

# ICT in het Moderne Vreemde Talenonderwijs

Rapportage voor Kennisnet  
*november 2013*

PAULA VAN KEMPEN  
JULES PIETERS  
JOKE VOOGT

ICT in het Moderne Vreemde Talenonderwijs

Paula van Kempen, Jules Pieters, Joke Voogt

*Universiteit Twente*

Dit rapport is opgesteld in opdracht van Kennisnet

Adresgegevens

© Copyright, 2013, Paula van Kempen, Jules Pieters, Joke Voogt

## Inhoudsopgave

<b>Inleiding</b> .....	<b>4</b>
Context van het onderzoek .....	4
<b>Opzet van het onderzoek</b> .....	<b>5</b>
Doel van het onderzoek .....	5
Vraagstelling.....	5
Aanpak.....	6
Resultaten .....	6
<b>Didactische en vakinhoudelijke opvattingen over het verwerven van een moderne vreemde taal ..</b>	<b>7</b>
Communicatieve benadering .....	8
Taakgericht MVT onderwijs.....	9
Motivatie in MVT-onderwijs.....	10
<b>Computer assisted language learning (CALL) .....</b>	<b>13</b>
ICT bij de huidige communicatieve benadering van het MVT-onderwijs .....	13
<b>ICT in MVT onderwijs</b> .....	<b>15</b>
Woordenschat.....	15
Receptieve vaardigheden .....	17
Leesvaardigheid.....	17
Luistervaardigheid .....	18
Productieve vaardigheden .....	19
Gespreksvaardigheid .....	19
Schrijfvaardigheid .....	22
<b>Samenhang tussen attitudes, TPACK en het MVT- onderwijs</b> .....	<b>23</b>
TPACK en ICT integratie.....	23
Attitudes van docenten ten opzichte van ICT .....	24
<b>Conclusie</b> .....	<b>25</b>
<b>Referenties</b> .....	<b>28</b>

## Inleiding

Ondanks de voordelen en mogelijkheden van het gebruik van ICT in de moderne vreemde talenklas, zijn relatief weinig docenten in staat om het potentieel van ICT in hun onderwijs te gebruiken (Journey & Fox, 2009). Zoals bij andere vakgebieden kunnen verschillende factoren hier een rol spelen zoals onvoldoende ICT-infrastructuur (o.a. Tondeur et al., 2008), gebrek aan tijd (o.a. Eifler, et al., 2001.), en weinig aansluiting van ICT-toepassingen bij het curriculum (Voogt, 2008). Deze factoren dragen bij aan het beperkte gebruik van ICT in het onderwijs. Tegelijkertijd wordt in toenemende mate het belang van de ontwikkeling van ICT-competenties van docenten erkend als belangrijke voorwaarde voor het effectief integreren van ICT in de lespraktijk (Web & Cox, 2004; De Reus & Vlonk, 2012). Koehler & Mishra (2008) introduceerden in dit verband Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) als conceptueel raamwerk dat kan zorgen voor een adequate onderbouwing van de integratie van vakinhoudelijke-, didactische- en ICT-competenties die nodig zijn bij docenten om ICT succesvol in het onderwijs te kunnen integreren, zodat de motivatie en de leereffecten bij leerlingen toenemen en het leerproces effectiever wordt. Naast TPACK zijn ook attitudes, de opvattingen en overtuigingen die docenten hebben over het onderwijzen met ICT, van belang. Uit het onderzoek van Knezek & Christensen (2008) blijkt dat Will (attitude), Skill (kennis en vaardigheden) en Tool (toegang tot ICT), tezamen met het kennisniveau van ICT, integratie voorspellen. Attitudes kunnen het gebruik van ICT belemmeren of bevorderen en kunnen het verschil maken tussen kennis hebben en kennis gebruiken. Uit verschillende onderzoeken (Buabeng-Andoh, 2012; Knezek, Christensen, Miyashita & Ropp, 2000) blijkt dat angst en gebrek aan zelfvertrouwen een grote rol te spelen bij het integreren van ICT in de dagelijkse lespraktijk.

Toch blijkt dat het gebruik van een computer positieve effecten kan hebben bij het leren van een tweede taal, bijvoorbeeld:

- als leermiddel (Warschauer & Healey, 1998);
- als toegang tot authentieke materialen (Ghasemi, Hashemi, & Bardine, (2011);
- om de klasse- en individuele leerling-motivatie te verhogen (Pop, 2010);
- om het proces van het leren van vreemde talen betekenisvoller te maken voor het bereiken van interculturele communicatieve competenties (Jauregi et al., 2011);
- een hulpmiddel is voor het produceren van output (McNeil, 2012).

In de wereldwijde economische, politieke en culturele integratie, gestuurd door ICT en internationale handel, vormt het beheersen van de moderne vreemde talen een van de fundamentele kwaliteiten voor wereldburgers (Haiying, Jing, & Yapin, 2010). Gepaard aan deze ontwikkeling wordt er momenteel uitgebreid onderzoek gedaan naar tweedetaalverwerving voor het ontwikkelen van interculturele communicatieve vaardigheden.

Deze literatuurstudie is gericht op de inventarisatie van de ontwikkeling van onderzoek en denken over tweedetaalverwerving en -onderwijs in de laatste decennia en heeft tot doel een overzicht te creëren van de huidige educatieve en professionele stand van zaken van het verwerven en onderwijzen van modern vreemde talen in het voortgezet onderwijs en de rol die ICT daarin speelt.

## Context van het onderzoek

Mede door de opkomst van de communicatieve benadering heeft de Raad van Europa het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Talen (ERK) opgesteld. Het ERK verschaft een gemeenschappelijke basis voor de uitwerking van lesprogramma's, leerplanrichtlijnen, examens,

leerboeken en dergelijke in heel Europa (Raad van Europa , 2001, p.7 ). Het ERK onderscheidt zes verschillende niveaus: twee voor basisgebruik van de taal (niveau A1 en A2), twee voor onafhankelijk taalgebruik (B1 en B2) en twee voor vaardig taalgebruik (C1 en C2). De niveaus beschrijven **wat** een spreker van een vreemde taal moet kunnen, in welke contexten en voor welke doelen. Ze beschrijven ook **hoe goed** de sprekers dit moeten kunnen, dus welke taalcomplexiteit ze moeten kunnen hanteren en welke grammaticale correctheid wordt verwacht. De niveaus zijn van toepassing op alle vaardigheden (spreken/gesprekken voeren, lezen, luisteren en schrijven) (Corda & de Graaff, 2012, p. 7). Sinds de publicatie van het ERK zijn er veel inspanningen verricht om het ERK in de dagelijkse lespraktijk te integreren. Syllabi zijn aangepast, er zijn instrumenten ontwikkeld die scholen en docenten kunnen ondersteunen bij het werken met het ERK (*project Samen aan het wERK*), examenprogramma's zijn opgesteld en voor het schoolexamen (dus voor de toetsing van de vaardigheden luisteren, schrijven en spreken) heeft SLO – het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling – minimale ERK-streefniveaus aangegeven (Corda & de Graaff, 2012, p. 8). Het ERK is voor scholen een instrument dat het taalvaardigheidsniveau van leerlingen inzichtelijk maakt. Leerlingen (en hun docenten) kunnen beter zien welk niveau al is gehaald en waaraan nog moet worden gewerkt om een hoger niveau te bereiken.

Ondanks de inspanningen die al gedaan zijn blijkt uit het onderzoek van Corda & de Graaff (2012), dat het ERK nog niet algemeen gebruikt wordt op scholen in het voortgezet onderwijs. Sommige scholen doen er nauwelijks iets mee, anderen gebruiken het ERK voor specifieke onderdelen van het onderwijsprogramma. Slechts een enkele school baseert zijn beleid voor het modern talenonderwijs volledig op het ERK. Dit sluit aan op het onderzoek van Figuras (2012), die stelt dat er veel is veranderd, maar dat er nog een grote stap gezet moet worden.

## Opzet van het onderzoek

### Doel van het onderzoek

Deze literatuurstudie vindt plaats in de context van ICT-integratie in het moderne vreemde talenonderwijs (MVT) en wordt uitgevoerd om een theoretisch kader te ontwikkelen voor de integratie van ICT in het MVT. Hierbij wordt gekeken wat er in de literatuur bekend is over de attitudes van docenten ten opzichte van ICT, over ICT-competenties van docenten (TPACK), en over actuele en toekomstige toepassingen van ICT in het MVT-onderwijs.

### Vraagstelling

In een eerste verkenning is gebleken dat er nog niet veel onderzoek gedaan is naar het gebruik van ICT in het MVT-onderwijs. De algemene onderzoeksvraag luidt: ***Wat is er bekend over de potentie en integratie van ICT in het MVT en over de attitudes van docenten MVT?***

De volgende subvragen kunnen worden onderscheiden:

- a) Welke empirisch gevalideerde didactische en vakinhoudelijke opvattingen over het verwerven van een moderne vreemde taal worden onderscheiden?
- b) Welke actuele en toekomstige toepassingen van ICT in het MVT-onderwijs kunnen worden onderscheiden en wat zijn de (leer)effecten?
- c) Welke samenhang bestaat er tussen attitudes en TPACK en ICT-integratie in het MVT-onderwijs?

