreemde taal een positieve invloed te hebben op de ontwikkeling van vaardigheden in al verworven talen. Meertaligheid blijkt dus een troef voor het leren van een vreemde taal, maar meer onderzoek is nodig om na te gaan hoe het leren van een derde vreemde taal het proces van tweedetaalverwerving beïnvloedt. Ook de vraag of deze impact dan groter is als op jonge leeftijd aan vreemdetalenonderwijs wordt begonnen, moet nog worden onderzocht.

4. Beperkingen van het beschikbare onderzoek

Het bestaande onderzoek naar de effecten van interventies in het vreemdetalenonderwijs leidt ons tot enkele inzichten over vreemdetalenonderwijs die aansluiten bij onze kennis van taalverwervingsprocessen. We stellen namelijk vast dat betekenisgericht, communicatief taalleren taalvaardigheid bevordert, mits er ook voldoende ruimte wordt gemaakt om aandacht te besteden aan taalvormen. Het valt echter op dat het bestaande effectonderzoek zich voornamelijk richt op de voordelen van extra betekenisvolle blootstelling aan de vreemde taal, aanvullend bij de taallessen, en in mindere mate op didactiek in de taallessen zelf. CLIL-programma's in het bijzonder krijgen veel aandacht: 39 van de 86 artikels die voor deze reviewstudie werden geselecteerd,

betroffen het inzetten van de vreemde taal als medium voor instructie van zaakvakken. Hoe we best taallessen zelf didactisch vormgeven, wordt – via betrouwbaar, kwantitatief effectonderzoek – veel minder in kaart gebracht. Wanneer de klemtoon dan wel ligt op de taal zelf, gaat het meestal om onderzoek rond vormgerichte interventies en beheersing van specifieke taalelementen. Slechts een handvol studies onderzoeken de effecten van een betekenis- en communicatiegerichte aanpak binnen de taallessen zelf op de bredere taalvaardigheid van leerlingen.

Daar komt nog bij dat in de gevonden studies vaak weinig informatie wordt gerapporteerd over de concrete didactische invulling van interventies. Vaak wordt bijvoorbeeld niet ingegaan op de manier waarop er wordt lesgegeven in CLIL-programma's, wordt niet besproken hoe instructie rond specifieke grammatica of woordenschat kadert in een ruimere lessenreeks of wordt niet weergegeven hoe vroeg vreemdetalenonderwijs vorm kreeg. Dit maakt het moeilijk om de werkzame ingrediënten van interventies precies te identificeren. Dit wordt verder bemoeilijkt door het feit dat de conditie van de controlegroepen regelmatig onduidelijk of summier omschreven werd. Meestal wordt enkel vermeld dat zij de 'traditionele' of 'gewoonlijke' lessen volgden en dat die niet overeenkomen met wat in de interventie gebeurt is. Daardoor kan niet steeds de vinger worden gelegd op de factoren waarin een succesvolle interventie zich onderscheidt van andere aanpakken.

We merken dat studies rond didactische interventies, maar ook rond een vroege start vaak worden uitgevoerd op vrij homogene groepen van leerlingen of zonder specifieke aandacht voor de achtergrondkenmerken van leerders. Hoewel een aantal studies factoren zoals cognitieve ontwikkeling, taalniveau en buitenschools taalcontact meenemen in hun onderzoek, gebeurt dit nog te weinig om definitieve uitspraken te kunnen doen over de rol van o.a. leeftijd en beheersing van de instructietaal in de effectiviteit van vreemdetalenonderwijs. We hebben met andere woorden nog weinig zicht op wat nu juist voor wie best werkt.

We moeten ons er tot slot van bewust zijn dat de verschillende studies plaatsvonden in uiteenlopende, specifieke contexten. Hoewel we zonder meer enkele algemene tendensen hebben kunnen vaststellen over deze contexten heen, zal specifiek onderzoek nodig zijn om de geldigheid ervan te evalueren in de Vlaamse context. In het kader daarvan moeten we opmerken dat de meeste studies gaan over onderwijs Engels als vreemde taal (ongeveer 75% van de studies), terwijl dit in Vlaanderen slechts de tweede vreemde taal is, na Frans. Het Frans is de tweede meest bestudeerde vreemde taal (15 à 20% van de studies). Op basis van de gevonden studies is moeilijk vast te stellen of bepaalde interventies beter werken voor de ene taal dan voor de andere: wij konden geen tendensen op dit vlak beschrijven. Wel is het zo dat de studies die een interventie testten in meerdere vreemde talen verschillen in prestaties vonden naargelang taal (Engels doet het daarbij beter dan andere talen als Frans, Duits of Spaans). Die verschillen in prestaties per taal werden vaak toegeschreven aan verschillen in vertrouwdheid met de vreemde taal, blootstelling aan de vreemde taal of waarde die aan de taal gehecht wordt (Tonzar, Lotto & Job, 2009; Lorenzo, Casal & Moore, 2010; Tammenga-Helmantel, Arends & Canrinus, 2014).

Onze studie van bestaand onderzoek heeft dus enkele belangrijke bevindingen rond effectief vreemdetalenonderwijs naar boven gebracht, waaruit lessen kunnen worden getrokken voor de

Vlaamse context, maar meer onderzoek is nodig om een wetenschappelijk onderbouwde aanpak te kunnen uitwerken die effectief blijkt voor het aanbod vreemde talen in Vlaamse scholen.

5. Wat doet Vlaanderen?

In het vorig onderdeel brachten we internationaal wetenschappelijk onderzoek over effectieve interventies en maatregelen in vreemdetalenonderwijs bij elkaar. Willen we voor de Vlaamse context lessen trekken uit deze bevindingen, dan werpt zich de vraag op in welke mate Vlaamse scholen en leerkrachten deze effectieve maatregelen daadwerkelijk implementeren in hun klaspraktijk. In dit onderdeel bekijken we dan ook in welke mate de interventies die effectief bleken worden geïmplementeerd in het Vlaamse onderwijs aan de hand van enkele Vlaamse onderzoeksrapporten over vreemdetalenonderwijs.

We beschrijven (1) wat geweten is over de implementatie van effectieve interventies in het vreemdetalenonderwijs en (2) het niveau moderne vreemde talen van Vlaamse leerlingen. We doen dat zowel voor het basis- als voor het secundair onderwijs. Daarna volgt (3) een kort overzicht van wat er in de Vlaamse onderwijspraktijk gebeurt op vlak van vroeg starten met taalleren. Tot slot halen we aan wat geweten is over (4) de prestaties van niet-moedertaalsprekers Nederlands in het vreemdetalenonderwijs in Vlaamse scholen.

5.1. Vreemde talen in het basisonderwijs

De Vlaamse onderwijspraktijken werden onderzoeksmatig enkel in kaart gebracht voor Frans als vreemde taal in het basisonderwijs. In 2017 bevatte het jaarlijkse verslag van de onderwijsinspectie een uitgebreide stand van zaken over Frans in het basisonderwijs (Onderwijsinspectie, 2017). Bovendien werd recent een peilingsonderzoek Frans uitgevoerd bij leerlingen op het einde van het basisonderwijs (AHOVOKS, 2018).

We stellen vast dat de Vlaamse eindtermen en hun vertaling in de leerplandoelstellingen voor basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs volledig aansluiten bij inzichten uit internationaal wetenschappelijk onderzoek: leren communiceren, vooral mondeling, wordt als uitgangspunt genomen voor het taalonderwijs.³ Aandacht voor taalstructuren moet worden geïntegreerd in vaardigheidsonderwijs als ondersteuning, maar is geen doel op zichzelf. Die percepties zien we ook terug in de antwoorden van leerkrachten basisonderwijs op de vragenlijsten van het peilingsonderzoek Frans (AHOVOKS, 2018): de overgrote meerderheid van de leerkrachten geeft aan dat ze vaardigheden als lezen en luisteren, maar ook schrijven en spreken belangrijk vindt. Leerkrachten vinden vaardigheden vandaag de dag overigens belangrijker dan tien jaar geleden, zo blijkt uit een vergelijking met de peilingsresultaten van 2008.

Toch blijft elementgerichte kennis, bij uitstek woordenschat, maar ook grammatica en spelling, heel belangrijk voor de meeste leerkrachten in het basisonderwijs (AHOVOKS, 2018). De onderwijsinspectie stelde eveneens vast dat scholen en leerkrachten in het basisonderwijs en in de eerste graad van het secundair onderwijs die communicatieve benadering van het talenonderwijs Frans nog niet volledig in de vingers hebben. Het onderwijsaanbod wordt – in strijd met de visie

³ Het betreft hier de huidige eindtermen die sinds 1 september 2010 van kracht zijn. Momenteel worden nieuwe eindtermen opgesteld. Voor de eerste graad van het secundair onderwijs zullen de nieuwe eindtermen van kracht zijn vanaf 1 september 2019.

van de eindtermen – vaak sterk kennisgericht benaderd en vele scholen voorzien een overaanbod aan grammatica en woordenschat zonder dat deze echt een ondersteunende functie hebben binnen functionele communicatie. Zowel uit het peilingsonderzoek als uit het onderzoek van de onderwijsinspectie blijkt dat taalvaardigheden vaak nog sterk technisch en kennisgericht worden ingevuld. Wanneer leerkrachten grammatica en woordenschat doceren, maken ze slechts sporadisch en op een veelal kunstmatige en kennisgerichte manier gebruik van een reële communicatieve context. Sommige leerkrachten gaan er volgens de onderwijsinspectie foutief van uit dat de aangeleerde woordenschat en grammaticale structuren automatisch leiden tot spreekvaardigheid of schrijfvaardigheid (Onderwijsinspectie, 2017).

Bovendien geven leerkrachten basisonderwijs aan dat ze zich wel eens onder druk gezet voelen vanuit het secundair onderwijs om vormgericht les te geven. Volgens hen pleiten sommige leraren uit het secundair onderwijs sterk voor zo'n elementgerichte variant van vreemdetalenonderwijs (Onderwijsinspectie, 2017).

De onderwijsinspectie (2017) geeft evenwel aan dat er zeker ook goede praktijkvoorbeelden zijn te vinden. Er zijn wel degelijk scholen die communicatieve, functionele opdrachten inzetten en binnen een betekenisvolle context communicatieve structuren aanbieden aan leerlingen. Ze focussen bijvoorbeeld op veel voorkomende en functionele woorden en woordcombinaties of grammaticale regels binnen een functionele taak. Betekenisgericht taalonderwijs met daarin aandacht voor de vormelijke kenmerken van taal komt dus zeker voor in het Vlaamse onderwijs, maar is geen ingeburgerde praktijk in de basisscholen.

Een andere effectieve interventie uit onderzoek die wordt vertaald in de Vlaamse eindtermen en leerplannen, maar die niet steeds wordt toegepast in de praktijk, is onderwijs van communicatieve strategieën. Er wordt vastgesteld dat leerkrachten in basisonderwijs zelden strategieën aanreiken waarmee leerlingen zich kunnen behelpen tijdens communicatie (Onderwijsinspectie, 2017).

Naast functionele taallessen worden er in Vlaamse basisscholen eveneens positieve praktijken geobserveerd die het contact met Frans buiten de taallessen willen versterken en waarvan onderzoek aangeeft dat ze een positief effect hebben op de vreemdetaalverwerving van kinderen. Zo zetten sommige leerkrachten in op het repetitief gebruik van courante klasinstructies en kleine functionele opdrachten in het Frans doorheen de dag (Onderwijsinspectie, 2017). Ook uitwisselingen met Franstalige scholen of verblijven in Franssprekend gebied gebeuren sporadisch en worden gezien als erg waardevol (Onderwijsinspectie, 2017; AHOVOKS, 2018). Onderzoek in Vlaamse basisscholen bevestigt dat contact met authentieke input van goede taalmodellen voor kinderen belangrijk is. Het is namelijk zo dat leerkrachten zich niet altijd bekwaam voelen om een goed taalmodel te zijn voor de leerlingen en dat een klein deel van de leerkrachten basisonderwijs onvoldoende kwaliteitsvolle instructietaal aanbiedt (Onderwijsinspectie, 2017). Bovendien bieden vele leerkrachten basisonderwijs maar een deel van de input tijdens de Franse les daadwerkelijk in het Frans aan en gebruikt de meerderheid minstens evenveel Nederlands. (AHOVOKS, 2018).