## Aanpak

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is in eerste instantie een set van criteria opgesteld die het zoeken en bepalen van relevante bronnen ondersteunen. Het gaat daarbij om het toekennen van een gewicht aan elke geselecteerde publicatie op grond van inhoudskwaliteit (fit met onderzoeksvragen) en methodische kwaliteit (betrouwbaarheid van resultaten). Er is literatuur verzameld over de potentie, integratie en leereffecten van ICT in het MVT onderwijs in: Eric, Scopus en Web of Science; wetenschappelijke tijdschriften die over deze onderwerpen publiceren; en vakpublicaties. Daarbij is tevens gebruik gemaakt van sneeuwballsampling (natrekken van referenties van reeds gevonden publicaties indien zij geschikt lijken). De zo verzamelde en geselecteerde literatuur is geanalyseerd op basis van drie clusters van variabelen: potentie, integratie en leereffecten. Bij het zoeken naar publicaties is in principe uitgegaan van publicaties na 2005, dit omdat er voor die tijd nog weinig bekend is over het werken met ICT in het MVT onderwijs. Per onderzoeksvraag is een set van criteria (steekwoorden, en combinaties van steekwoorden) opgesteld. Om relevante studies te selecteren zijn vervolgens de abstracts van de artikelen verkend. De aldus verkregen studies zijn geanalyseerd op mogelijke antwoorden op de onderzoeksvragen en vervolgens opgenomen in dit verslag.

## Resultaten

De resultaten van het uitgevoerde literatuuronderzoek kunnen worden gerangschikt naar opvattingen over het verwerven van een moderne vreemde taal, de rol van de computer daarbij (computer assisted language learning) en de rol van de computer bij de componenten van vreemde taalverwerving (zoals woordenschat, leesvaardigheid, luistervaardigheid, gespreksvaardigheid, en schrijfvaardigheid). Tot slot bespreken we de recente bevindingen van ICT-integratie in het moderne vreemde talenklas en de wijze waarop leraren deze ICT-integratie tot onderdeel van hun vakdidactisch repertoire kunnen maken.

## Didactische en vakinhoudelijke opvattingen over het verwerven van een moderne vreemde taal

De ontwikkeling van de opvattingen over het leren van een moderne vreemde taal in de schoolcontext heeft de laatste eeuw verschillende stadia doorgemaakt. Tot ongeveer 1970 werden moderne vreemde talen onderwezen volgens de grammatica-vertaalmethode, gebaseerd op het analyseren en vertalen van teksten en het leren van complexe grammatica regels. Leerlingen moesten in staat zijn literaire teksten te kunnen lezen en leren om soortgelijke teksten te schrijven (Mihaljević Djigunović & Medved Krajnović, 2005). Spreken en luisteren kwamen nauwelijks aan bod. Als antwoord op deze benadering kwam in de jaren 70 de audiolinguale benadering in opgang. Hierbij ging men er van uit dat leerlingen een tweede taal leerden door imitatie, herhaling en oefening, wat zou leiden tot de praktische beheersing van de taal in alledaagse situaties. Die beheersing moest bereikt worden zonder dat expliciete grammaticaregels uit het hoofd geleerd werden (Lightbown, 2000). Naast de hoofdstromingen van de didactische opvattingen over het leren van een moderne vreemde taal, waren er nog twee stromingen van belang voor de ontwikkeling van het huidige moderne vreemde talen onderwijs, namelijk de cognitieve-code benadering en het monitor-model (Mihaljević Djigunović & Medved Krajnović, 2005). De cognitieve-code benadering was in die tijd een revolutionaire benadering van het leren van een moderne vreemde taal (Newmeijer, 1986). Voorstanders van deze benadering stelden dat het leren van een vreemde taal een kwestie zou zijn van het oplossen van problemen door middel van het zoeken naar de regels van de taalfuncties. Dit hield in dat de leerlingen een actieve rol zouden moeten hebben in het proces (Mihaljević Djigunović & Medved Krajnović, 2005). Voortbouwend op deze aanpak introduceerde Krashen (1982) het "Monitor-model" dat gebaseerd is op vijf hypothesen:

1. Het onderscheid tussen *acquisition* en *learning* (*verwerving* en *leren*). Deze worden als aparte processen beschouwd.
2. De *natural order hypothesis*. Het verwerven van morfemen gaat volgens een natuurlijke volgorde die betrekking heeft op de tweedetaalverwerving.
3. De *monitor hypothesis*. Verwerving (*acquisition*) is 'belangrijker' dan leren (*learning*). De belangrijkste rol van leren is een secundaire: het bewaken van wat we zeggen en schrijven in de tweede taal.
4. De *input hypothesis*. De lerende voorzien van *comprehensible input* is nodig voor het doorlopen van het taalverwervingsproces.
5. De *affective filter hypothesis*. De gevoelens van de lerende jegens de doeltaal spelen een grote rol bij de taalverwerving.

Sinds de jaren zeventig gaat men bij het Moderne Vreemde Talen (MVT) onderwijs uit van de communicatieve methode (Appel & Vermeer, 2004). Kenmerkend voor communicatief MVT-onderwijs is dat leerlingen communicatieve vaardigheden ontwikkelen, zowel mondeling als schriftelijk, receptief en productief (Staatsen, 2004). Bij het verwerven van een moderne vreemde taal spelen vijf aspecten een grote rol (Westhoff, 2008). Westhoff noemt dit "de schijf van vijf": input (exposure aan de doeltaal), verwerking op inhoud, verwerking op vorm, productie van output (chunks monteren en regels toepassen) en strategisch handelen. Waarbij het van belang is dat de input van de doeltaal net boven het kennisniveau van de leerling is en het aansluit bij de belevingswereld van de leerling. Deze schijf van vijf zorgt ervoor dat leerlingen de moderne vreemde taal van receptief tot productief verwerven, zoals ook staat omschreven in de kerndoelen van het Europees Referentiekader (ERK) (Nederlandse Taalunie, 2008).

In de loop van de tijd is de communicatieve benadering ook de taakgerichte benadering van belang gebleken. Deze twee benaderingen laten zich ook goed laten combineren (Ellis, 2005), zoals uit ons overzicht blijkt. Naast deze vakinhoudelijke opvattingen over verwerven van een vreemde taal wordt de didactische rol van motivatie als een belangrijk en effectief kenmerk gezien.

### Communicatieve benadering

Gedurende de afgelopen drie decennia wordt het MVT onderwijs gekenmerkt door de communicatieve benadering, waarvan het voornaamste doel is het vermogen van de leerling te ontwikkelen om deel te nemen aan spontane en zinvolle communicatie in verschillende contexten, met verschillende mensen, over verschillende onderwerpen, en voor verschillende doeleinden (Celce-Murcia, Dörnyei, & Thurrell, 1997; Albert & Kosmos, 2011). De communicatieve aanpak benadrukt de ontwikkeling van het vermogen en de bereidheid om de doeltaal adequaat en accuraat te gebruiken voor een effectieve communicatie (Sheils, 1988). Sheils (1988) benadrukt dat de communicatieve benadering leerlinggericht is en als doel heeft om leerlingen te motiveren om de doeltaal te leren door het opbouwen en uitbreiden van kennis en ervaringen en richt zich op de ontwikkeling van de competenties van de vier macrovaardigheden: spreken, luisteren, schrijven en lezen (Mangubhai, Marland, Dashwood, & Son, 2004), zowel receptief als productief (Staatsen, 2004). Om deze vaardigheden te ontwikkelen zijn zes typen competenties van belang (Krashen, 1991):

- a) Taalkundige competenties: kennis van de woordenschat en de beheersing van bepaalde structurele regels waarlangs ze verwerkt worden in betekenisvolle communicatie.
- b) Sociolinguïstische competentie: de mogelijkheid om taalvormen te gebruiken en te interpreteren in de context van de sociale situatie.
- c) Discourse competentie: het vermogen om waar te nemen en te zorgen voor samenhang van de afzonderlijke uitingen in betekenisvolle communicatie patronen.
- d) Strategische competentie: het vermogen om verbale of non-verbale strategieën te gebruiken om te compenseren voor hiaten in de kennis van de gebruiker.
- e) Sociaal-culturele competentie: een zekere mate van bekendheid met de sociaal-culturele context van de taal die wordt gebruikt.
- f) Sociale competentie: wens en zelfvertrouwen om te communiceren met anderen, alsook empathie en het vermogen om met sociale situaties om te gaan.

Ter verbetering van het gebruik van deze zes competenties moeten leerlingen zo veel mogelijk begrijpelijke input aangeboden krijgen, die aansluit op hun voorkennis, en zoveel mogelijk aan de vreemde taal (Krashen, 1982) worden blootgesteld. Munoz (2008) noemt dit 'respective input'. Hij stelt dat met natuurlijke taalverwerving de hoeveelheid en de kwaliteit van de 'respective input' verschillend is in vergelijking met het klassikaal leren van een vreemde taal: "*... naturalistic second language learning may be characterized as learning through immersion in the second language environment, whereas foreign language learning may be characterized as formal learning in the classroom*" (Munoz, 2008).

Ellis (2005) beschrijft in zijn artikel "Principles of instructed language learning" tien principes die kunnen worden gebruikt als leidraad in de moderne vreemdetalen klas. Deze principes zijn gebaseerd op de hedendaagse communicatieve benadering waar begrijpelijke input en blootstelling aan de vreemde taal van groot belang is bij het verwerven van communicatieve vaardigheden. Gebaseerd op Van Pattens (2002) *input processing* theorie pleit Ellis (2005) dat het noodzakelijk is om fonologische, grafologische, lexicale en grammaticale instructie aan de input toe te voegen. Dit



zou de complexiteit, de nauwkeurigheid en de vloeiendheid van de productieve vaardigheden (lezen en spreken) verbeteren (Sokolova & Burmistrova, 2012). Naast de input is ook output van belang (Swain, 1985). Onder output wordt het produceren van taal verstaan. Het produceren van taal heeft verschillende functies:

1. Het ontwikkelen van *fluency* in het taalgebruik
2. Het uitproberen van input (ook van grammaticale structuren)
3. Metalinguïstische taalhandelingen oefenen (vragen om uitleg/informatie vragen en geven)
4. De *noticing/triggering* functie

Met het creëren van mogelijkheden tot output hebben communicatieve taken, en daarmee de taakgerichte benadering, hun intrede in het MVT-onderwijs gedaan (Ellis, 2005).