De resultaten van de peiling Frans tonen aan dat op het einde van het basisonderwijs de meerderheid (69%) van de leerlingen de eindtermen luisteren voor Frans haalt. Minder dan de helft (45%) haalt daarentegen de eindtermen voor lezen. Meisjes behalen betere resultaten dan jongens. Leerlingen die thuis Frans praten, halen vaker de eindtermen dan leerlingen die thuis geen Frans

praten en hoe hoger de socio-economische status van de leerlingen, hoe beter ze presteren. Ongeveer de helft van de leerlingen kan in het Frans iets navertellen, iemand beschrijven of vragen begrijpen en beantwoorden, terwijl minder dan één derde ook correcte vragen kan stellen en een situatie kan beschrijven aan de hand van een opsomming. Leerlingen kunnen omgangsvormen en beleefdheidsconventies toepassen in een gesprek, maar correct inhoudelijk en vormelijk spreken blijkt een struikelblok (AHOVOKS, 2018).

Frans is de enige taal die in het Vlaamse basisonderwijs wordt aangeboden binnen formeel vreemdetalenonderwijs. Toch weten we uit ander onderzoek uitgevoerd bij een steekproef van bijna 900 Vlaamse leerlingen uit het zesde leerjaar dat een deel van de leerlingen reeds vaardig is in het Engels tot op A2-niveau. Dit komt vooral dankzij hun buitenschools contact met de taal, wat aantoont dat dit naast instructie een belangrijke rol kan spelen in vreemdetaalverwerving (De Wilde & Eyckmans, 2017).

5.2. Vreemde talen in het secundair onderwijs

De Vlaamse onderwijspraktijken voor vreemde talen in het secundair onderwijs zijn minder uitgebreid in kaart gebracht. In 2012 werd een peilingsonderzoek Frans uitgevoerd aan het einde van het secundair onderwijs (AHOVOKS, 2013). Bovendien bevatte het eerder vermelde verslag van de onderwijsinspectie (2017) ook een onderzoek naar de aso-richtingen met moderne vreemde talen als pool en een overzicht van de belangrijkste resultaten uit een evaluatieonderzoek naar CLIL in Vlaamse scholen.

Als we kijken naar het onderwijs Frans in aso-, tso- en kso-richtingen zien we dat alle vaardigheden volgens leerkrachten regelmatig aan bod komen in de les. Het grootste deel van de tijd gaat naar spreken en luisteren, minder naar lezen en het minst naar schrijven (AHOVOKS, 2013). Hoe dit taalvaardigheidsonderwijs Frans concreet didactisch wordt ingevuld, kunnen we op basis van het beschikbare onderzoek niet in detail beschrijven. Wel weten we dat leerlingen in het secundair meer input in de vreemde taal krijgen dan leerlingen in het basisonderwijs (zie hierboven): de meerderheid van de leerkrachten in alle onderwijsvormen spreekt voornamelijk of uitsluitend Frans. Dat lijkt op een positieve manier bij te dragen aan de prestaties van leerlingen, vooral voor luisteren (AHOVOKS, 2013).

Het deel van het rapport van de onderwijsinspectie (2017) over de studierichtingen in het aso met vreemde talen als pool geeft enkele concretere indicaties van Vlaamse onderwijspraktijken binnen het vreemdetalenonderwijs. De onderwijsinspectie stelt zowel voor Frans en Engels vast dat taalvaardigheidsverwerving centraal staat in de lespraktijk. Ook in deze context is er voor de functionele, betekenisgerichte verwerving van taalvormen binnen relevante gebruikscontexten evenwel nog veel marge ter verbetering. Ook hier wordt vastgesteld dat de instructie van taalstrategieën verder moet worden uitgebreid. In de lessen hanteren leerkrachten op een bekwame en consequente manier de doeltaal. Ook input buiten de lessen wordt gestimuleerd in de vorm van uitwisselingen naar de doeltaalcontext (Onderwijsinspectie, 2017).

In hoofdstuk 1.1.4 zagen we dat internationaal experimenteel onderzoek vooral de effecten van CLIL in kaart brengt en daarbij tot voorzichtige, positieve conclusies komt. In Vlaanderen mogen secundaire scholen sinds 2014 CLIL aanbieden en een groeiend aantal scholen maakt daar ook

gebruik van (61 scholen in 2017). Twee jaar na de implementatie van CLIL in het secundair onderwijs voerde de onderwijsinspectie een evaluatieonderzoek uit en vatte de resultaten van haar onderzoek samen in haar jaarlijks rapport (Onderwijsinspectie, 2017). Er werd vastgesteld dat er bij de deelnemende scholen veel enthousiasme is voor CLIL, maar dat het nog ontbreekt aan een onderbouwde meting van effecten. Scholen hebben de indruk dat leermotivatie toeneemt en dat er een substantiële winst is op vlak van spreken. Ook lijkt de socio-economische status van leerlingen niet bepalend te zijn voor instap of uitstap van leerlingen. Die vaststellingen zijn niet stevig empirisch onderbouwd, maar liggen wel in de lijn van wetenschappelijke onderzoeksresultaten uit studies naar CLIL (cf. supra). Op didactisch vlak zijn er grote verschillen in de implementatie van CLIL. De onderwijsinspectie stelt wel duidelijk vast dat de focus ligt op de doelen van het zaakvak en dat die ervoor zorgen dat communicatie centraal komt te staan wanneer de vreemde taal (Engels of Frans) wordt aangewend om te lezen, luisteren of spreken. Als vormgericht taalonderwijs aan bod komt, is dat vooral gericht op woordenschat en zelden op grammatica en morfologie. Strategie-onderwijs komt weinig expliciet aan bod. Over het algemeen geven betrokkenen aan dat de definitie van CLIL – “een werkvorm waarin het Frans, Engels of Duits als instructietaal wordt gebruikt om een niet-taalvak te onderwijzen” (Onderwijsdecreet XXIII) – onduidelijk blijft, waardoor in verschillende mate echt aan taalgericht vakonderwijs met integratie van zakelijke én talige doelen wordt gedaan. Een duidelijker kwaliteitskader en voldoende vormingsmogelijkheden worden gevraagd door de betrokken scholen. Tot slot achten betrokken scholen het wenselijk om de invoering van CLIL in basisonderwijs te overwegen, iets wat momenteel niet mogelijk is.

Peilingen in het secundair onderwijs zijn enkel beschikbaar voor Frans. Aan het einde van het secundair onderwijs haalt over het algemeen iets meer dan de helft van leerlingen de eindtermen Frans luisteren (72% in het aso, 63% in het tso en 68% kso). Daarbij zijn wel grote verschillen te zien tussen onderwijsvormen (aso, bso, tso), richtingen (met of zonder focus op talen) en programma's (aantal uren voor Frans). De meerderheid van de aso-leerlingen presteert goed op proeven voor vlot spreken (75% à 84%) en het onderhouden van een gesprek (80% à 83%). Een efficiënte uitleg geven bij een folder (71%), een mening structureren (59%) en een uitleg inkleden (53%) lukt bij minder leerlingen. Amper de helft van de leerlingen (46%) respecteert gespreksconventies. Iets meer dan de helft (64%) geeft blijk van voldoende lexicale rijkheid bij het spreken, terwijl minder dan de helft (37% à 50%) morfosyntactisch correct spreekt. In tso en kso behaalt gemiddeld minder dan de helft van de leerlingen de spreekdoelen. Alleen voor het reageren op gerichte vragen behaalt 79% een voldoende. Verder zien we dezelfde tendensen als in aso, maar de scores in tso en kso liggen lager over de hele lijn (AHOVOKS, 2013).

5.3. Vroeger starten in het Vlaamse vreemdetalenonderwijs

Wat betreft een vroege start in het Vlaams onderwijs, zien we dat de meeste leerlingen beginnen met formeel onderwijs Frans in het vijfde leerjaar, wanneer het officieel verplicht wordt. Een minderheid start vroeger met taalinitiatie Frans: dat gebeurt meestal in de derde kleuterklas, maar start ook soms in de eerste jaren van het lager onderwijs (Onderwijsinspectie, 2017; AHOVOKS, 2018). Taalinitiatie lijkt samen te hangen met betere prestaties voor receptieve vaardigheden aan het einde van het basisonderwijs (AHOVOKS, 2018). Wel merkt de onderwijsinspectie op dat leerkrachten uit de derde graad, die formeel onderwijs Frans aanbieden, weinig zicht hebben op de

inhouden van de taleninitiatielessen en dus ook zelden inspelen op de voorkennis die leerlingen daar al hebben opgedaan (Onderwijsinspectie, 2017). Op het einde van het secundair onderwijs presteren de weinige leerlingen die vroeger startten met formeel onderwijs Frans enkel in het aso beter dan degenen die startten in het vijfde leerjaar (AHOVOKS, 2013).

5.4. Niet-moedertaalsprekers Nederlands in het Vlaamse vreemdetalenonderwijs

Wat betreft de prestaties van leerlingen die de instructietaal niet als moedertaal hebben, werd bij het peilingsonderzoek aan het einde van het basisonderwijs vastgesteld dat anderstalige leerlingen die thuis geen Frans of Nederlands spreken over de hele lijn beter presteren dan leerlingen die enkel Nederlands praten, als er rekening wordt gehouden met andere leerlingkenmerken zoals SES (AHOVOKS, 2018).⁴ Bij het peilingsonderzoek in het secundair onderwijs presteerden leerlingen met een andere thuistaal niet verschillend van leerlingen die uitsluitend Nederlands als thuistaal hebben wanneer achtergrondfactoren als SES in rekening werden genomen (AHOVOKS, 2013). Deze resultaten liggen in lijn met bevindingen uit internationaal experimenteel onderzoek.

⁴ In beide peilingsonderzoeken werd rekening gehouden met volgende achtergrondfactoren als leerlingkenmerken: geslacht, leeftijd, thuistaal, aantal boeken thuis, leermoeilijkheden en sociaal-economische status van het gezin. Als schoolkenmerken werden schoolgrootte, onderwijsnet, provincie en GOK-concentratiegraad in rekening gebracht.

Deel 2: Vreemdetalenonderwijs in Vlaanderen en Europa

In het tweede luik van de studie verschuift de focus van specifieke interventies op klas- en schoolniveau naar wat op beleidsniveau vastgelegd wordt rond het vreemdetalenonderwijs in Vlaanderen en in Europa. Onder punt 1 wordt op basis van Europees comparatief onderzoek een aantal sterkere en een aantal minder sterkere onderwijssystemen wat betreft vreemdetalenonderwijs geïdentificeerd. Daarna wordt bekeken wat die onderwijssystemen op beleidsniveau vastleggen over hun vreemdetalenonderwijs en hoe zich dat verhoudt ten opzichte van wat in Europa momenteel gangbaar is. Uit een aantal comparatieve studies destilleerden een aantal onderzoekers factoren die een positieve samenhang (kunnen) hebben met het succes van vreemdetalenonderwijs. Die factoren worden in het laatste deel van dit luik gerapporteerd.

1. Vreemdetalenkennis bij Europese jongeren

Uit een aantal onafhankelijke tests, enquêtes en rankings (Eurobarometer, European Survey on Language Competences (ESLC), EFPI Index) komen op Europees niveau consequent dezelfde landen als relatief sterkere onderwijssystemen wat betreft het onderwijs van vreemde talen naar voren. De resultaten van de Eurobarometer (2018) op basis van een bevraging van meer dan 8000 jongeren uit de 28 Europese lidstaten, suggereren dat van de deelnemende onderwijssystemen de Europese jongeren in Malta, Nederland, Zweden en Luxemburg zich het meest zelfzeker voelen in één of meerdere vreemde talen. Het Verenigd Koninkrijk, Ierland en Hongarije bevinden zich aan de andere kant van het spectrum. In die landen geeft een groot percentage van de jongeren aan niet in meer dan één taal vaardig te zijn. In Malta, Zweden, Nederland en Luxemburg daarentegen, geven heel wat jongeren aan tot drie talen (of meer) te beheersen. Vlaanderen nam niet als apart onderwijssysteem deel aan de Eurobarometer, maar we zien dat ook België het goed deed: iets minder dan de helft van de jongeren geeft aan drie talen te beheersen. Verder blijkt uit de enquête dat in sterkere onderwijssystemen de meeste jongeren aangeven in meer dan één taal een studie te kunnen volgen, terwijl dat in de zwakkere landen voor ongeveer de helft van de jongeren geen optie is. 1/3 van de Europese jongeren geeft dus aan zich niet in staat te voelen om in een vreemde taal te studeren (Eurobarometer, 2018).