### Taakgericht MVT onderwijs

De algemene omschrijving van een communicatieve taak kan worden ontleend aan de omschrijving van Shekan (1996, p. 38): “...een taak is een activiteit waarbij de betekenis primair is, er is een relatie met de echte wereld is, de taakvoltooiing prioriteit heeft, en de beoordeling van de taakuitvoering in termen van taakuitkomst plaats heeft”. Een taak is betekenis georiënteerd, doelgericht, en op verwerving georiënteerd (Jauregi, Canto, de Graaff, Koenraad, & Moonen, 2011). Instructie bij communicatieve taken moet op zo’n manier worden georganiseerd dat de leerlingen hun taalvaardigheden verbeteren door te focussen op het gebruik van de vreemde taal, in plaats van op expliciet inoefenen van woordjes en grammatica, zoals in meer traditionele methoden van instructie. Er bestaan drie belangrijke uitgangspunten die ten grondslag liggen aan taakgerichte instructie (Leaver & Willis, 2004):

1. Het leren van een moderne vreemde taal verloopt niet via een lineair proces, maar is een complex opbouwend proces (Ellis, 2003). Met andere woorden, het onderwijzen van een bepaald taalitem zal niet onmiddellijk leiden tot een beheersing van dat item.
2. Leerlingen worden zoveel mogelijk blootgesteld aan de vreemde taal die gebruikt wordt in een verscheidenheid van contexten, zowel gesproken als geschreven, die net iets boven hun huidige niveau van begrip ligt. Dit wordt vaak aangeduid als de "input hypothese" (Karshen, 1985).
3. Naast de input, moeten leerlingen kansen krijgen om de doeltaal te gebruiken voor een echt doel, om deze te leren. Dit wordt meestal aangeduid als de "output hypothese".

Het doel van de taak is tweeledig: didactisch (wat moet een leerling leren) en praktisch (wat een leerling moet bereiken) (Ellis, 2003; Mojica-Diaz, & Sanchez-Lopez, 2010). Gedurende de uitvoering van de taak is het belangrijk dat de leerling input krijgt. Deze input kan bestaan uit instructie, correctieve feedback en/of “negotiation of meaning” in interactie met anderen (Ellis, 2005). Met *negotiation of meaning* worden de pogingen verstaan die de leerlingen en hun gesprekspartners ondernemen om moeilijkheden te overwinnen, zodat onbegrijpelijke of gedeeltelijk begrijpelijke input begrijpelijk wordt door het onderhandelen van die betekenis. *Negotiation of meaning* kan alleen plaatsvinden in interactie. Volgens Ellis (2005) vergroot interactie niet alleen de impliciete kennis van semantische en pragmatische structuren, maar is ook een bron om nieuwe taalstructuren te leren. Er kan vanuit drie perspectieven naar een taak gekeken worden: vanuit het perspectief van lesgeven, van leren, en van testen (Bygate, Skenan & Swain, 2001). Waarbij het lesgeven de besluitvorming over de aard van de taak, wat de leerlingen moeten leren en bereiken, behelst. Een docent kan kiezen om te werken met taken om (communicatieve) vaardigheden te oefenen of

gewoon omdat een taak meer motiverend kan zijn dan een eenvoudige oefening. Het perspectief op leren bevat de oriëntatie en de interpretatie van de leerling van de taak, de autonomie die de leerling kan bereiken, de interactieve ontwikkeling door samenwerking, en de authenticiteit van de respons. Tenslotte, testen betreft de manier van beoordeling en het verstrekken van gestructureerde feedback op communicatie die reactief, gepersonaliseerd en individueel is.

## Motivatie in MVT-onderwijs

Naast de communicatieve- en taakgerichte benadering van het MVT-onderwijs blijkt de motivatie van leerlingen ten opzichte van de moderne vreemde taal een grote rol bij de verwerving ervan te spelen. Twee soorten motivatie worden onderscheiden: de motivatie om een taal te leren en het klimaat in de klas ten opzichte van de moderne vreemde taal (Gardner, 2007). Verder wordt de motivatie beïnvloed door cijfers die de leerling haalt, de intentie om de taal in het vakkenpakket te behouden, het inherente plezier en de positieve houding ten opzichte van het leren van de vreemde taal en het zelfvertrouwen van de leerling (Pae & Shi, 2011; Gardner, Masgoret, Tennant & Mihic, 2004). Dörnyei (2003) stelt echter dat de motivatie van een leerling een dynamisch karakter heeft en onderscheidt daarin drie verschillende fasen.

### 1) De motivatie vooraf

Hier speelt de motivatie om de taak te volbrengen een grote rol. Deze taakmotivatie bestaat uit drie onderling samenhangende mechanismen: taakuitvoering, beoordeling en de verwachting van de leerling om de taak goed te kunnen volbrengen. Waarbij de taakuitvoering aan de ene kant wordt beïnvloed door de intrinsieke motivatie van de leerling (het gevoel autonoom te kunnen handelen en zelf de controle hebben over de uitkomst) (Ryan & Deci, 2011). Aan de andere kant wordt de uitvoering van de taak beïnvloed door de integratieve motivatie, i.e. de positieve interpersoonlijke affectieve houding ten opzichte van de vreemde taal en de wens om daadwerkelijk in die tweede taal te interacteren (Gardner, 2001). Het tweede mechanisme valt samen met Schumann's (1998) "stimulus appraisal" en verwijst naar de constante (positieve) feedback die een leerling van zijn omgeving krijgt. Deze feedback is gericht op de vooruitgang van het te behalen resultaat van een taak. Tenslotte beschrijft Dörnyei (2003) actiecontrole als zelfregulerende mechanismen gericht op de uitvoering van de taak, die een leerling gebruikt om bepaalde leerdoelen te bereiken. Deze mechanismen zijn van belang bij de volgende fase.

### 2) De motivatie tijdens de uitvoering van de taak.

In deze fase is het noodzakelijk om de gegenereerde motivatie, ontstaan in fase 1, te behouden en te beschermen. Leerlingen worden blootgesteld aan een groot aantal afleidende invloeden. Strategieën, zoals het gevoel van autonomie, het gebruik van zelfregulerende en leer- en motivatiestrategieën, en beloning van de klas en individueel, kunnen de kwaliteit van de leerervaring beïnvloeden.

### 3) De motivatie achteraf

In deze fase kijkt de leerling terug hoe de uitvoering van de taak is gegaan. Dit terugkijken beïnvloedt de motivatie waarmee de leerling de volgende taak zal beginnen. Deze fase wordt beïnvloed door verschillende factoren zoals stijlen en vooroordelen, zelf concepten en overtuigingen, en ontvangen feedback en cijfers.

Uit onderzoek van Bernaus & Gardner (2008) blijkt dat de motivatie van docenten en de motivatiestrategieën die zij gebruiken de leerresultaten van de leerlingen kunnen beïnvloeden. Het schema van Dörnyei (2003) geeft aan dat deze motivatiestrategieën uit vier fasen bestaan (zie figuur 1).

#### 1. *Creating the basic motivational conditions*

De voorwaarden betreffen adequaat docentgedrag, een goed klassenklimaat en een betrokken groep met de juiste groepsnormen.

#### 2. *Generating initial motivation*

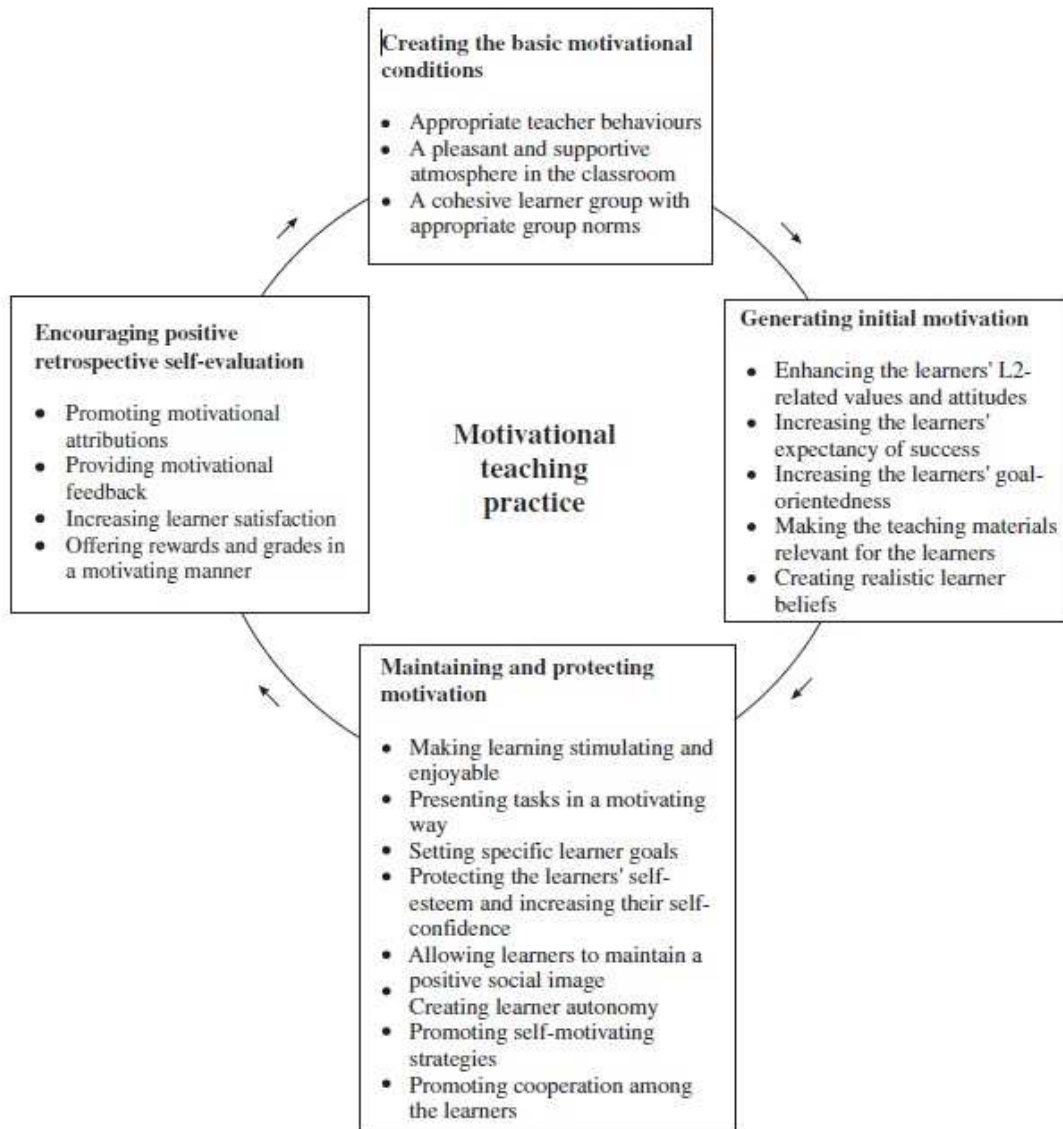
Hierbij zijn van belang: versterken van de aan de tweede taal verbonden normen en waarden, het verhogen van de succesverwachtingen van leerlingen, het versterken van de doelgerichtheid van leerlingen, het ontwikkelen van relevante materialen, en het creëren van realistische opvattingen bij leerlingen.