Bij de ‘European Survey on Language Competences’ (2012) werd een andere werkwijze gehanteerd. In dat rapport – voorlopig het enige in zijn soort – wordt gepeild naar de vreemdetalenkennis van Europese jongeren van 15 jaar.⁵ Het referentiejaar van de survey is 2010/11. Ongeveer 53.000

⁵ Het is belangrijk te noteren dat de survey afgenomen werd in 2011, terwijl de beschrijving van de tendensen en onderwijssystemen (cf. punt 2) grotendeels berust op data verzameld in 2015/2016 (soms 2014), waardoor de beschrijving van de onderwijssystemen niet zonder meer op de resultaten van de survey geënt kan worden. Zoals in de methodologie al beschreven werd, wordt bij de verwerking van de gegevens rekening gehouden met wat de jongeren zelf als achtergrondinformatie over het vreemdetalenonderwijs opgaven

leerlingen ingeschreven in 16 deelnemende onderwijssystemen werden getest en via vragenlijsten bevraagd. De testen omvatten drie vaardigheden: luisteren, lezen en schrijven in vijf testtalen: Engels, Frans, Duits, Italiaans en Spaans. De leerlingen werden op twee van de drie vaardigheden getest in één testtaal. Via de vragenlijsten werden de contextuele factoren van het vreemdetalenonderwijs in kaart gebracht. Met behulp van de testen werd nagegaan of de leerlingen niveau A1 tot B2 van het Europees Referentiekader (ERK) (Common European Framework of Reference (CEFR)) behalen, dan wel of ze het A1-niveau niet behalen (pre A1). Uit de 'European Survey on Language Competences' komen dezelfde onderwijssystemen als sterkere onderwijssystemen naar voren. De jongeren in Nederland, Malta en Zweden scoren het hoogst voor de drie geteste vaardigheden (luisteren, lezen en schrijven) in de eerste vreemde taal, het Engels. Die bevindingen stemmen in hoge mate overeen met wat de jongeren in Eurobarometer 2018 zelf aangaven. We zien dat in die sterkere onderwijssystemen telkens meer dan de helft van de jongeren minimaal niveau B1 behaalt voor de drie vaardigheden in de eerste vreemde taal die ze leren. Aan het andere eind van het spectrum bevinden zich de onderwijssystemen in Polen (Engels als eerste vreemde taal), de Vlaamse Gemeenschap van België (Frans als eerste vreemde taal) en, als laatste gerangschikt, Frankrijk (Engels als eerste vreemde taal). Heel wat jongeren in die onderwijssystemen halen het A1-niveau niet.

Wat de tweede vreemde taal betreft, zien we een ander beeld: hier bestaat de top drie uit de onderwijssystemen in Nederland (Duits als tweede vreemde taal), de Duitstalige Gemeenschap van België (Engels als tweede vreemde taal) en op kop de Vlaamse Gemeenschap van België (Engels als tweede vreemde taal). De minst scorende onderwijssystemen in de tweede vreemde taal zijn Griekenland (Frans als tweede vreemde taal), Polen (Duits als tweede vreemde taal) en, als laatste, Zweden (Spaans als tweede vreemde taal). Vlaanderen is dus koploper wat betreft de tweede vreemde taal, maar scoort niet goed voor de eerste vreemde taal. De onderzoekers die de resultaten van de ESLC voor Vlaanderen geanalyseerd hebben, vergeleken de resultaten voor het Frans ook met de resultaten voor de tweede vreemde taal in de andere onderwijssystemen en de resultaten voor het Engels met de resultaten voor de eerste vreemde taal in de andere onderwijssystemen. In die vergelijking doen de Vlaamse leerlingen het voor het Engels nog steeds erg goed in vergelijking met hun Europese leeftijdsgenoten (voor wie het Engels de eerste vreemde taal is). Wanneer het Frans vergeleken wordt met de tweede vreemde taal voor de andere onderwijssystemen (het Spaans, het Duits en het Italiaans) blijkt dat de Vlaamse jeugd zich in de middenmoot bevindt (Vlaamse vreemdetalenkennis in Europees perspectief, 2012). Ons inziens toont het verschil tussen eerste en tweede taal vooral het belang aan van de status van de te leren vreemde taal, en de leermotivatie en blootstelling aan rijk taalaanbod die daaruit voortvloeit. Zoals onder meer blijkt uit de achtergrondvragenlijsten van de ESLC worden jongeren in Vlaanderen veel meer aan het Engels dan aan het Frans blootgesteld en zien ze ook meer het nut in van Engelse dan van Franse les. Ook uit de beschrijving van de succesfactoren (cf. punt 3) zal blijken dat net die contextuele factoren positief samenhangen met het succes in vreemdetalenonderwijs, iets wat ook al in het eerste deel van dit rapport naar voren kwam (vgl. daartoe o.m. De Wilde en Eyckmans, 2017). Voor Zweden geldt het omgekeerde als voor Vlaanderen: de Zweedse jongeren scoren heel goed voor de eerste vreemde taal (Engels), maar staan als laatste gerangschikt voor de tweede

omdat een rechtstreekse testing van beleidsmaatregelen niet mogelijk is. De gerapporteerde informatie ligt, onder meer door de grote van het onderzoek, in de lijn met de beleidsmaatregelen.

vreemde taal (Spaans)⁶. Dat verschil zou eveneens kunnen toegeschreven worden aan de status van en de blootstelling aan die tweede taal.

Uit de testen en enquêtes⁷ blijkt dus dat sterkere onderwijssystemen voor vreemde talen leerlingen afleveren die meerdere vreemde talen beheersen, waarin weinig leerlingen het A1-niveau voor spreken, schrijven en luisteren niet halen en veel leerlingen voor de vaardigheden lezen, luisteren en spreken minimaal B1 behalen. Vlaanderen behaalt voor de eerste vreemde taal geen goede resultaten, terwijl het voor de tweede vreemde taal net heel goede resultaten neerzet.

2. Organisatie van vreemdetalenonderwijs in de Europese lidstaten

In wat volgt wordt in een aantal tendensen weergegeven welke beleidsmaatregelen op Europees niveau genomen worden met betrekking tot vreemdetalenonderwijs. Wanneer dat relevant is, bekijken we in detail wat de sterkere onderwijssystemen (zoals Nederland, Malta, Zweden en Luxemburg) en de zwakkere onderwijssystemen (zoals Frankrijk, Polen, Hongarije en Bulgarije) op centraal niveau vastleggen over hun vreemdetalenonderwijs. We maken ook telkens de terugkoppeling naar het vreemdetalenonderwijs in Vlaanderen. De informatie over de onderwijssystemen is grotendeels gebaseerd op het Eurydicerapport ‘Key Data on Teaching Languages at School in Europe (2017)’. Dat rapport verzamelt gegevens over onderwijssystemen in Europa uit het jaar 2015/16 (soms 2014).⁸

Over het algemeen blijkt dat in veel landen gehoor gegeven werd aan de oproep om **vroeger met vreemde talen te beginnen** in het onderwijs. In 2014 leerde 83.3% van de Europese leerlingen een vreemde taal vanaf het lager onderwijs, terwijl dat aantal in 2005 nog maar 67.3% bedroeg. Toch werd uit de Eurobarometer duidelijk dat, ondanks de inspanningen van de landen uit de Europese Unie, nog steeds 1/3 van de jongeren zich niet in staat voelt om in een vreemde taal te studeren. Het na te streven “moedertaal +2”-model is dus nog niet bereikt. Schotland en Ierland zijn de enige onderwijssystemen in de Europese Unie waar vreemdetalenonderwijs niet door de overheid

⁶ Op beleidsniveau werd niet vastgelegd dat Zweedse jongeren een tweede taal moeten leren. In de praktijk leert de meerderheid van de jongeren wel twee (of meerdere) vreemde talen. De keuze voor de tweede (en andere) vreemde taal (talen) valt binnen de autonomie van de school.

⁷ Ook uit de EF English Proficiency Index (EF EPI), een index die zich baseert op de Education First Test⁷, komt een gelijkaardig beeld naar voren (vgl. <https://www.ef.be/nl/epi/>). Dezelfde Europese onderwijssystemen als in de Eurobarometer en in de survey manifesteren zich als sterke onderwijssystemen. De top 10 bestaat uit de volgende landen: Zweden, Nederland, Singapore, Denemarken, Zuid-Afrika, Luxemburg, Finland, Slovenië, Duitsland. België staat gerangschikt op plaats 11. Van de deelnemende onderwijssystemen aan de Eurobarometer en/of de ESCL doen Frankrijk, Spanje en Bulgarije het in de ranking minder goed. EF Education first is een internationaal onderwijskundig bedrijf dat zich specialiseert in taaltraining, educatieve reizen, academische opleidingen en culturele uitwisselingen. Het gaat hier over een privé-instelling die geleid wordt door de Zweedse familie Hult. Het bedrijf organiseert sinds 2011 jaarlijks de EF English Proficiency index, een online survey, en rangschikt aan de hand van de survey landen op basis van hun Engelse taalvaardigheid. Voor de editie in 2017 kon het bedrijf data van 1,3 miljoen testers gebruiken.

⁸ Waar in het eerste deel informatie op andere bronnen dan de ‘Key data’ berust, wordt dat expliciet zo weergegeven. Doorgaans wordt geen bron vermeld, wat er op wijst dat de informatie uit het rapport ‘Key data on Teaching Languages at school in Europe (2017)’ gedestilleerd werd.

opgelegd wordt. In de meerderheid van de landen wordt vreemdetalenonderwijs verplicht begonnen tussen 6 en 8 jaar. Uitschieters zijn de Duitstalige gemeenschap van België en Cyprus, waar een vreemde taal vanaf de leeftijd van 3 jaar geleerd wordt. Aan de andere kant van het spectrum staan Wales en Noord-Ierland, waar verplicht vreemdetalenonderwijs pas vanaf 11 jaar start.

Hoewel de ESLC suggereert dat een vroege start een positieve samenhang vertoont met succes in vreemdetalenonderwijs – in een volgend deel wordt gedetailleerder op die succesfactoren ingegaan –, kan op basis van onze descriptieve data niet geconcludeerd worden dat landen die wel of niet aan vroege start doen ook beter of slechter scoren in de rankings en tests die onder punt 1 besproken werden. Zo starten jongeren in Zweden tussen de leeftijd van 7 en 10 jaar (in de praktijk doorgaans op de leeftijd van 7 jaar) met Engels. In Nederland moeten leerlingen tussen 6 en 12 jaar starten met het vreemdetalenonderwijs (in de praktijk beginnen ze vaak op de leeftijd van 10 jaar). Leerlingen in Malta beginnen wel vroeg met de eerste vreemde taal. Vanaf de leeftijd van 5 jaar wordt gestart met Engels (dat eigenlijk ook een van de staattalen is). Vlaanderen, waar op 10 jaar met Frans begonnen wordt, start in vergelijking met de andere Europese landen laat met het vreemdetalenonderwijs.

Die late start vertaalt zich in het lager en lager secundair onderwijs in een discrepantie tussen het aantal leerlingen dat in Vlaanderen 1, 2 of meer vreemde talen studeert en het aantal leerlingen dat in Zweden, Malta en Nederland 1, 2 of meer vreemde talen studeert. In Nederland studeerde in 2014 in het lager onderwijs 62.1% 1 vreemde taal, in Zweden ging het om 77,3%, in Malta om 96,7%, terwijl in Vlaanderen in het lager onderwijs slechts 26.8% 1 vreemde taal studeerde. Een gelijke trend zien we voor het lager secundair onderwijs: in Nederland studeerde in 2014 in het lager secundair onderwijs 74,3% 2 of meer vreemde talen, in Zweden, 77,9% en in Malta 94.3%. Daartegenover staat dat in Vlaanderen in het lager secundair onderwijs 50.3% van de leerlingen 2 of meer dan 2 vreemde talen studeerde. In het hoger onderwijs is die kloof ongeveer gedicht, maar het verschil in het lager onderwijs en lager secundair onderwijs wijst erop dat jongeren in Zweden, Nederland en Malta langer aan de vreemde talen blootgesteld zijn dan de Vlaamse jongeren.

Verder valt op dat in de sterkere onderwijssystemen het gemiddeld aantal vreemde talen dat per leerling geleerd wordt in het lager en secundair onderwijs vaak hoger ligt dan in zwakkere onderwijssystemen. De onderstaande tabel geeft een schematisch overzicht van het aantal talen dat een leerling in 2014 gemiddeld leerde in sterkere en zwakkere onderwijssystemen:

	Luxemburg	Malta	Nederland	Hongarije	Bulgarije
Basisonderwijs	1,8	1,0	geen gegevens	0,6	0,8
Lager sec. onderwijs	2,5	2,1	2,1	1,0	1,2
Hoger sec. onderwijs	2,4	1,7	geen gegevens	1,3	1,6

Uit de ESLC blijkt dat ook het aantal vreemde talen dat geleerd wordt een positieve samenhang met het vreemdetalenonderwijs vertoont. In de meeste Europese onderwijssystemen worden

verplicht twee vreemde talen aangeboden. De startleeftijd voor het leren van die tweede taal ligt meestal tussen 10 en 12 jaar.

Wat de **instructietijd** betreft, zijn er grote verschillen tussen de onderwijssystemen. Toch zijn een aantal trends zichtbaar: het aantal uren instructietijd verhoogt in de meeste Europese onderwijssystemen bij het begin van het secundair onderwijs. Tegenover 2010-2011 is een stijging te zien in het aantal uren instructietijd in het lager onderwijs. Daartegenover staat dat, in vergelijking met 2010-2011, in verschillende landen een daling van de totale instructietijd merkbaar is in het secundair onderwijs. Opvallend is dat in de onderwijssystemen waar vreemdetalenonderwijs langer verplicht is, niet noodzakelijk meer uren aan dat onderwijs gependend moeten worden. In Malta worden inderdaad heel veel uren aan de eerste vreemde taal gependend: er wordt een minimum van 1298 uur gereserveerd verspreid over 11 jaar. In Zweden wordt echter maar minimum 480 uur aan de eerste vreemde taal gependend, verspreid over 9 jaar. Zowel voor Nederland als voor Vlaanderen is geen minimum aan instructietijd vastgelegd. Een duidelijke samenhang tussen de instructietijd en de taalvaardigheid in de vreemde taal lijkt er op basis van deze descriptieve gegevens niet te zijn. Het is zelfs zo dat één van de sterkste onderwijssystemen – Zweden – net weinig instructietijd reserveert voor de eerste vreemde taal. In Frankrijk daarentegen, één van de zwakkere onderwijssystemen, wordt, verspreid over 10 jaar vreemdetalenonderwijs, 936 uur instructietijd voorzien. Voor Malta kan de instructietijd samengaan met de hogere scores voor de eerste vreemde taal, maar enkel inzetten op instructietijd leidt dus niet automatisch tot succesvol vreemdetalenonderwijs.

We zien dat qua **methodiek** CLIL (content and language integrated learning)⁹ aan een opmars bezig is in Europa. In de meeste onderwijssystemen bieden enkel individuele scholen CLIL aan, slechts in een aantal systemen wordt die onderwijsvorm structureel geïmplementeerd in een bepaalde onderwijsfase. Dat is zo in Oostenrijk en Liechtenstein in de eerste graden van het lager onderwijs, in Cyprus in tenminste één graad van het lager onderwijs en in Luxemburg en Malta in het lager en secundair onderwijs. In Italië wordt CLIL structureel aangeboden in de laatste graad van het hoger secundair onderwijs. In de meeste Europese landen bestaan geen centrale aanbevelingen in verband met toelatingscriteria om dat type onderwijs te kunnen of mogen volgen. Die structurele implementatie van CLIL-onderwijs (type B) lijkt in Malta inderdaad (deels) verantwoordelijk te zijn voor de goede taalvaardigheid van de jongeren. In Malta wordt van bij het begin van de schoolloopbaan tweetalig onderwijs ingericht, wat de hoge instructietijd voor de eerste vreemde taal (1298 uur) verklaart: de Maltese leerlingen krijgen les in het Maltees en in het Engels. Die keuze verklaart waarschijnlijk (deels) waarom de Maltese jeugd zulke hoge ogen gooit in haar eerste vreemde taal. Uit een rapport uit 2004 over het vreemdetalenonderwijs in Nederland (Edelenbos, de Jong en Westhoff) bleek dat ook het tweetalig onderwijs in Nederland aan een opmars bezig was. Westhoff merkte op dat het tweetalig onderwijs zich toen nog voornamelijk in de hoogste regionen van het onderwijs afspeelde (havo/vwo in Nederland) en voornamelijk voor

⁹ In de Key Data uit 2017 wordt een onderscheid gemaakt tussen CLIL type A en CLIL type B. Met CLIL type A wordt verwezen naar de voorziening waarbij niet-taalvakken aangeboden worden in een taal die in het centrale curriculum als een vreemde taal omschreven wordt. Met CLIL type B wordt verwezen naar de voorziening waarbij niet-taalvakken aangeboden worden in een regionale en/of minderheidstaal of in een niet-territoriale taal of in een staatstaal (in landen met meer dan één staatstaal), en in een tweede taal, die eender welke taal kan zijn. Bij CLIL type B worden de niet-taalvakken dus altijd in twee talen onderwezen.

het Engels gebruikt werd, maar dat vormen van geïntegreerd, vakoverstijgend onderwijs (“waarvan tweetalig onderwijs een extreme vorm is”, aldus Westhoff) in diverse varianten ook in het mbo langzaam aan terrein winnen (Edelenbos, de Jong en Westhoff, 2004). Dat zou een gedeeltelijke verklaring kunnen zijn voor het succes van het vreemdetalenonderwijs in Nederland. Ook in de andere onderwijssystemen wordt CLIL-onderwijs type A (zie voetnoot 9) aangeboden, maar dat gebeurt noch in de sterkere noch in de zwakkere onderwijssystemen op een structurele manier. Opvallend is dat in Nederland en Zweden geen bijkomende toelatingscriteria bestaan om CLIL-onderwijs te mogen volgen, terwijl dat in Frankrijk, Bulgarije en Polen wel het geval is. Ook in Vlaanderen moeten leerlingen die dat type onderwijs willen volgen aan bepaalde toelatingscriteria wat betreft taalvaardigheid voldoen.

In bijna alle onderwijssystemen in Europa wordt in de loop van het verplicht onderwijs evenveel aandacht besteed aan de vier vaardigheden (spreken, luisteren, lezen, schrijven). Voor de vier vaardigheden wordt ook hetzelfde te behalen **eindniveau** vooropgesteld. De meeste curricula bevatten ook hetzelfde doel: de mogelijkheid om te communiceren in de doeltaal, de openheid naar andere culturen, de beheersing van de bovengenoemde vier vaardigheden en culturele kennis over de landen waar de vreemde taal gesproken wordt (vgl. Herder en de Bot, 2005). Om die doelen te bereiken wordt in de meeste onderwijssystemen gekozen voor de communicatieve benadering; grammaticaonderwijs is daarin ondergeschikt aan het kunnen overbrengen van een boodschap. Grammaticale kennis en vaardigheden zijn dus zelden een doel op zich, maar staan ten dienste van de communicatieve vaardigheden (vgl. Herder en de Bot, 2005). De meerderheid van de onderwijssystemen maakt gebruik van het Europees Referentiekader (ERK) (Common European Framework of Reference (CEFR) voor talen, wat het mogelijk maakt om de verwachtingen van verschillende Europese landen met elkaar te vergelijken. Op het einde van het lager secundair onderwijs stellen de meeste landen niveau A2 als doel voor de vier vaardigheden. Van schoolverlaters wordt in de meeste landen verwacht dat ze niveau B1 voor de vier vaardigheden in de eerste vreemde taal behalen. De sterkere onderwijssystemen stellen als einddoel echter niveau B2 voor de eerste vreemde taal. In Vlaanderen zijn geen minimum te behalen eindniveaus vastgelegd.

Centrale aanbevelingen over de **kwalificatie van leerkrachten** worden in de meeste onderwijssystemen gegeven. Enkel in het Verenigd Koninkrijk, Ierland, Finland en Estland zijn er geen centrale aanbevelingen over de te behalen onderwijsgraad voor leerkrachten vreemde talen in het primair onderwijs. In de meerderheid van de onderwijssystemen waarin centrale aanbevelingen over de kwalificatie van leerkrachten gegeven worden, onderwijzen “generalist teachers”¹⁰ (leerkrachten met een brede opleiding) vreemde talen in het lager onderwijs. Centrale aanbevelingen over het opleidingsniveau van leerkrachten vreemde talen voor het lager en hoger secundair onderwijs worden niet gegeven in Estland en Schotland. In de andere onderwijssystemen wordt bijna overal verwacht dat de leerkracht vreemde talen in het secundair onderwijs een

¹⁰ Een leraar (meestal in het lager onderwijs) die gekwalificeerd is om alle (of bijna alle) vakken in het curriculum te onderwijzen, inclusief vreemde talen. Zulke leraren kunnen een vreemde taal onderwijzen, ongeacht of ze al dan niet een training in het veld hebben gevolgd. (vgl. Key Data 2017)

“specialist teacher”¹¹ (leerkrachten met een specifieke opleiding om talen te onderwijzen) is. In een aantal onderwijssystemen worden ook “semi-specialist teachers”¹² – eventueel aangevuld met “specialists” – aanbevolen in zowel lager, lager secundair en hoger secundair onderwijs. Vlaanderen verschilt op dat vlak niet van de Europese tendens. Uit de ESLC blijkt dat meer dan 50% van de Maltese leerkrachten Engels het Engels als moedertaal heeft en dat ongeveer 15% van de Franse leerkrachten het Engels als moedertaal heeft. Ook dat kan meespelen in de goede Engelse taalvaardigheid van de Maltese jongeren. Voor de Vlaamse Gemeenschap gaat het om gemiddeld 5%. Het aantal moedertaalsprekers Frans onder de leerkrachten Frans (20%) is in Vlaanderen wel beduidend hoger dan het aantal moedertaalsprekers Engels onder de leerkrachten Engels (5%). Dat is geen beleidseffect, maar een gevolg van de specifieke Vlaamse situatie in een meertalig land. Door de nabijheid met Wallonië is het eenvoudiger om moedertaalsprekers Frans als leerkracht Frans te kunnen rekruteren (Vlaamse vreemdetalenkennis in Europees perspectief, 2012).

Hoewel op Europees niveau een **verblijf in het buitenland** voor toekomstige leerkrachten vreemde talen sterk aangeraden wordt (cf. beslissingen van de Europese raad van 12 mei 2009), wordt slechts in drie onderwijssystemen (Frankrijk, Oostenrijk en het Verenigd Koninkrijk) op centraal niveau vastgelegd dat studenten een verblijf in het buitenland moeten opnemen voor ze hun studies kunnen afronden. Toch blijkt uit TALIS 2013 dat op Europees niveau bijna 60% van de leerkrachten tijdens hun studie of tijdens hun carrière voor professionele doeleinden naar het buitenland reisde. Gemiddeld één op twee leerkrachten vreemde talen studeerde in het buitenland als onderdeel van de opleiding (TALIS 2013).