#### 3. *Maintaining and protecting motivation*

Het vasthouden en versterken van de motivatie kan geschieden door: leren stimulerend en aantrekkelijk maken, taken uitdagend maken, specifieke doelen stellen, zelfbeeld en zelfvertrouwen versterken, positief sociaal beeld opbouwen, autonomie versterken, zelf-motiverende strategieën bevorderen, en samenwerking stimuleren.

#### 4. *Encouraging positive retrospective self-evaluation*

Zelf-evaluatie bevorderen door: zelfreflectie bevorderen, motivationele feedback verstrekken, succes laten ervaren, en het toekennen van beloningen.



Figuur 1: Components of motivational teaching practice in the L2 classroom (uit Dörnyei, 2001).

## Computer assisted language learning (CALL)

De term “Computer assisted language learning” verwijst naar het domein van het zoeken en bestuderen van ICT toepassingen in het moderne vreemde talenonderwijs (Levy, 1997). Sinds de introductie van CALL, heeft het gebruik van ICT in de MVT-klas verschillende stadia doorlopen, aansluitend aan de mogelijkheden van ICT heeft geboden en aan de benadering van het MVT-onderwijs. Bax (2003) onderscheidt drie verschillende fases in de ontwikkeling van CALL:

1. *Restricted CALL*. Deze fase sluit aan bij de grammatica-vertaal benadering en met de audiolinguale benadering van het MVT-onderwijs. Er was nog weinig software beschikbaar, behalve simpele woordenschatpelletjes zoals “Hangman”, drill methoden en quizen (Garret, 2009). Het doel van deze ICT-toepassingen was het leren van woorden en grammaticatoepassingen (Warschauer, 2000).

2. *Open Call*. Deze fase sluit al meer en meer aan bij het huidige communicatieve MVT-onderwijs. Met de introductie van de personal computer (PC) gevolgd door de netwerk-multimedia computers is het gebruik van ICT in het MVT-onderwijs veranderd. De focus is steeds meer komen te liggen op de ontwikkeling van de taalvaardigheden voor communicatieve doeleinden. Voor het jaar 2000, toen het internet nog niet overal beschikbaar was, werden computers vooral gebruikt voor spelletjes en simulaties, geschreven communicatie en soms voor interactie met andere leerlingen. Het doel van het computergebruik is hier het ondersteunen van het leren (tutor), het stimuleren van het kritisch denken in interactie en het verbeteren van de schrijfvaardigheid (stimulus). De computer wordt hierbij gezien als hulpmiddel (tool), zoals tekstverwerkingsprogramma’s, spelling- en grammaticacontrole programma’s, en woordenboeken. Warschauwer (2000) noemt dit al de “communicative CALL”. Echter, Bax (2003) stelt dat de communicatieve benadering van het MVT-onderwijs twee belangrijke noties heeft. Namelijk dat leerlingen moeten leren communiceren in de vreemde taal en dat dit proces het beste bewerkstelligd kan worden door zelf te communiceren. Hij stelt dat deze beide noties afwezig zijn in deze fase van CALL.

3. *Integrated CALL*. Deze fase wordt bereikt als ICT daadwerkelijk geïntegreerd is in het MVT-onderwijs. In deze fase wordt ICT onzichtbaar en is ingebed in de dagelijkse lespraktijk. Deze fase wordt bereikt als computers met toepassingen elke les worden gebruikt door leerlingen en docenten als een integraal deel van de les, zoals lesboeken en een pen (Bax, 2003). Warschauer (2000) noemt de volgende fase integratieve CALL en deze is gebaseerd op een sociaal-cognitieve visie van het leren van talen. De paradigmaverschuiving van computerondersteund taalonderwijs (CALL) uit de cognitieve benadering naar het gebruik van computer-gemedieerde communicatie, maken het leren van talen meer sociaal interactief, samenwerkend, communicatief en leerlinggericht (Kern, & Warschauer, 2000). In deze fase wordt het gebruik van computers naast de functies als tutor, stimulus en tool ook gezien als medium van wereldwijde communicatie en bron van onbegrensde authentieke materialen (Ghasemi, Hashemi, & Bardine, 2011).

## ICT bij de huidige communicatieve benadering van het MVT-onderwijs

Gezien wat er bekend is over wat ICT kan bereiken voor de tweede taalverwerving, de communicatieve benadering en de principes van taakgericht onderwijs, is het duidelijk dat deze drie elkaar kunnen versterken. De huidige mogelijkheden van ICT kunnen het volgende bereiken (Ghasemi, Hashemi, & Bardine, (2011, p.59):

- Zorgen voor meer visueel stimulerend cursusmateriaal,
- het aanpakken van een grotere verscheidenheid van leerstijlen,

- authentieke materialen vinden op het World Wide Web,
- bevorderen van online communicatie in de doeltaal,
- btimuleren culturele vergelijkingen, en
- leerlingen hebben meer kansen tot succesbeleving in de vreemde taal wat betreft de taalvaardigheden lezen, schrijven, luisteren en spreken evenals het vergroten van de kennis van land en volk (culturele competentie).

Dit sluit aan bij de communicatieve benadering waar input en output van groot belang zijn. In de literatuur worden echter nog meer voordelen genoemd. Veel onderzoeksresultaten wijzen erop dat wanneer ICT gebruikt wordt, leerlingen meer zelfsturend worden en meer controle krijgen over de inhoud van de lesstof (bv. Schofield & Davidson, 2003 ; Kessler, 2009; Alm, 2009) wat een positieve invloed heeft op de perceptie, het taalbewustzijn en de ontwikkeling van leerlingen. Zelfsturende leerlingen werken zelfstandiger en bereiken een grotere autonomie. Volgens Pinkman (2005) moet onderscheid gemaakt worden tussen de termen autonomie van de leerling en onafhankelijke leerling. Deze termen worden soms door elkaar gebruikt; Pinkman echter stelt dat de connotaties van elk kan leiden tot verwarring. Autonomie kan duiden op controle en onafhankelijkheid op zelfredzaamheid. Kupetz en Zeigenmeyer (2006) stellen dat zelfstandig leren kan worden bereikt door het stimuleren van leerlingen om "verantwoordelijkheid te nemen en weloverwogen keuzes te maken" (p. 63). Echter, volgens Sheerin (1997, p. 56) bevat zelfstandig leren ook het ontwikkelen van strategieën. Naast het vermogen tot zelfsturing en zelfstandigheid, is de bereidheid aan een taak te werken zeer belangrijk bij autonomie (Littlewood , 1996). Bereidheid drukt de intrinsieke motivatie uit die leerlingen hebben om een vreemde taal en de cultuur te leren (Dörnyei , 2003). Onderzoek op dit gebied geeft aan dat de technische vooruitgang van ICT een grote invloed heeft gehad op de motivatie van leerlingen voor het leren van een vreemde taal en de cultuur (Mansor, 2007). Leerlingen tonen meer zelfstandigheid en betrokkenheid (Ismail, Almekhlafi & Al-Mekhlafy, 2010), besteden meer tijd aan taaltaken (in - en buiten de klas) (Chao & Lo, 2011) en deze bevorderen het zelfstandig leren (Pinkman, 2005). Er zijn aanwijzingen dat als ICT geïntegreerd is in het curriculum, de motivatie van leerlingen voortdurend toeneemt, leerlingen beter leren en de leerresultaten versterken (Hinson, 2005; ChanLin et al., 2006). Dit resultaat valt samen met Schofield & Davidson's (2003) bevindingen waaruit blijkt dat leerlingen meer zelfsturend werden en meer controle over de inhoud kregen toen de technologie werd gebruikt.

Hoewel de vele mogelijkheden van ICT binnen en buiten de MVT-klaslokaal, met het huidige systeem van onderwijs waar leerlingen talen in klaslokalen aan het leren zijn, wordt CALL vaak gecombineerd met face-to-face instructie en input. Trinder (2009) noemt dit blended learning. Drie meest voorkomende betekenissen voor blended learning zijn:

- 1) de integratie van traditionele leren met web-based online aanpak ;
- 2) de combinatie van media- en hulpmiddelen (bijv. handboeken) werkzaam in e-learning omgevingen;
- 3) de combinatie van een aantal benaderingen van onderwijzen en leren ongeacht de gebruikte technologie (Klimova, 2011).