Op basis van de beschrijving van de onderwijssystemen kan niet zonder meer aangetoond worden waarom bepaalde onderwijssystemen het beter of minder goed doen. Uit de descriptieve data kunnen we wel afleiden dat sterkere onderwijssystemen globaal gezien de lat hoger leggen wat betreft het vreemdetalenonderwijs: een leerling studeert gemiddeld meer vreemde talen in sterkere onderwijssystemen en het minimum te behalen eindniveau ligt hoger. Voor Vlaanderen kunnen we samenvattend stellen dat – in vergelijking met de sterkere onderwijssystemen – Vlaamse leerlingen later starten met vreemdetalenonderwijs, in 2014 minder leerlingen vreemde talen in het lager onderwijs en lager secundair onderwijs studeerden en er minder ingezet wordt op tweetalig onderwijs (een doorgedreven vorm van CLIL-onderwijs). Wat niet uit de descriptieve data gedestilleerd kan worden, maar ongetwijfeld doorslaggevend is voor de resultaten van het Vlaamse vreemdetalenonderwijs is de rol en status van het Frans (tegenover die van het Engels).

3. Succesfactoren voor vreemdetalenonderwijs op basis van survey-onderzoek

Uit de bovenvermelde resultaten van het survey-onderzoek kunnen een aantal factoren beschreven worden die het succes van vreemdetalenonderwijs kunnen doen toenemen. De

¹¹ Een leraar die gekwalificeerd is om een of twee verschillende vakken te onderwijzen (waaronder vreemde talen). Voor een gespecialiseerde taaldocent zou dit alleen een vreemde taal of een of meer vreemde talen en een ander onderwerp omvatten. (vgl. Key Data 2017)

¹² Een leraar die gekwalificeerd is om een groep van ten minste drie verschillende vakken te onderwijzen (waaronder vreemde talen). Voor een semi-specialist voor docenten vreemde talen zou dit een of meer vreemde talen en ten minste twee andere vakken omvatten. (vgl. Key Data 2017)

onderzoekers van de ESLC survey interpreteerden de testresultaten op basis van drie vragenlijsten – één voor studenten, één voor leerkrachten en één voor directies – en detecteerden zo contextfactoren die volgens hen gerelateerd kunnen worden aan de vaardigheid in de vreemde taal. De correlatie tussen de contextuele factoren en de behaalde testresultaten voor de vreemde taal wordt hier beschreven, van een causaal effect is er dus geen sprake. Ook uit het longitudinale ELLiE-onderzoek (Early Language Learning in Europe) worden door de onderzoekers een aantal soortgelijke factoren beschreven die een positieve samenhang met vreemdetalenonderwijs vertonen.¹³

Op **beleidsniveau** blijken volgende elementen een positieve samenhang met de vaardigheid in de vreemde testtaal te vertonen:

- Een vroege start is binnen ELSC gerelateerd aan een betere vaardigheid in de vreemde testtaal. Ook uit de nationale evaluatie van Engels in Catalonië (1999) bleek dat vroege starters beter zijn in ‘lezen’. Andere nationale survey-onderzoeken kunnen die bevinding echter niet bevestigen: uit een nationale evaluatie Engels in het Baskenland uit 1999 bleek dat voor de onderdelen ‘luisteren’ en ‘lezen’ de startleeftijd geen invloed had (Edelenbos et. al, 2006).
- Een hoog aantal vreemde talen leren en de studie van klassieke talen zijn gerelateerd aan betere vaardigheden in de vreemde testtaal (ESLC).

De bovenvermelde samenhang tussen een vroege start en een betere vaardigheid in de vreemde testtaal moet met enige nuance geïnterpreteerd worden. Zoals namelijk bleek uit het eerste deel van dit rapport, leidt het verlagen van de startleeftijd niet automatisch tot betere resultaten in het vreemdetalenonderwijs. Enkel een combinatie van verschillende factoren kan leiden tot succesvol vreemdetalenonderwijs. Dat is wat bijvoorbeeld ook Edelenbos et. al op basis van hun literatuurstudie in het rapport ‘Languages for the children of Europe: published research, good practice and main principles’ (2006) aangeven. Volgens hen hebben vroege taalleerders meer kans op succes als een combinatie van de volgende elementen wordt voorzien: er is een vroege startleeftijd; er wordt voldoende tijd gependend aan het leren van de vreemde taal, er is een doordachte tijdsverdeling, voldoende intensiteit en continuïteit; er is een goede pre-service en in-service training van leerkrachten in onder meer de vreemde taal, taaldidactiek en evaluatie,

¹³ Het ELLiE-onderzoek werd in 2006-2007 in het Verenigd Koninkrijk opgestart met een verkennende studie van één jaar. Die studie werd gevolgd door een driejarig longitudinaal onderzoek (2007-2010) waaraan onderzoeksgroepen uit Engeland, Italië, Nederland, Polen, Spanje, Zweden en Kroatië deelnamen. Hoewel dat geen representatief staal voor de Europese bevolking is, gaan de ELLiE-onderzoekers ervan uit dat hun bevindingen de gemiddelde Europese trends weergeven. In elk land werden 6 tot 8 scholen van verschillende schooltypes geselecteerd. In totaal namen ongeveer 1400 leerlingen deel aan de studie: in elk land werden 170 tot 200 7-8 jarige leerlingen geselecteerd, die samen met hun leerkrachten, school, directeurs en ouders deelnamen aan de interviews en de vragenlijsten invulden. De klasgroottes waaruit de kinderen geselecteerd werden, variëren van 15 tot 30 leerlingen. De geselecteerde leerlingen werden gedurende drie jaar gevolgd. Er werd informatie verzameld over het leren van vreemde talen voor volledige klassen en voor een specifiek staal van zes leerlingen (een focusgroep) per klas. De informatie werd verkregen op basis van observatie, van vragenlijsten, op basis van de achtergrond van de school en door het geven van een aantal taken (luisteren, lezen, spreken).¹³

intercultureel bewustzijn, onderwijs- en leerstrategieën, taalbewustzijn en het creëren van een positieve, ondersteunende leeromgeving; geschikte ICT-middelen zijn beschikbaar om jonge leerders meer input, interactie en feedback te kunnen aanbieden; nationale autoriteiten en transnationale instanties ondersteunen het leren van talen in een vroeg stadium door middel van geplande initiatieven die systematisch onderzoek en ontwikkeling omvatten (Edelenbos et. al, 2006).

Wat de **buiten-school-omgeving** betreft, komen volgende zaken naar voren:

- Er werd een positieve correlatie gevonden tussen de mate van vreemdetaalbeheersing en de inschatting door studenten van de vreemdetaal kennis van de ouders (ESLC). Uit het ELLiE-onderzoek blijkt dat de kennis van de vreemde taal van de ouders en het (professioneel) gebruik door de ouders een positieve samenhang vertoont met de taalprestaties van hun kinderen.
- De blootstelling aan het gebruik van de vreemde taal in traditionele en nieuwe media vertoont een positieve samenhang met de mate van de vreemdetaalbeheersing (ESLC). Uit het ELLiE-onderzoek blijkt eveneens dat buitenschoolse blootstelling aan de vreemde taal, en dan vooral via ondertitelde films en televisieprogramma's, een invloed hebben op de taalprestaties van de leerlingen.

Op **schoolniveau** worden de volgende zaken geconstateerd:

- Een hoger gebruik van de vreemde testtaal in de les door zowel leerkrachten als leerlingen vertoont een positieve samenhang met de vreemdetaalbeheersing (ESLC).
- De status van de vreemde taal binnen de schoolcontext en in het curriculum: een doordachte verdeling van de lestijd voor de vreemde taal en de vreemde taal als deel van de schooltaal hangen positief samen met het succes van vreemdetalenonderwijs (ELLiE).
- Uit de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) in 1996 naar de resultaten van het vak Engels in het basisonderwijs (EIBO) in Nederland bleek er een matig grote positieve samenhang te zijn tussen lestijd besteed aan Engels en de onderwerpen spreken, woordenschat spreken, uitspraak en woordbegrip (Edelenbos, Van der Schoot en Verstralen, 1996, 86; 2000).

Wat de **leerkracht** betreft, gelden volgende bevindingen:

- Uit de ESLC blijkt dat het opleidingsniveau van de leerkracht en de taalvaardigheid van de leerlingen niet positief samenhangen.
- Ook uit het ELLiE-onderzoek komen enkel een aantal karakteristieken naar voren die een kwaliteitsvolle leerkracht typeren, maar variabelen met betrekking tot de leerkracht die het succes in de vreemde taal beïnvloeden, blijken er niet te zijn.

Het zou kunnen dat hier geen positieve samenhang optreedt omdat kenmerken van de kwaliteitsvolle leerkracht moeilijk via vragenlijsten te bepalen zijn, waardoor de opleiding en het behaalde diploma van de leerkracht als maatstaf voor de kwaliteit van de leerkracht gebruikt worden. Voor het domein 'leerkracht' geldt dus enkel dat het opleidingsniveau van de leerkracht geen rechtstreeks verband houdt met de taalvaardigheid van de leerling in de vreemde taal, de 'kwaliteiten' als leerkracht worden door de opzet van de studies niet meegenomen.

Op **leerlingniveau** kwamen de volgende elementen aan het licht:

- Leerlingen die het nuttig vinden om de vreemde taal te leren behalen hogere vaardigheidsniveaus, terwijl studenten die het moeilijk vinden om de vreemde testtaal te leren, lagere vaardigheidsniveaus behalen (ESLC). Ook uit de nationale evaluatie van Engels in Catalonië (1999) bleek dat een positieve attitude tegenover de vreemde taal (i.c. het Engels) tot betere prestaties voor alle vaardigheden leidt (Edelenbos et. al, 2006).
- Leerlingen die de vreemde taal als gemakkelijk ervaren, behalen hogere vaardigheidsniveaus (ESLC).
- Uit dezelfde nationale evaluatie in Madrid (1999) bleek dat de interesse van de leerlingen gerelateerd was aan een beter globaal en specifiek begrip van teksten.

Wanneer we de bovenstaande succesfactoren bekijken, wordt duidelijk dat niet zonder meer gesteld kan worden dat sterkere onderwijssystemen meer en zwakkere onderwijssystemen minder succesfactoren in de organisatie van het vreemdetalenonderwijs op beleidsniveau implementeren. De vermoedelijk belangrijkste oorzaak voor het succes van vreemdetalenonderwijs kan niet uit de beschrijving van de beleidsmaatregelen gedestilleerd worden: de didactiek die tijdens de lessen 'vreemde talen' gehanteerd wordt, heeft ongetwijfeld een grote invloed op de taalvaardigheid van de Europese jongeren. Een analyse van de didactiek kan op basis van de centrale regelgeving niet gemaakt worden, maar de interventies die succesvol zijn in vreemdetalenonderwijs in de klas en op school werden in het eerste luik van dit rapport geïdentificeerd en geanalyseerd.

Discussie

Onder het motto “hoe vroeger, hoe beter” zetten sinds 2002 verschillende Europese landen in op vroeg vreemdetalenonderwijs. Ze willen zo aan de oproep van de Europese Unie beantwoorden om alle inwoners vaardig te maken in de moedertaal plus twee andere talen. Voorlopig volgt Vlaanderen die trend niet onverkort: leerlingen starten pas verplicht met de eerste vreemde taal, Frans, in het vijfde leerjaar. De oproep van de EU om zo vroeg mogelijk vreemdetalenonderwijs aan te bieden werd ingegeven door de aanname dat jonge kinderen vlotter een tweede taal leren en dat een vroege start tot een betere vreemdetaalbeheersing leidt. Het is echter niet duidelijk of die hypothese zonder meer klopt. Bovendien is het zo dat voor steeds meer leerlingen in Vlaanderen de instructietaal verschilt van de moedertaal. Dat zorgt ervoor dat veel kinderen bij de start van het vreemdetalenonderwijs niet een tweede, maar een derde (of eventueel zelfs vierde) vreemde taal beginnen te leren. De vraag of dat een effect heeft op de ontwikkeling van de instructietaal dringt zich op. Vanuit bovenstaande bedenkingen werden drie centrale onderzoeksvragen geformuleerd, waarnaar we in deze discussie terugkoppelen. De informatie die dit rapport naar voren schuift, kan als leidraad gebruikt worden bij de inrichting van effectief vreemdetalenonderwijs in Vlaanderen. De onderzoeksvragen waren:

- 1) Welke interventies en factoren beïnvloeden het succesvol leren van een vreemde taal door leerlingen uit het basis- en secundair onderwijs?
- 2) In welke mate beïnvloedt de leeftijd de effectiviteit van de bovenstaande interventies? Bestaat er met andere woorden voldoende evidentie voor de hypothese dat vreemdetalenonderwijs best zo vroeg mogelijk opgestart wordt?
- 3) In welke mate bestaat er empirische evidentie voor de hypothese dat vroeg vreemdetalenonderwijs de ontwikkeling van de instructietaal bemoeilijkt?

We beantwoorden deze vragen door de inzichten uit de literatuurstudie naast de bevindingen uit de analyse van onderwijssystemen en de survey-onderzoeken te plaatsen. Zo creëren we een synthese van de resultaten uit de beide delen van het rapport. Daarbij moet opgemerkt worden dat de bevindingen uit beide delen niet zonder meer samen kunnen worden genomen om tot sluitende conclusies te komen. Effectstudies brengen concrete klaspraktijken in beeld, wat toebehoort aan de eigenheid van scholen en niet altijd op het beleidsniveau betrokken kan worden. Omgekeerd kan worden bekeken wat op beleidsniveau wordt vastgelegd, maar is dit in de realiteit niet los te koppelen van implementatie op klas- of schoolniveau. Zeker voor Vlaanderen, waar iedere school over een grote autonomie beschikt om haar onderwijs vorm te geven, is wat op beleidsniveau vastligt een kader dat iedere school op basis van eigen aandachtspunten en accenten invult. We proberen wel voor iedere onderzoeksvraag na te gaan of de inzichten die de analyse van de effectstudies ons biedt complementair zijn aan de succesfactoren die uit grootschalig onderzoek naar voren komen. We bekijken eveneens of die inzichten in de beleidsmaatregelen op Vlaams en/of op Europees niveau terug te vinden zijn.

- 1) *Welke interventies en factoren beïnvloeden het succesvol leren van een vreemde taal door leerlingen uit het basis- en secundair onderwijs?*

Onderwijsinterventies die gericht zijn op betekenisvol taalgebruik en communicatie helpen leerlingen hun vaardigheden in de vreemde taal te ontwikkelen. In eerste instantie geldt dit voor de taallessen zelf. Als leerlingen tijdens taallessen hun communicatieve, talige vaardigheden functioneel moeten inzetten om een relevant einddoel te bereiken, bevordert dit hun beheersing van de vreemde taal. Bovendien helpt een functionele aanpak de attitudes en de motivatie van leerlingen te verbeteren. Dit hoeft geen negatief effect te hebben op kennis van grammatica of woordenschat. Wel zien we dat **functionele taallessen** krachtiger worden als ze vormgerichte momenten inbouwen. **Vormgerichte interventies** die specifiek grammatica, woordenschat of fonologie behandelen, dragen namelijk bij aan een betere grammaticale, lexicale of fonologische beheersing van de taal. Een laatste interventie die helpt om taallessen effectiever te maken is **expliciete instructie over strategieën** die leerlingen kunnen inzetten wanneer ze verschillende communicatieve vaardigheden moeten aanwenden. Deze interventies voor effectieve taallessen zijn voornamelijk getest in het secundair onderwijs. Die inzichten rond betekenisvol onderwijs en een communicatieve aanpak worden in Europa doorgaans op beleidsniveau vertaald. In de meeste curricula worden als doelen vooropgesteld: de mogelijkheid om te communiceren in de doeltaal; de openheid naar andere culturen; de beheersing van de vier vaardigheden en culturele kennis over de landen waar de vreemde taal gesproken wordt. Een communicatieve benadering om die doelstellingen te bereiken wordt aanbevolen. Ook in het Vlaamse vreemdetalenonderwijs stimuleren de eindtermen en de leerplannen betekenisgerichte taallessen met ingebedde aandacht voor vorm en strategieën. Toch lijken in de Vlaamse klaspraktijk geïsoleerde, vormgerichte interventies nog vaak te overheersen en krijgen leerlingen weinig strategieën aangereikt.

We vonden ook positieve effecten voor interventies die succesvolle taalverwerving stimuleren buiten de taallessen. Opnieuw zijn dit interventies die leerlingen een betekenisvolle, communicatieve context willen bieden waarin ze taal kunnen verwerven. In de eerste plaats is **veelzijdige blootstelling aan rijke input** in de vreemde taal belangrijk om die taal te leren beheersen. Zo blijkt het effectief, vooral voor het bevorderen van woordenschatkennis, om ook buiten de taallessen leerlingen doorheen de dag met de vreemde taal in contact te brengen, bijvoorbeeld tijdens groetmomenten of door liedjes te zingen in de vreemde taal. Dit werd enkel getest bij leerlingen in het basisonderwijs. Hoewel dit niet werd onderzocht in de effectstudies, blijkt uit het onderzoek op macroniveau bovendien dat een hoger gebruik van de vreemde taal in de les – zowel door leerkracht als door leerling – een positieve samenhang vertoont met de vaardigheid in die vreemde taal. Een tweede interventie die leerlingen in hun taalverwerving stimuleert buiten de taallessen is een **studiereis of uitwisseling**. Leerlingen die een (korte) periode verblijven in een context waar de doeltaal gesproken wordt, ontwikkelen vlotter communicatieve vaardigheden in die taal. De meest onderzochte interventie, tot slot, is **CLIL-onderwijs**. Lessen waarin de vreemde taal gebruikt wordt als medium om inhoud uit niet-taalvakken te onderwijzen vormen een betekenisvolle context die leerlingen helpt de vreemde taal beter te verwerven. De CLIL-aanpak neemt uiteenlopende vormen aan in zijn implementatie, wat onderzoek naar de effecten ervan bemoeilijkt. Toch stellen we vast dat CLIL over het algemeen bijdraagt aan

communicatieve taalvaardigheden in de vreemde taal, bij uitstek spreekvaardigheid. De aanpak heeft bovendien geen negatieve effecten op vaardigheid in de instructietaal of beheersing van vakinhouden. Opvallend is dat de positieve effecten van CLIL terug te vinden zijn in het secundair, maar niet zozeer in het basisonderwijs. De vaststelling dat CLIL-onderwijs succesvol kan zijn, wordt over het algemeen breed gedragen: in verschillende Europese onderwijssystemen zijn aanbevelingen over het aanbieden van en de toelatingsvoorwaarden voor CLIL-onderwijs opgenomen. Hoewel blijkt dat vooral structureel geïmplementeerd CLIL-onderwijs, zoals bijvoorbeeld in Malta, succesvol is, is de organisatie van het CLIL-onderwijs in de meeste landen incidenteel en vaak afhankelijk van de bereidheid van een aantal leerkrachten. Ook in Vlaanderen organiseert een groeiend aantal scholen in het secundair onderwijs enthousiast maar eerder vrijblijvend CLIL. De implementatie van CLIL is momenteel niet mogelijk in het basisonderwijs. Hoewel Vlaamse scholen zich afvragen of het wenselijk is dit toch te overwegen, biedt internationaal onderzoek voorlopig weinig empirische evidentie om die vraag te ondersteunen. Andere interventies aanvullend bij de taallessen komen eveneens occasioneel voor. Scholen organiseren sporadisch studiereizen of uitwisselingen, maar meer informatie over input buiten de taallessen vonden we niet. Input in de taallessen blijkt vaak beperkt en niet steeds kwaliteitsvol.

Naast de genoemde effectieve interventies vonden we ook factoren terug die de vreemdetaalverwerving van leerlingen sterk beïnvloeden. Uit de effectstudies kunnen we onvoldoende opmaken of de effectiviteit van interventies verschilt naargelang de vreemde taal die wordt onderwezen. Toch zijn er duidelijke aanwijzingen dat vaardigheid in de vreemde taal samenhangt met **blootstelling aan de taal** en met **taalstatus**. Veelvuldige buitenschoolse blootstelling aan de vreemde taal lijkt het taalverwervingsproces positief te beïnvloeden. Dit is niet verrassend als we terugdenken aan de eerdere bevinding dat jongeren een vreemde taal beter beheersen wanneer ze kunnen genieten van rijke input in een voor hen betekenisvolle context. De frequentie en intensiteit waarmee leerlingen in contact komen met de taal buiten de school hangt ook samen met de status die de taal voor hen heeft. Uit onderzoek op micro- en macroniveau blijkt dat leerlingen die een positieve attitude aannemen ten opzichte van de vreemde taal en haar als waardevol beschouwen, vaardiger zijn in die taal. De status van de vreemde taal kan hoogstwaarschijnlijk verklaren waarom Vlaamse leerlingen over het algemeen veel verder staan in de tweede vreemde taal Engels dan in de eerste vreemde taal Frans. Hoewel deze factoren zelf dus geen effectieve interventie vormen voor het vreemdetalenonderwijs, is het belangrijk om mee te nemen dat de waarde van een taal kunnen inzien en zich gestimuleerd voelen tot buitenschools, betekenisvol taalcontact een positieve invloed heeft op succesvol leren van een vreemde taal.

- 2) *In welke mate beïnvloedt de leeftijd de effectiviteit van de bovenstaande interventies? Bestaat er met andere woorden voldoende evidentie voor de hypothese dat vreemdetalenonderwijs best zo vroeg mogelijk opgestart wordt?*

Momenteel ontbreekt het nog aan onderzoek dat concreet nagaat welke interventies beter werken bij jongere leerlingen en welke bij oudere. Zoals werd vermeld onder de eerste onderzoeksvraag richten vele studies zich op een specifieke leeftijdsgroep, waardoor we moeilijk de invloed van leeftijd op de effectiviteit van interventies kunnen inschatten. Alleen voor CLIL zijn er duidelijke aanwijzingen dat de aanpak het meest effectief is bij oudere leerlingen. Als we ons specifiek richten op de vraag of vroeger starten met vreemdetalenonderwijs leidt tot hogere

taalvaardigheid, vinden we weinig empirische evidentie die deze hypothese ondersteunt. Een start op jonge leeftijd maakt waarschijnlijk wel een verschil voor leerlingen die taal verwerven op een naturalistische manier, in een context waar de doeltaal dominant is. In de meer gelimiteerde context van vreemdetalenonderwijs zien we echter dat leerlingen die later beginnen vrij snel jongere starters inhalen, omdat ze verder staan in hun cognitieve ontwikkeling. De vaststelling dat een vroege start niet automatisch leidt tot een betere beheersing van de vreemde taal lijkt in te druisen tegen de bevindingen van de ESLC en andere comparatieve onderzoeken. In de ESLC wordt namelijk gerapporteerd dat een vroege start gerelateerd is aan betere vaardigheden in de vreemde taal. Door de opzet van een dergelijk grootschalig onderzoek verbaast het niet dat een vroege start op macroniveau als succesvol omschreven wordt. In tegenstelling tot microstudies die inzoomen op jong taalleren en analyseren of een vroege start *an sich* effectief is, hangt die vroege start in dergelijk macro-onderzoek in vele gevallen samen met andere invloedrijke factoren. Zo geven onderzoekers aan dat een vroege start mogelijk als voordeel heeft dat een hoger aantal uren taalcontact kan worden aangeboden.

Om voordeel te halen uit meer uren instructie die vanaf jonge leeftijd starten, moet echter wel voldaan worden aan belangrijke voorwaarden. Jonge leerlingen moeten kwaliteitsvolle lessen krijgen die aangepast zijn aan hun impliciete manier van leren en hun cognitieve niveau. De kennis en vaardigheden die ze in die lessen opdoen, mogen vervolgens niet verloren gaan in latere fases van hun vreemdetalenonderwijs. Dit vraagt om vreemdetalenonderwijs dat steeds rekening houdt met het beginniveau van leerlingen en voortbouwt op hun voorkennis. Europa lijkt overtuigd te zijn van het motto “hoe vroeger, hoe beter” en stimuleert de implementatie van vroeg vreemdetalenonderwijs op grote schaal. Uit de beleidsmaatregelen kan echter niet afgeleid worden of en hoe geprobeerd wordt om ook aan de belangrijke randvoorwaarden zoals afstemming op de cognitieve leeftijd, continuïteit in het onderwijs en een kwaliteitsvolle en aangepaste didactiek te voldoen. Uit de succesfactoren die naar voren worden geschoven voor vreemdetalenonderwijs blijkt alvast, net als uit micro-onderzoek, dat continuïteit tussen verschillende leerlijnen een positieve invloed op het vreemdetalenonderwijs kan hebben. In Vlaanderen wordt niet sterk ingezet op een vroege start. De meeste leerlingen beginnen op de verplichte startleeftijd, in het vijfde leerjaar, met Franse lessen. Wel krijgt de helft van de leerlingen al eerder taalinitiatielessen die hen laten kennismaken met de vreemde taal. De voorkennis die leerlingen daar opbouwen wordt echter nog weinig in rekening genomen door leerkrachten.