Verschillende studies hebben aangetoond dat leerlingen CALL zien als een onderdeel van het curriculum (Rahimi & Fatemeh Hosseini, 2011) en de behoefte voelen voor face-to-face communicatie (Sagin Simsek, 2008), emotionele steun (Dus & Brush , 2008) en ondersteuning (Rovai

& Jordan, 2004). Volgens Leaver en Willis (2004) kunnen face-to-face instructie en feedback punten benadrukken in het taalgebruik die anders onopgemerkt zouden blijven.

## ICT in MVT onderwijs

Zoals de woorden Information and Communication Technology al aangeven, past het gebruik van ICT goed bij het huidige communicatief taakgericht MVT onderwijs. Uit onderzoek is gebleken dat het gebruik van een computer bij het leren van een tweede taal kan dienen als een tutor en tool (Warschauer & Healey, 1998), om de motivatie van de klas en individuele leerling te verhogen (Pop, 2010), om het proces van het leren van vreemde talen relevanter en lonender te maken voor het bereiken van interculturele communicatieve competenties (Jauregi et al., 2011), en om een hulpmiddel te zijn voor het produceren van output (McNeil, 2012).

## Woordenschat

Een essentieel element voor de taalvaardigheden luisteren, lezen, spreken en schrijven, is het verwerven van vocabulaire en vaste uitdrukkingen (chunks) (Godwin-Jones, 2010). Het verwerven van woordenschat en uitdrukkingen vereist het herhalen van nieuwe items met een optimaal interval, recontextualisering, het oefenen van het geheugen om het herinneren te bevorderen en productie en feedback mogelijkheden (Levy, 2009). Takáč (2005) stelt dat taalproductie is gebaseerd op het gebruiken van pasklare chunks geschikt voor specifieke situaties, en dat taalbegrip vertrouwt op de mogelijkheid om het patroon dat wordt weergegeven in een bepaalde situatie te voorspellen. Veel leraren denken dat woorden en uitdrukkingen vanzelf geleerd worden door middel van lezen en dat deze niet onderwezen hoeven te worden. Deze bevindingen weerspiegelen het "paradox van de beginner". Echter Coady (1997) stelt: "... Hoe kunnen ze genoeg woorden door middel van lezen leren wanneer ze niet genoeg woorden kennen om goed te kunnen lezen?" (1997, p 229). Višnja, Pavičić, Takáč (2008) betogen dat beginners die nog niet genoeg talenkennis hebben, expliciet in woordenkennis en uitdrukkingen onderwezen moeten worden. Leerlingen zouden zo snel mogelijk ongeveer 2000 meest frequente woorden en uitdrukkingen moeten leren, zodat zij het geleerde in communicatie kunnen toepassen.

Strategieën om nieuwe woordenschat te verwerven in een tweede taal kan bewerkstelligd worden door te helpen bij het ontdekken van de betekenis van een nieuw woord en zorgen voor de consolidatie van het nieuwe woord (Kilickaya & Krajka, 2010). Het is gebleken dat leerlingen die verschillende leerstrategieën toepassen, succesvoller zijn in het leren van nieuwe woorden (Johnson & Hefferman, 2006). Leerstrategieën zijn technieken die leerlingen toepassen uit eigen vrije wil om de effectiviteit van hun leren te verbeteren (Dörnyei, 2003). Ma en Kelly (2006) betogen dat de leerlingen moeten worden opgeleid om goede leerlingen te worden, door te worden geïnstrueerd in bruikbare leerstrategieën, om hen in staat te stellen om woordenschat efficiënter en effectiever te leren. Studies hebben aangetoond dat hoe meer inspanning een leerling toont in het uitzoeken van een betekenis en hoe het te gebruiken, hoe groter de kans is om te onthouden (Loucky, 2006). Vanuit dat perspectief kan elke vorm van visuele beeltenis, verhaal, woordcombinaties of andere geheugensteentjes een leerling helpen de woorden te onthouden.

In de literatuur worden verschillende methoden genoemd om leerlingen te helpen nieuwe woordenschat te leren (Takáč, 2005):

- 1 . Mechanische herhaling van woorden (het hardop herhalen van woorden)
- 2 . Het kopiëren van woorden (al dan niet vergezeld door gesproken herhaling of visualisatie van de betekenis)

- 3 . Woord manipulatie (matching woorden met hun definities, woorden groeperen, etc.)
- 4 . Semantische elaboratie (het ordenen of classificeren van woorden, mindmapping, picturale schema's)
- 5 . Het creëren van mentale beelden (om diagrammen te tekenen, illustraties van de betekenis)
- 6 . Personalisatie (een woord betrekken op een echte gebeurtenis of persoonlijke ervaring)
- 7 . Taken om woordenschat te vergroten (werk aan een "woordslang", puzzel, het oplossen van anagrammen)
- 8 . Taken voor het oproepen van woorden uit het geheugen (het woord uitbeelden, het woord vervangen door zijn synoniem of antoniem, het geven van definitie, vertaling, kruiswoordpuzzels, lees- en luisteractiviteiten).
- 9 . Productief gebruik van woorden (met behulp van woorden in een zinvolle context, het invullen van zinnen of teksten, het gebruik van woorden in zinnen, gesprekken, verhalen, diverse spelletjes (Bingo, Hangman) en spreek-en schrijfopdrachten.

De meeste ICT-toepassingen die gebruikt worden om de woordenschat te vergroten, zijn gebaseerd op "drill and practice" oefeningen ([www.wrts.nl](http://www.wrts.nl) of [www.overhoor.nl](http://www.overhoor.nl)) en programma's voor het maken van invuloefeningen, eventueel gecombineerd met lees- en luisterfragmenten, illustraties of vertalingen (bijv. Hot Potatoes en Quizlet). In de literatuur wordt weinig verwezen naar de drill-and-practice programma's, maar deze programma's hebben wel degelijk voordelen, zoals herhalingen, beloningschema's, en woorden kunnen worden beluisterd en nagesproken. Deze programma's zijn gemakkelijk toegankelijk en kunnen eenvoudig worden gebruikt onder wisselende omstandigheden. Programma's als Hot Potatoes voorzien in mogelijkheden voor realisatie van de hierboven genoemde methoden 1-7 (zie bijv. Levy, 2009). Uit diverse studies blijkt dat combinaties van lees- en luister oefeningen met to-do taken het meeste effect hebben op het leren van woordenschat (Shintani, 2012; Tozcu & Coady, 2004). Leerlingen zullen moeten worden getraind met leerstrategieën om zo effectief en efficiënt mogelijk hun woordenschat te vergroten. Zo moeten zij weten dat een vertaalmachine erg goed is om woorden te vertalen, maar beslist niet geschikt voor hele zinnen (laat staan voor hele teksten!) en hoe en welke programma's zij kunnen gebruiken.

Verwerving en uitbreiding van woordenschat door lezen waarbij technologie behulpzaam kan zijn, wint aan belang (Dreyer & Nel, 2003). Tozcu en Coady (2004) betogen dat woordenschat leren belangrijk is voor tweede taalverwerving en voor geoefend lezen. Recente benaderingen voor verwerving van woordenschat onderscheiden twee benaderingen: impliciet en expliciet (Ma & Kelly, 2006). Impliciet leren wordt geassocieerd met natuurlijk, moeiteloos en betekenisgericht leren en expliciet leren houdt in dat leren meer vergt door bewuste mentale inspanning dan het alleen uitoefenen van betekenis gerichte activiteiten en waar een link moet worden gelegd tussen betekenis en vorm op verschillende manieren. Impliciet leren kan worden gedefinieerd als het proces van het verwerven van woordenschat en grammatica door middel van betekenis gerichte communicatieve activiteiten, zoals lezen en luisteren (Hulstijn, 2003, p. 349). Nation (2001) en Dodigovic (2005) stellen dat teksten, gelezen met het doel om de woordenschat te leren, niet meer dan 5% onbekende lexicale items en bij voorkeur niet meer dan 2% moet bevatten om begrip en accuraat gissen te bevorderen. Dit komt overeen met Krashen's input hypothese (1989, 1993) waarin wordt gesteld dat de woordenschat kan worden verworven door lezen, zo lang als de input begrijpelijk is voor de leerling. Verschillende ICT toepassingen kunnen leerlingen helpen om teksten te begrijpen en te woordenschat te verwerven. Al-Shehri, & Gitsaki (2010) ontdekten in hun studie dat leerlingen die een online woordenboek konden gebruiken beter presteerden op een



woordenschat, maar meer tijd besteden aan het lezen. Vele online woordenboeken, zoals "Google vertalen" hebben tegenwoordig de mogelijkheid om, naast uiteraard het opzoeken van onbekende woordenschat, te luisteren naar de uitspraak van de woorden. Een ander online woordenboek is Babylon. Het is een makkelijk te gebruiken hulpmiddel en het biedt directe toegang tot de betekenis van woorden, synoniemen, vertalingen en audio- uitspraak voor elk woord in een tekst. Shintani (2012) vond in zijn onderzoek naar het gebruik van de input gebaseerde taken met jonge, beginnende leerlingen van het Engels als tweede taal, dat luister- en to-do taken het leren van zowel de woordenschat als grammatica kunnen bevorderen. De groep die luister- en to-do taken kreeg toonde aanzienlijk betere resultaten, zowel in hun receptieve en productieve kennis van de woordenschat items. Ook online glosses (in hyperlinks) kunnen leerlingen helpen om de onbekende woorden begrijpen. Deze online glosses kunnen gekoppeld worden aan tweede taal (L2) toelichting of uitleg in de eerste taal (L1), maar ook met beelden. Lenders (2010) stelt dat glossing kan helpen om meer actieve woordenschat te leren, als authentieke teksten worden gebruikt samen met de bijbehorende taken die taalgebruik vereisen.

## Receptieve vaardigheden

### Leesvaardigheid

Met de komst van internet zijn er voor de receptieve vaardigheid lezen meer en meer authentieke teksten beschikbaar. Het lezen van authentieke teksten betreft de coördinatie van lager niveau processen, zoals de kennis en het herkennen van woorden in de vreemde taal en hoger niveau processen zoals achtergrondkennis en vertrouwdheid met het onderwerp, herkennen van tekststructuur en syntaxis, en hun relatie met strategiegebruik, het doel van lezen, motivatie en interesse (Abraham, 2008). De voordelen van het lezen van online activiteiten in een moderne vreemde taal zijn:

1. de brede toegang tot authentieke materialen,
2. de toegang tot grammaticale en vocabulaire uitleg,
3. de combinatie van multimedia-materiaal en tekst (Al-Shehri & Gitsaki, 2010),
4. de mogelijkheid van het lezen op eigen tempo (Levy & Stockwell, 2006),
5. de beschikbaarheid van online woordenboeken (Li, 2010), en online glosses<sup>1</sup> (Abraham, 2008).

Met name de multimedia aspecten helpen bij het onthouden van nieuwe woorden en bevorderen zo de leesvaardigheid (Al-Shehri & Gitsaki, 2010). Multimedia verwijst naar computer gebaseerde systemen die verschillende soorten informatiedragers gebruiken, zoals tekst, audio, video, graphics, animatie en interactiviteit (Constantinescu, 2007). Leesmateriaal kan pop-up vensters bevatten die nadere toelichtingen geven, alsmede onderstreepte of opvallend gekleurde woorden, hyperlinks naar andere pagina's of websites zoals online woordenboeken of woordenlijsten, illustratieve figuren en afbeeldingen, video-en audio -bestanden (Abraham, 2008). Constantinescu (2007) vond dat het gebruik van multimedia niet alleen kan helpen met herinneren van nieuwe woorden, maar het kan ook helpen begrijpend lezen te vergemakkelijken .

Met de komst van het Word Wide Web zijn er ook steeds meer authentieke teksten beschikbaar. Deze zijn meer en meer de focus van het curriculum bij het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen (Abraham, 2008). Volgens Abraham betreft het lezen van authentieke teksten de coördinatie van lager niveauprocessen, zoals L2 woordherkenning en kennis van de woordenschat en

---

<sup>1</sup> Woordenboeken met verklaringen in de vreemde taal

hoger niveauprocessen, zoals achtergrond kennis en bekendheid met het onderwerp, L2 tekst structuur en syntax en hun relatie met leerling gerelateerde factoren, zoals strategiegebruik, het doel van het lezen, de motivatie en interesse.

Er zijn verschillende factoren die van invloed zijn op het begrip en de snelheid van begrijpend lezen (Al-Shehri, & Gitsaki, 2010):

- de leesvaardigheid van de leerling (het herkennen woord- en zinsbouw).
- het ontwerp van de online tekst (kleur, geluid, hyperlinks). Het aantal hyperlinks, afbeeldingen en de vormgeving van de website kan het lezen positief beïnvloeden (DeStefano & LeFevre, 2007). Echter, sommige van deze functies kunnen leerlingen afleiden en remmen het effectief lezen. Dit is te wijten aan de toename van de cognitieve load (Akbulut, 2007).
- De hoeveelheid tekst die op het scherm wordt weergegeven.
- Het integreren van (inzicht) vragen in de tekst
- Het gebruik van woordenlijsten en online woordenboeken. Abraham (2008) stelt dat online woordenboeken, glosses en vertalingen op het zin niveau effectief zijn in het verstrekken van directe toegang tot de betekenis van onbekende woorden.

### Luistervaardigheid

Er worden twee soorten luistervaardigheden onderscheiden: luisteren naar authentieke teksten en bi-directioneel luisteren, wat vooral bij gespreksvaardigheid plaatsvindt. Luistervaardigheid kan bevorderd worden door de volgende activiteiten (Staatsen, 2004):

1. Voorbereidend luisteren – een combinatie van luisteren en lezen van reeds bekend materiaal, waaraan niet meer dan 5% nieuwe woorden zijn toegevoegd.
2. Selectief luisteren – Luisteren naar specifieke aspecten in een tekst, zoals bijvoorbeeld de aard van een tekst, belangrijke informatie kunnen herkennen of selectief luisteren naar een bepaalde soort informatie, zoals getallen, namen van steden, e.d..
3. Geleid luisteren – De leerling wordt gevraagd tijdens het luisteren een informatieschema in te vullen.
4. Reagerend luisteren – Waarbij sprake is van een combinatie van luisteren en spreken. In de eerste plaats is er sprake van gestuurd reageren, met bijvoorbeeld meerkeuze antwoorden, in een later stadium met open vragen en antwoorden.
5. Vergelijkend en evaluatief luisteren – Hier dienen leerlingen conclusies te trekken op basis van expliciete informatie of luisteren de leerlingen naar een stuk tekst gevolgd door meningsvorming en het uiten van een eigen mening over het beluisterde.

Met luisteren in interactie heeft de luisteraar een dubbele rol, die van luisteraar en spreker. In deze context kan een luisteraar compenserende productiestrategieën gebruiken, zoals om een langzamer tempo of herhaling vragen of door aan te geven dat er iets niet begrepen wordt. Mede hierdoor wordt luisteren in interactie als eenvoudiger ervaren, maar ook omdat spreken in interactie vaak in een bepaalde context gebeurt (Van der Grift, 2007). Op het internet is een variëteit aan authentiek video- en audiomateriaal te vinden. Audiofragmenten in combinatie met multimediatoepassingen helpen de luistervaardigheid te bevorderen (Jones, 2003). Hiervoor kunnen dezelfde programma's worden gebruikt als bij leesvaardigheid.

Via het internet heeft de leerling toegang tot een enorme hoeveelheid authentiek materiaal in de vorm van audio en video (Levy, 2009). Hulstijn (2003) stelt echter dat niet de komst van het internet

de grote doorbraak was voor luisteractiviteiten, maar de uitvinding van de fonograaf, meer dan 100 jaar geleden. Hij stelt dat tot dan toe het niet mogelijk was voor individuele leerlingen om zo vaak ze nodig hadden naar een opgenomen stuk te luisteren om te kunnen begrijpen wat er gezegd werd. Het grote voordeel van het internet is daarom naast de mogelijkheid van gericht luisteren, vooral de beschikbaarheid van de enorme hoeveelheid authentiek materiaal.

Met direct beschikbare programma's zoals Media Player kan de leerling geluid- en videobestanden op een flexibele manier beluisteren om te een vreemde taal leren door het aanpassen van de snelheid of te pauzeren en herhalen van belangrijke segmenten (Levy, 2009). Net als met de receptieve vaardigheid van het lezen, kunnen glosses helpen bij het begrijpen van auditieve teksten. Jones en Plass (2002) vonden in hun studie dat leerlingen met verschillende toegang tot picturale en geschreven aantekeningen voor woordenschat in een auditieve tekst gebaseerd op een multimediale omgeving, een grotere luistervaardigheid toonden. Dezelfde soort programma's als bij leesvaardigheid kunnen worden gebruikt, maar in de literatuur worden, naast het gebruik van glosses, geen programma's genoemd. Echter, programma's zoals Hot Potatoes, of andere programma's om Cloze oefeningen te maken, in combinatie met online audio- en videofragmenten, kunnen de luistervaardigheid van leerlingen verbeteren. Dit soort programma's heeft tevens de mogelijkheid tekst en andere multimedia toe te voegen aan audio- en of videofragmenten om de voorkennis te activeren en luisterstrategieën te ontwikkelen (Jones, 2006). In de toevoeging van deze activiteiten, zo vond Jones (2006) in zijn studie, leidt samenwerking of interactie met toegang tot picturale en geschreven aantekeningen in multimedia luistervaardigheid activiteiten, tot relatief hoge woordenschat herinnering en herkenning, alsmede tot een verbeterd auditieve begrip.

ICT-tools voor bi-directioneel luisteren zullen worden besproken in de volgende paragraaf, daar dit luisteren niet mogelijk is zonder de productieve vaardigheid "spreken".

## Productieve vaardigheden

### Gespreksvaardigheid

Gespreksvaardigheid wordt beschouwd als de meest uitdagende en complexe van de vier taalvaardigheden (Zhang, 2009), omdat het proces plaatsvindt in real-time en een dynamische wisselwerking is tussen spreker en hoorder. Gespreksvaardigheid is dan ook nauw verbonden met luistervaardigheid (Noon-ura, 2008). Een belangrijke component bij gespreksvaardigheid is dat de luisteraar invloed kan hebben op het gesprek. Dit niet alleen door over het onderwerp te praten, maar ook via "minimale feedback" en "backchanneling" (Gardner, 1998). Als voorbeeld noemt Gardner korte bevestigingen zoals "Yeah, Mm hm, Uh huh en Mm", het bevestigen dat de tekst begrepen is: "*Oh, Really, and Right, Wow, How terrible*", en vragen gericht op verduidelijking (Gardner, 1998).

Andere aspecten die een belangrijke rol spelen bij gespreksvaardigheid zijn (Staatsen, 2004):

- de kennis van woordenschat en uitdrukkingen
- de uitspraak
- de kennis om een gesprek te reguleren (zoals een gesprek starten of beëindigen, vragen te herhalen of langzamer te spreken)
- de kennis van compenserende productiestrategieën (zoals vragen te herhalen of langzamer te spreken)

Diner, Yeşilyurt en Göksku (2012) benadrukken dat docenten in MVT-klaslokalen veel problemen hebben het spreken te bevorderen. Problemen zoals beperkte tijd, overvolle klaslokalen, het ontbreken van de mogelijkheid om buiten de klas te oefenen worden genoemd.