3) *In welke mate bestaat er empirische evidentie voor de hypothese dat vroeg vreemdetalenonderwijs de ontwikkeling van de instructietaal bemoeilijkt?*

Er bestaat geen empirische evidentie voor de stelling dat het leren van een vreemde taal de ontwikkeling van de instructietaal bemoeilijkt. Uit onderzoek blijkt dat vreemdetalenonderwijs over het algemeen geen negatieve en regelmatig zelfs een positieve impact op de vaardigheden van leerlingen in de dominante instructietaal heeft. Voor zover we kunnen vaststellen, onderzoeken studies deze impact van vreemdetalenonderwijs echter enkel bij leerlingen die de instructietaal als moedertaal hebben of bekijken ze dit voor een heterogene groep leerlingen zonder in te gaan op de specifieke effecten voor leerlingen die de instructietaal nog niet of in mindere mate beheersen. Wat we wel kunnen vaststellen is dat de verwerving van de instructietaal voor leerlingen voor wie die niet de moedertaal is, geen negatieve en vaak zelfs een positieve

invloed heeft op hun prestaties in de vreemde taal. Leerlingen die de instructietaal niet als moedertaal hebben doen het even goed of beter dan hun medeleerlingen die de instructietaal wel als moedertaal hebben in de vreemdetalen. Deze resultaten worden wel beïnvloed door belangrijke contextfactoren: meertaligheid kan een meerwaarde zijn in het vreemdetalenonderwijs als de moedertaal van de leerlingen niet wordt vervangen door de instructietaal, als hun taalvaardigheden in alle talen (moedertaal, instructietaal en vreemde taal) worden ontwikkeld en als ze een positieve houding aannemen tegenover de vreemde taal. Onder deze voorwaarden vormt de vreemdetalen een optimale context om leerlingen die de instructietaal nog niet beheersen, succeservaringen te bieden. Meer onderzoek is dus nodig om te achterhalen hoe vreemdetalenonderwijs de ontwikkeling van de instructietaal beïnvloedt en in het bijzonder welke impact vroeg vreemdetalenonderwijs heeft op jonge kinderen die de instructietaal nog aan het verwerven zijn. Er bestaat alvast geen empirische evidentie voor de aanname dat een vreemde taal leren een belemmerende impact heeft op tweedetaalverwerving.

Referenties

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.

Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS). (2018). *Peiling Frans in het basisonderwijs*.

<https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/peiling-frans-in-het-basisonderwijs-1>

Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS). (2013). *Peiling Frans: luisteren met praktische proef spreken (derde graad aso, tso en kso)*. <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/peiling-frans-in-de-derde-graad-aso-kso-en-tso>

Agirdag, O., De Backer, F., De Smet, A., Mertens, C., Slembrouck, S., Struys, E., Van Avermaet, P., Van Biesen, L., Van de Craen, P., Van Houtte, M., Van Hulle, E. (2016). *OBPWO 12.03: Meertaligheid als realiteit op school (MARS)*. Gent: UGent.

Alcon Soler, E. (2005). Does Instruction Work for Learning Pragmatics in the EFL Context? *System*, 33(3), 417-435.

Ammar, A., & Hassan, R. M. (2018). Talking It Through: Collaborative Dialogue and Second Language Learning. *Language Learning*, 68(1), 46-82.

Basterrechea, M., & del Pilar García Mayo, M. (2014). Dictogloss and the production of the English third person '-s' by CLIL and mainstream EFL learners: A comparative study. *International Journal of English Studies*, 14(2), 77-98.

Agustín-Llach, M. P. (2016). Age and type of instruction (CLIL vs. traditional EFL) in lexical development. *International Journal of English Studies*, 16(1), 75-96.

Agustín-Llach, M. P. (2017). The effects of the CLIL approach in young foreign language learners' lexical profiles. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 20(5), 557-573.

Agustín-Llach, M. P., & Canga Alonso, A. (2016). Vocabulary growth in young CLIL and traditional EFL learners: evidence from research and implications for education. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(2), 211-227.

Benesova, B. (2017). *Vocabulary Development and Language Learning Strategy Use in CLIL in the Czech Context (Dissertatie)*.

Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39, 523-532.

- Campfield, D. E., & Murphy, V. A. (2017). The Influence of Prosodic Input in the Second Language Classroom: Does It Stimulate Child Acquisition of Word Order and Function Words? *Language Learning Journal*, 45(1), 81-99.
- Canga Alonso, A. (2015). Receptive Vocabulary of CLIL and Non-CLIL Primary and Secondary School Learners. *Complutense Journal of English Studies*, 23, 59-77.
- Cenoz, J. (2002). Age Differences in Foreign Language Learning. *ITL Review of Applied Linguistics*, 135-136, 125-142.
- Cenoz, J. (2003a). The influence of Age on the Acquisition of English: General proficiency, attitudes and code-mixing. In del Pilar García Mayo, M., & García Lecumberri, M. L., *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language* (pp. 77-93). Bristol/Buffalo/Toronto/Sidney: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2003b). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.
- Cobb, T., & Horst, M. (2011). Does Word Coach Coach Words? *Calico journal*, 28(3), 639-661
- Collins, L., & White, J. (2011). An Intensive Look at Intensity and Language Learning. *Tesol Quarterly*, 45(1), 106-133.
- Cooper, H. (2017). *Research synthesis and meta-analysis. A step-by-step approach. 5th edition*. Los Angeles: Sage.
- Cornillie, F., Van den Branden, K., & Desmet, P. (2015). From language play to linguistic form and back again. Lessons from an experimental study for the design of task-based language practice supported by games. In J. Colpaert, A. Aerts, M. Oberhofer, & M. Gutiérrez-Colón Plana (Eds.), *Proceedings of XVIIth International CALL Conference. Task design and CALL. 6-8 juli 2015. Tarragona, Spanje* (pp. 214–222). Antwerpen: Universiteit Antwerpen
- Council of the European Union. (2002, March 15-16). Barcelona European Council 15 and 16 March 2002: Presidency conclusions. Barcelona.
- Dahl, A., & Vulchanova, M. D. (2014). Naturalistic acquisition in an early language classroom. *Frontiers in psychology*, 5, 1-9.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): Current research from Europe. In Delanoy, W. & Volkman, L. (Eds.), *Future perspectives for English language teaching* (pp. 139–157). Heidelberg: Carl Winter.
- Declercq, K., Denies, K. & Janssen, R. (2012). Vlaamse vreemdetalenkennis in Europees perspectief. Balans van het ESLC-onderzoek. Laatst geraadpleegd op 19/12/18 via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/european-survey-on-language-competences-eslc>
- De Diezmas, E., & Moreno, N. (2016). The impact of CLIL on the acquisition of L2 competences and skills in primary education. *International Journal of English Studies*, 16(2), 81-101.

de Kraay, A.P. (2016). *Differentiation to improve the articulation between levels: In the teaching of English in primary and secondary education in the Netherlands* (Dissertatie). Opgevraagd van [https://www.rug.nl/research/portal/publications/differentiation-to-improve-the-articulation-between-levels\(45938466-b49e-4882-aef1-3435f2016a20\).html](https://www.rug.nl/research/portal/publications/differentiation-to-improve-the-articulation-between-levels(45938466-b49e-4882-aef1-3435f2016a20).html).

De Wilde, V., & Eyckmans, J. (2017). Game on! Young Learners' Incidental Language Learning of English Prior to Instruction. *Studies in second language learning and teaching*, 7(4), 673–694.

del Pilar García Mayo, M. (2003). Age, Length of Exposure and Grammaticality Judgements in the Acquisition of English as a Foreign language. In del Pilar García Mayo, M., & García Lecumberri, M. L., *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language* (pp. 94-114). Bristol/Buffalo/Toronto/Sidney: Multilingual Matters.

Dixon, L., Zhao, J., Shin, J., Wu, S., Su, J., Burgess-Brigham, R., Unal Gezer, M., & Snow, C. (2012). What we know about second language acquisition: A synthesis from four perspectives. *Review of Educational Research*, 82(1), 5-60.

Djigunovic, J. M. (2010). Starting age and L1 and L2 interaction. *The International Journal of Bilingualism*, 14(3), 303-314.

EACEA/Eurydice (2008). *Key Data on teaching Languages at school in Europe*. Brussels: EACEA Eurydice.

EACEA/Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels: EACEA Eurydice.

EACEA/Eurydice (2017). *Key Data on teaching Languages at school in Europe*. Brussels: EACEA Eurydice.

Edelenbos, P., van der Schoot, F. & Verstralen, H. (2000). Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 2. Periodieke Peiling van het OnderwijsNiveau, Rapport 17. [Achievements for English at the end of the primary] Arnhem: CITO.

Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles. Study on behalf of the European Commission, Education and Culture, Culture and Communication, Multilingualism Policy.

Edelenbos, P., de Jong, J. H. A. L. & Westhoff, G. J. (2014). *Vreemdetalenonderwijs in Nederland. Een situatieschets*. Enschede: Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen.

EF English Proficiency Index (2018). Laatst geraadpleegd op 19/12/18 via <https://www.ef.be/nl/epi/>

Ellis, R., & Shintani, N. (2013). Instructed Second Language Acquisition. In Ellis, R., & Shintani, N. (Eds.), *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research* (pp. 5-28). London: Routledge.

Enever, J. (2011). *ELLiE, Early Language Learning in Europe*. United Kingdom: British Council.

Europese Commissie (1995). *Witboek "Onderwijzen en leren"* (doc. COM(95) 590 def).

European Commission (2014). Improving the effectiveness of language learning: CLIL and CALL. https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/CLIL%20and%20CALL%20report_July.2014.pdf?ver=2017-07-11-151504-977

European Commission (2012). First European Survey on Language Competences: Final report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Evans, M., & Fisher, L. (2005). Measuring Gains in Pupils' Foreign Language Competence as a Result of Participation in a School Exchange Visit: The Case of Y9 Pupils at Three Comprehensive Schools in the UK. *Language Teaching Research*, 9(2) Iss. 2, 173-192.

Flash Eurobarometer 466 – April 2018. *The European Education Area*. Survey conducted by Kantar Public Brussels on behalf of TNS political & social at the request of the European Commission, Directorate-General for Education and Culture. Laatst geraadpleegd op 19/12/2018 via <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/FLASH/surveyKy/2186>

Gablasova, D. (2014). Learning and Retaining Specialized Vocabulary from Textbook Reading: Comparison of Learning Outcomes Through L1 and L2. *The Modern Language Journal*, 98(4), 976-991.

Genesee, F. (2014). Is early second language learning really better? Evidence from research on students in CLIL programs. *Babylonia*, 1, 26-30.

Gierlinger, M. E., & Wagner, A. T. (2016). The More the Merrier - Revisiting CLIL-Based Vocabulary Growth in Secondary Education. *Latin American Journal of content & language integrated learning*, 9(1), 37-63.

Gomez Lacabex, E., & Gallardo del Puerto, F. (2014). Two Phonetic-Training Procedures for Young Learners: Investigating Instructional Effects on Perceptual Awareness. *The Canadian Modern Language Review*, 70(4), 500-531.

Goris, J., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2013). Effects of the Content and Language Integrated Learning approach to EFL teaching: A comparative study. *Written Language and Literacy*, 16(2), 186-207.

Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2016). *An introduction to systematic reviews*. London: Sage.

Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy Instruction in Listening for Lower-Intermediate Learners of French. *Language Learning*, 58(4), 747-783.

Graham, S., Richards, B., & Malvern, D. (2008). Progress in learning French vocabulary in a one-year advanced course at school. *Journal of French Language Studies*, 18(3), 349-364.

Gunning, P., & Oxford, R. L. (2014). Children's learning strategy use and the effects of strategy instruction on success in learning ESL in Canada. *System*, 43, 82-100.

- Gutiérrez Martínez, A., & Ruiz de Zarobe, Y. (2017). Comparing the Benefits of a Metacognitive Reading Strategy Instruction Programme between CLIL and EFL Primary School Students. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 17, 71-92.
- Harris, V. (2007). Exploring progression: reading and listening strategy instruction with near-beginner learners of French. *Language Learning Journal*, 35(2), 189-204.
- Hennebry, M., Rogers, V., & Macaro, E. & Victoria, M. (2017). Direct teaching of vocabulary after listening: is it worth the effort and what method is best? *The Language Learning Journal*, 45(3), 282-300.
- Herder, A., & de Bot, K. (2005). *Vroeg vreemdetalenonderwijs in internationaal perspectief. Een Literatuurstudie*. Rijksuniversiteit Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie.
- Herrera Mosquera, L. (2012). Using Tasks to Assess Spanish Language Learning. *GiST Education and Learning Research Journal*, 6, 147-158.
- Hilgsmann, P., Van Mensel, L., Galand, B., Mettewie, L., Meunier, F., Sczmalec, A., ... Simonis, M. (2017). Assessing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the French-speaking Community of Belgium: linguistic, cognitive and educational perspectives. *Cahiers du GIRSEF*, 109, 1-24.
- Hoti, A. H., Heinzmann, S., Oliveira, M., Wicki, W., & Werlen, E. (2010) Introducing a second foreign language in Swiss primary schools: the effect of L2 listening and reading skills on L3 acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 8, 98-116.
- Järvinen, H. M. (2005). Language learning in content-based instruction. In Housen, A., & Pierrard, M., *Investigations in instructed second language acquisition* (pp. 271-310). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Jean, G., & Simard, D. (2013). Deductive versus inductive grammar instruction: Investigating possible relationships between gains, preferences and learning styles. *System*, 41, 1023-1042.
- Jessner, U. (2008). State-of-the-art article. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15-56.
- Jiménez Catalan, R. M., & Ruiz de Zarobe, Y. (2009). The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL versus non-CLIL instruction. In Ruiz de Zarobe, Y., & Jiménez Catalan, R. M., *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe* (pp. 81-92). Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. Beverly Hills, CA: Laredo Publishing Co
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated learning. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18.

- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Llanes, A., & Muñoz, C. (2013). Age effects in a study abroad context: children and adults studying abroad and at home. *Language Learning*, 6(1), 63-90.
- Long, M. (2013a). Maturation constraints on child and adult SLA. In G. Granena & M. Long, *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment* (pp. 3-41). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Long, M. (2013b). Some implications of research findings on sensitive periods in language learning for educational policy and practice. In G. Granena & M. Long, *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment* (pp. 3-41). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- 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.
- Lyster, R. (2004). Differential Effects of Prompts and Recasts in Form-Focused Instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 399-432.
- Macaro, E., & Erler, L. (2008). Raising the Achievement of Young-Beginner Readers of French through Strategy Instruction. *Applied Linguistics*, 29(1), 90-119.
- Macaro, E., & Mutton, T. (2009). Developing reading achievement in primary learners of French: inferencing strategies versus exposure to 'graded readers'. *Language Learning Journal*, 37(2), 165-182.
- Mady, C. (2007). The suitability of core French for recently arrived adolescent immigrants to Canada. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 177-196.
- Mady, C. (2014). The role of proficiency and social context on the Grade-6 students' acquisition of French as a second official language in Canada. *International Journal of Multilingualism*, 11(2), 247-262.
- Mady, C., Arnott, S., Lapkin, S. (2009). Assessing AIM: A Study of Grade 8 Students in an Ontario School Board. *The Canadian Modern Language Review*, 65(5), 703-729.
- Maluch, J. T., Kemperet, S., Neumann, M., & Stanat, P. (2015). The effect of speaking a minority language at home on foreign language learning. *Learning and instruction*, 36, 76-85.
- Marinova-Todd, S. H., Bradford Marshall, D., & Snow, C. E. (2000). Three Misconceptions About Age and L2 Learning. *Tesol Quarterly*, 34(1), 9-34.
- Marsden, E. (2005). Input-based grammar pedagogy: A comparison of two possibilities. *Language Learning Journal*, 31(1), 9-20.
- Muñoz, C. (2003). Variation in oral skills development and age of onset. In del Pilar García Mayo, M., & García Lecumberri, M. L., *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language* (pp. 161-181). Bristol/Buffalo/Toronto/Sidney: Multilingual Matters.

- Muñoz, C. (2011). Input and Long-term Effects of Starting Age in Foreign Language Learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49(2), 113–133.
- Muñoz, C. (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Muñoz, C., & Singleton, D. (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, 44(1), 1-35.
- Murphy, V. A., Macaro, E., Alba, S., & Cipolla, C. (2015). The influence of learning a second language in primary school on developing first language literacy skills. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1133-1153.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. TALIS, OECD Publishing.
- Pappa, E., Zafiriopoulou, M., & Metallidou, P. (2003). Intervention on strategy use and on motivation of Greek pupils' reading comprehension in English classes. *Perceptual and Motor Skills*, 96(3), 773-786.
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1-23.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315–41.
- Pfenninger, S.E. (2014). The misunderstood variable: Age effects as a function of type of instruction. *Studies in second language learning and teaching*, 4(3), 529-556.
- Pfenninger, S. E., & Singleton, D. (2016). Age of onset, socio-affect and cross-linguistic influence: a long-term classroom study. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 13, 147-180.
- Pladevall-Ballester, E. (2016). CLIL subject selection and young learners' listening and reading comprehension skills. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(1), 52-74.
- Pladevall-Ballester, E., & Vallbona, A. (2016). CLIL in minimal input contexts: A longitudinal study of primary school learners' receptive skills. *System*, 58, 37-48.
- Polat, N., Mancilla, R., & Mahalingappa, L. (2013). Anonymity and Motivation in Asynchronous Discussions and L2 Vocabulary Learning. *Language Learning & Technology*, 17(2), 57-74.
- Rachels, J. R., & Rockinson-Szapkiw, A. J. (2018). The effects of a mobile gamification app on elementary students' Spanish achievement and self-efficacy. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1), 72-89.
- Rallo Fabra, L., & Juan-Garau, M. (2011). Assessing FL Pronunciation in a Semi-Immersion Setting: The Effect of CLIL Instruction on Spanish-Catalan Learners' Perceived Comprehensibility and Accentedness. *Poznan studies is contemporary linguistics*, 47(1), 96-108.

- Rascon-Moreno, D. (2014). Value-laden issues and English as a Second/Foreign language teaching in secondary education: A perfect combination enabled through ICT. *Theory in Action*, 7(3), 26-58.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2017). Improving reading strategy knowledge in young children: what self-report questionnaires can reveal. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 17, 15-45.
- Ruiz de Zarobe, Y., & Zenotz, V. (2014). Chapter Three Strategic instruction in primary education: A pathway to successful learning in content-based contexts. *Utrecht Studies in Language and Communication*, 28, 37-54.
- Ruiz de Zarobe, Y., & Zenotz, V. (2015). Reading strategies and CLIL: the effect of training in formal instruction. *Language Learning Journal*, 43(3), 1-15.
- Ruiz de Zarobe, Y., & Zenotz, V. (2018). Learning strategies in CLIL classrooms: how does strategy instruction affect reading competence over time? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 319-331.
- Rumlich, D. (2017). CLIL theory and empirical reality - Two sides of the same coin?: A quantitative-longitudinal evaluation of general EFL competence and affective-motivational dispositions in CLIL students at German secondary schools. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(1), 110-134.
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors. *Language and Education*, 21(4), 328-341.
- Serrano, R., Llanes, A., & Tragant, E. (2016). Examining L2 development in two short-term intensive programs for teenagers: Study abroad vs. "at home". *System*, 57, 43-54.
- Shneyderman, A., & Abella, R. (2009). Effects of the Extended Foreign Language Programs on Spanish-Language Proficiency and Academic Achievement in English. *Bilingual research journal*, 32(3), 241-259.
- Singleton, D. (2005). The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43, 269-285.
- Somers, T. (2017). Content and Language Integrated Learning and the inclusion of immigrant minority language students: a research review. *International Review of Education*, 63, 495-520.
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language learning*, 60, 263-308.
- Stefanou, C., & Revesz, A. (2015). Direct Written Corrective Feedback, Learner Differences, and the Acquisition of Second Language Article Use for Generic and Specific Plural Reference. *The Modern Language Journal*, 99(2), 263-282.
- Syven, L. K., & Ohlander, S. (2014). The CLISS Project: Receptive Vocabulary in CLIL versus non-CLIL Groups. *Moderna Sprak*, 108(2), 80-114.

- Tammenga-Helmantel, M., Arends, E., & Canrinus, E. (2014). The effectiveness of deductive, inductive, implicit and incidental grammatical instruction in Dutch second language classrooms. *System*, 45, 198-210.
- Tammenga-Helmantel, M., Bazhutkina, I., Steringa, S., Hummel, I., & Suhre, C. (2016). Comparing inductive and deductive grammatical instruction in teaching German as a foreign language in Dutch classrooms. *System*, 63, 101-114.
- Tisma, D. J. (2016). Improving Listening Comprehension Skills Relying on Metacognitive Strategies – Focus on Vocabulary and Specific L2 Instruction. *Zbornik Instituta Za Pedagoska Istrazivanja*, 48(2), 301-320.
- Tragant, E., Muñoz, C., & Spada, N. (2016). Maximizing Young Learners' Input: An Intervention Program. *Canadian Modern Language Review*, 72(2), 234-257.
- Trofimovich, P., Lightbown, P. M., Halter, R. H., & Song, H. (2009). Comprehension-based practice: The Development of L2 Pronunciation in a Listening and Reading Program. *Studies in second language acquisition*, 31(4), 609-639.
- Tsiartsioni, E. (2013). The Production of English Aspirated Stops in Foreign Language Acquisition. In Lavidas, N., Alexiou, T., & Sougari, A. M. (Eds.), *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics 1. Selected Papers from the 20th ISTAL. 1-3 april 2011. Thessaloniki, Griekenland* (pp. 197-211). London: Versita.
- Tonzar, C., Lotto, L., & Job, R. (2009). L2 Vocabulary Acquisition in Children: Effects of Learning Method and Cognate Status. *Language Learning*, 59(3), 623-646.
- Turnbull, M., Cormier, M., & Bourque, J. (2011). The First Language in Science Class: A Quasi-Experimental Study in Late French Immersion. *The Modern Language Journal*, 95 (Suppl. 1), 182-198.
- van Gelderen, A., Oostdam, R., & van Schooten, E. (2011). Does Foreign Language Writing Benefit From Increased Lexical Fluency? Evidence From a Classroom Experiment. *Language Learning*, 61(1), 281-321.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., de Glopper, K., Hulstijn, J., Snellings, P., Simis, A., & Stevenson, M. (2003). Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension. A structural equation modeling approach. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 7-25.
- Van Hove, S., Vanderhoven, E., & Cornillie, F. (2017). The Tablet for Second Language Vocabulary Learning: Keyboard, Stylus or Multiple Choice. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 50(25), 53-62.
- Varkuti, A. (2010). Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 67-79.
- Verspoor, M., de Bot, K., & Xu, X. (2015). The effects of English bilingual education in the Netherlands. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(1), 4-27.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Onderwijsinspectie. (2017). *Onderwijsspiegel. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*.
https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OS_2017_o.pdf

Vlaamse Onderwijsraad, Algemene Raad. *Advies over de conceptnota modernisering secundair onderwijs: maatregelen basisonderwijs en eerste graad*, 15 september 2016.

White, J.L., & Horst, M. (2012). Cognate awareness-raising in late childhood: teachable and useful. *Language Awareness*, 21(1-2), 181-196.

White, J., Muñoz, C., & Collins, L. (2007). The His/Her Challenge: Making Progress in a 'Regular' L2 Programme. *Language Awareness*, 16(4), 278-299.

White, J. L., & Turner, C. E. (2005). Comparing children's oral ability in two ESL programs. *Canadian Modern Language Review*, 61(4), 491-517.