Voordat leerlingen in staat zijn deel te nemen aan een gesprek hebben zij eerst kennis nodig van woorden en chunks. Mitchell en Martin (1997) stellen dat het gebruik van de chunks om te praten over onderwerpen als 'gezin', 'hobby' en 'likes en dislikes' de gespreksvaardigheid in de klas verbetert. Dit kan bijdragen aan het gebruik van de vreemde taal. Deze chunks moeten worden geleerd en moeten op verschillende manieren worden toegepast en samengesteld (Tognini, Philp & Oliver, 2010) en kunnen daarmee snelheid, fluency en nauwkeurigheid bevorderen (DeKeyser, 1998) te ontwikkelen. Andere aspecten van effectieve gespreksvaardigheid zijn uitspraak, correcte plaatsing van klemtoon en intonatie, en het gebruik van formele en informele uitdrukkingen (Zhang, 2009). Hoewel uitspraak niet op *native speaker* niveau hoeft te zijn om te kunnen worden begrepen (Levis, 2005), moet deze wel aan minimale eisen voldoen voor succesvolle communicatie (Saito, 2011)

Verschillende studies hebben aangetoond dat expliciete instructie van uitspraakregels bij kan dragen aan het bevorderen van het fonologisch bewustzijn, wat weer een belangrijke rol speelt in de begrijpelijkheid van de tweede taal (bijv. Derwin & Munro, 2005; Dekeyzer, 2003). Dit is in lijn met de bevindingen van Fraser (2006b), die stelt dat de uitspraak een cognitieve vaardigheid is die kan worden geleerd. Onder expliciete instructie van de uitspraak wordt verstaan:

- het geven van aandacht aan specifieke uitspraakregels (Schmidt, 2001)
- het geven van correctieve feedback (Ellis, 2007; Couper, 2011)
- het laten oefenen door bijvoorbeeld luisteroefeningen, luisteren en herhalen, waardoor leerlingen bewust worden van bepaalde uitspraakregels (Gilbert, 2005)

De nadruk bij expliciete instructie is dat leerlingen niet alleen begrijpen dat er een probleem is met de uitspraak, maar ook precies waar het probleem ligt (Couper, 2011). Ze moeten luisteren en horen dat er een verschil is tussen wat ze zeggen en wat er wordt gezegd door de native speaker, begrijpen wat dat verschil is, en hoe het anders kan. Alleen dan, met de juiste soort van oefening en feedback, zijn leerlingen in staat om hun uitspraak te verbeteren. Met de huidige communicatieve benadering van het leren van talen, speelt interactie een belangrijke rol (Alastuey, 2010). Het oefenen van gespreksvaardigheid in de klas door middel van communicatieve samenwerkingstaken heeft drie doelen (Tognini, Philp & Oliver, 2010):

- het oefenen van uitspraak en het verkrijgen van fluency in de tweede taal
- het uitwisselen van informatie en ideeën
- het oefenen van taalkundige en grammatica structuren

Deze auteurs stellen dat peer-interactie bijdraagt aan het leren van de vreemde taal omdat dit mogelijkheden biedt betekenis te geven aan bepaalde geleerde structuren en chunks en feedback te ontvangen.

Meer dan met andere taalvaardigheden, speelt bij gespreksvaardigheid het zelfvertrouwen en angst om te spreken een belangrijke rol. De angst om een tweede taal te spreken wordt beïnvloed door de zelfperceptie, overtuigingen, gevoelens die een leerling heeft ten opzichte van een tweede taal. De grootste uitdaging voor een docent is dan ook het verhelpen van deze angst en het opbouwen van zelfvertrouwen (Patil, 2008), waardoor de bereidheid om in de tweede taal te communiceren toeneemt. Blootstelling aan zowel spreek- als luisteractiviteiten in reële situaties kunnen helpen het vertrouwen te verbeteren en de spreekangst te verminderen (Songsiri, 2007).

Met de komst van een breed scala aan netwerk-gebaseerde communicatie-instrumenten, die studenten in staat stellen deel te nemen aan leeractiviteiten zowel in als buiten de klas, is computer mediated communication (CMC) steeds populairder geworden in de afgelopen twee decennia in het

taalonderwijs (Jaurigi et al., 2012). In de literatuur worden twee soorten CMC genoemd: synchrone (real-time) en asynchrone CMC. Terwijl asynchrone CMC meestal wordt gebruikt om schrijfvaardigheid te verbeteren, kan synchrone CMC worden gebruikt voor zowel schrijfvaardigheid als spreekvaardigheid. Daarom wordt in deze paragraaf alleen de synchrone CMC (SCMC) besproken.

Het internet geeft verschillende mogelijkheden om online gespreksvaardigheid te oefenen, zoals chatrooms, video- of audio-conferencing en second-life omgevingen<sup>2</sup> (zie voor een volledig overzicht Jaurigi et al., 2012). In hun onderzoek naar het effect van cross-culturele interactie ondersteund door videoconferencing, op de motivatie van het leren van een vreemde taal op beginners (A2) en gevorderden niveau (B1), werden duidelijke effecten op (aspecten van) motivatie gevonden in het bijzonder voor de groep beginners (A2 vaardigheidsniveau). Er werd duidelijke vooruitgang gesignaleerd met betrekking tot de leerdoelen, het zelfvertrouwen van de leerling en het verminderen van de spreekangst (Jaurigi et al., 2012). Dit komt overeen met de studie van Murphy (2009). In haar studie naar de effecten van SCMC concludeerde ze dat SCMC onafhankelijkheid en peer-learning, authenticiteit en motivatie, autonomie en vertrouwen kan verbeteren en het gevoel van eigenwaarde kan versterken. Eén van de mogelijkheden van SCMC zijn Second Life omgevingen. Voordelen van een Second Life omgeving zijn:

- de hoge mate van visuele aantrekkingskracht, die leerling-betrokkenheid kan versterken (Cooke-Plagwitz, 2008);
- de aanwezigheid van meerdere communicatiekanalen (spraak evenals tekstchat);
- het verstrekken van meerdere bronnen van real time feedback (Peterson, 2012);
- gebruikers kunnen zich in de Second Life omgeving vrij bewegen en communiceren via hun eigen grafische voorstellingen (bekend als avatars), die anonimiteit te vergemakkelijken Peterson (2012).

Alastuey (2011) vond in zijn literatuurstudie naar waargenomen voordelen en nadelen van SCMC in de vreemde talenklas verschillende voordelen:

- 1) Leerlingen vinden taken veeleisender en zijn meer bereid om te onderhandelen over de betekenis.
- 2) Leerlingen gebruiken significant meer verbeterstrategieën, vooral uitspraak gerelateerde strategieën.
- 3) Leerlingen vertonen aanzienlijke winst in mondelinge taalvaardigheid en ook in de uitspraak.
- 4) Leerlingen vertonen niet alleen verminderde angstniveaus, maar ook verhoogde niveaus van zowel de participatie en motivatie.
- 5) Leerlingen gebruiken meer zelfcorrectie en tonen een verhoogde perceptie van sociale aanwezigheid bij het gebruik van voice-gebaseerde communicatiemiddelen.

In klaslokalen kunnen verschillende ICT-tools voor opnamen worden gebruikt om de gespreksvaardigheid en uitspraak te verbeteren. Bijvoorbeeld Audacity, een gratis, eenvoudig te gebruiken audio-editor en recorder voor Windows, Mac OS X, GNU/Linux en andere besturingssystemen ([Http://audacity.sourceforge.net/](http://audacity.sourceforge.net/)). Voordelen van het opnemen zijn dat leerlingen kunnen luisteren naar hun eigen spraak en de verschillen kunnen horen tussen wat ze zeggen en wat er wordt gezegd door de native speaker, zodat zij hun uitspraak kunnen verbeteren

---

<sup>2</sup> Second Life is een 3D virtual wereld waarin leerlingen d.m.v. een avatar kunnen communiceren met andere leerlingen of native speakers (Jaurigi, Canto, de Graaff, Koenraad, & Moonen, 2011)

(Couper, 2011). Leerlingen kunnen ook de opnames naar hun docenten sturen voor feedback. Een ander Web 2.0 programma is Microsoft® Photo Story 3. Met dit programma is het mogelijk om slideshows van digitale foto's te maken en gesproken tekst toe te voegen om zo een fotostory te maken. Digital storytelling is een attractieve activiteit voor de MVT-klas (Reinders, 2011). Reinders stelt dat vooral met leerlingen die op een beginnend niveau zitten wat betreft de vreemde taal, de taal van beelden en muziek leerlingen helpt om te communiceren als ze nog niet over de nodige taal beschikken om real-life te communiceren.

Input in de doeltaal is over het algemeen beperkt tot de toespraak van de docent, en interactie met moedertaalsprekers is vaak onmogelijk (Neri, Mich, Gerosa, & Giuliani, 2008). Dit gebrek aan aandacht voor contact met de taal zou de belangrijkste reden zijn voor het onvolledig leren van de vreemde taal (Lightbown, 2000). Om deze kloof te overbruggen is er steeds meer belangstelling in de literatuur voor automatische spraakherkenning programma's (automatic speech recognition (ASR)) (Neri et al., 2008; Chou, 2005). Een ASR programma kan feedback geven op zin-, woord- of uitspraakniveau (Neri et al., 2008). Deze auteurs stellen dat de mogelijkheid om uitspraaktaken te automatiseren en het geven van individuele feedback worden beschouwd als een van de belangrijkste voordelen van ASR-systemen. In Nederland zijn al deze systemen (nog) niet op grote schaal verspreid, waarschijnlijk omdat die systemen niet gratis op het internet te gebruiken zijn.

### Schrijfvaardigheid

De tweede productieve taalvaardigheid, schrijven, neemt in relatie tot de aandacht die de andere taalvaardigheden krijgen een bescheiden plaats in het curriculum van de eerste jaren van het MVT-onderwijs (Staatsen, 2004). De eerste jaren van het MVT-onderwijs is vooral gericht op het motiveren van leerlingen om de vreemde taal te leren, de luister- en spreekvaardigheid te bevorderen en het culturele aspect van de taal te leren kennen (Ułańska, Kirova, Petkovska & Koceva, 2010). Het ERK (2001) beschrijft slechts drie descriptoren voor de schrijfvaardigheid: de leerling moet in staat zijn een formulier in voor hem relevante situaties in te vullen, de leerling moet in staat zijn om een standaard brief, fax of e-mail te schrijven met het verzoek om te reserveren of inlichtingen te vragen in de toeristische sfeer, en leerlingen moeten in staat zijn om een eenvoudige persoonlijke brief, e-mail of fax te schrijven om een ontmoeting te regelen, een bezoek of ander contact te regelen of af te zeggen, een korte mededeling te doen, te bedanken, te groeten of goede wensen over te brengen (Staatsen, 2004, pp. 146-147).

Er kan vanuit twee perspectieven gekeken worden naar schrijfvaardigheid: "learning-to-write" en "writing-to-learn". In het eerste geval wordt vooral gekeken of de instructie en het geleerde beklijft. Echter, uit onderzoek blijkt dat schrijven ook het verwerven van een tweede taal kan bevorderen (Manchòn, 2011a). Het grootste verschil met gespreksvaardigheid is wel dat de leerling meer tijd heeft om een schrijftaak te voltooien.

Kennisverwerving door middel van schrijven kan worden bevorderd door correctieve feedback en door samenwerken aan schrijftaken. Correctieve feedback bevordert het opmerken van grammaticale structuren en zinsopbouw. Samenwerken aan een schrijftaak is een meer effectieve manier om nieuwe kennis te creëren, omdat individuele kennis wordt gedeeld door middel van interactie (Sevingil & Bayyurt, 2010).

Internet- en multimediatools zijn uitermate geschikt om schrijfvaardigheid te ondersteunen en samenwerking te bevorderen, zoals e-mail, wiki's, chatprogramma's en blogs.

E-mail, wiki's en blogs zijn een vorm van Asynchronous computermediated communication (ACMC). Hierdoor kan een leerling meer tijd aan grammaticale structuren en syntaxis besteden en zo het geleerde oefenen, zodat de opgedane kennis wordt geconsolideerd en nieuwe kennis wordt gecreëerd (Williams, 2012). Dit wordt ook asynchroon communiceren genoemd (Montero, Watts, & Carbonell, 2007). ACMC draagt bij aan (Wu, Yen & Marek, 2011):

- Het bevorderen van het zelfvertrouwen over taalgebruik en hierdoor het verminderen van angst om de tweede taal te gebruiken;
- Het stimuleren van leerlingen om te experimenteren en het produceren van de doeltaal;
- Het gebruik van meer samenhangende en lexicaal en syntactisch meer complexe productie van taal; en
- De ontwikkeling van interculturele competenties.

Bovendien is gevonden dat CMC in het algemeen de motivatie van leerlingen bevordert om met de moderne vreemde taal bezig te zijn (Warschauer, 1996b; Akbulut, 2008).

Tekst-chatten is een vorm van SCMS, daar er meteen antwoord gevraagd wordt. Dit eist veel van (beginnende) taalleerders. De leerling moet dan èn de geschreven tekst begrijpen èn meteen een antwoord formuleren. Toch blijkt tekst-chat leerlingen meer kans te geven goede antwoorden te formuleren dan voice-chat. Leerlingen hebben dan iets meer tijd om het juiste antwoord te formuleren (Lai & Zhao, 2006).

## Samenhang tussen attitudes, TPACK en het MVT- onderwijs

De snelheid waarmee de ontwikkeling van ICT heeft plaatsgevonden is fenomenaal (Tondeur, Devos, Van Houtte, van Braak, & Valcke, 2009). Maar ondanks de voordelen en mogelijkheden van het gebruik van ICT in de MVT-klas, zijn relatief weinig docenten in staat om het potentieel van ICT in hun onderwijs te gebruiken (o.a. Brummelhuis & Van Amerongen, 2011; Voogt, 2008).

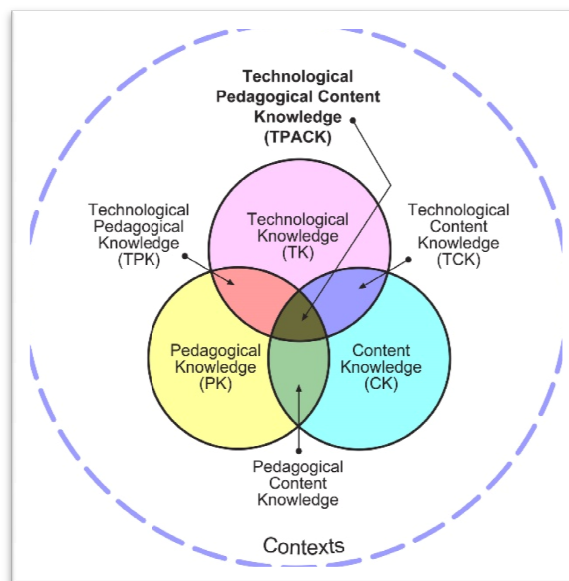
Structurele en culturele kenmerken van een school blijken steeds beter op orde zijn, toch blijft het van essentieel belang dat de ICT-infrastructuur, de visie van de school op de integratie van ICT en de begeleiding en scholing van docenten voldoende aandacht krijgen. Maar ondanks dat de schoolkenmerken een belangrijke factor zijn, computers en toegang tot internet voldoen niet alleen om ICT effectief in het onderwijs te verzorgen en te integreren. Computers en internet zijn alleen tools; geen enkele technologie kan een onderontwikkelde onderwijsfilosofie herstellen of inadequate praktijken compenseren (Ertmer, 2005; Koehler & Mishra, 2005). Computercompetenties van de docent zijn belangrijk, maar staan niet los van de context van het onderwijs (Koehler & Mishra, 2005). Het is niet alleen wat technologie kan bereiken, maar vooral wat technologie kan doen voor hen als docent. Agyei ( 2012 ) stelt dat er geen twijfel over bestaat dat het gebruik van computers in de klas een uitdaging blijft voor de meeste leraren.

## TPACK en ICT integratie

Naast dat docenten in staat moeten zijn ICT te gebruiken in de schoolorganisatie (communicatie met collega's, studenten en ouders) en om hun eigen professionele ontwikkeling vorm te geven, stelt Kennisnet (2012) dat docenten over ICT kennis en vaardigheden moeten beschikken om ICT effectief in hun onderwijspraktijk te integreren. Deze integratie wordt uitgebeeld door TPACK van Koehler en Mishra (2005). TPACK staat voor Technological, Pedagogical en Content Knowledge en werd beschreven als het "TotalPaCKage" voor effectief onderwijs met technologie (Thomson & Mishra, 2007). Mishra en Koehler (2008) introduceerden TPACK als "*een manier van denken over de kennis en*

vaardigheden die docenten nodig hebben om te begrijpen hoe technologie te integreren in hun onderwijspraktijk". Er moet een relatie zijn tussen de drie soorten kennis die een leraar moet

hebben: technologische kennis (TK), didactische kennis (PK) en content knowledge (CK). Succesvol onderwijs verzorgen met behulp van ICT betekent dat de docent continu een balans zoekt tussen de kennisdomeinen van het TPACK-model (zie Figuur 2). De relaties tussen de drie kennisdomeinen zijn: PCK (vakdidactische kennis), TPK (integratie van didactische en technologische kennis), TCK (integratie van vakinhoudelijke en technologische kennis) en TP(A)CK (de integratie van kennis van alle verschillende kennisdomeinen).



**FIGUUR 2: TPACK** (FIGUUR 2: TPACK  
([HTTP://WWW.TPACK.NL/UPLOADS/8/0/0/1/8001167/2881641.JPG](http://www.tpack.nl/uploads/8/0/0/1/8001167/2881641.jpg))

Elk van deze componenten kunnen apart worden gezien van de andere, maar er is een verband tussen de drie componenten (Banas, 2010). Volgens Koehler en Mishra (2008) dient een verandering in een van de factoren te worden gecompenseerd door veranderingen in de andere twee. Docenten moeten in staat zijn om hun lespraktijk te ondersteunen met ICT-hulpmiddelen. Ze moeten in staat zijn om te beoordelen wanneer ICT toegevoegde waarde heeft ten opzichte van hun kennis en vaardigheden op het gebied van vakinhoud, didactiek en technologie (Kennisnet, 2012). Uit onderzoek blijkt dat docenten die over kennis en vaardigheden van ICT beschikken meer bereid zijn ICT in hun onderwijspraktijk te integreren (o.a. Hismanoglu, 2012).

### Attitudes van docenten ten opzichte van ICT

Naast kennis en vaardigheden zijn ook attitudes die docenten hebben ten opzichte van het onderwijzen met ICT, van belang. Attitudes kunnen het gebruik van ICT belemmeren of bevorderen en kunnen het verschil maken tussen kennis hebben en kennis gebruiken (Christensen & Knezek, 2008). Attitudes vinden hun oorsprong in de overtuigingen van docenten wat betreft de lesmethoden, docent-leerling rollen, organisatie en klassenmanagement stijlen en toetsmethoden.



In verschillende studies is aangetoond dat de kennis van de docent van zowel didactiek, vakinhoud en ICT, de attitude die de docent heeft ten opzichte van het integreren van ICT beïnvloedt (Hammond et al., 2009; Hu & McGrath, 2011). Veel studies hebben aangetoond dat de grootste factor die het integreren van ICT in de dagelijkse lespraktijk belemmert, is dat docenten niet weten hoe zij dit moeten doen om betekenisvol leren te bevorderen (Jimoyiannis & Komis, 2007; Banas, 2010; Agyei, 2012; Mettas & Constantinou, 2008). Dit kan het gevoel van "self-efficacy" beïnvloeden. Self-efficacy beschrijft het vertrouwen van een docent in eigen competentie. Kennis van didactiek, vakinhoud en ICT is niet voldoende als de docent in kwestie geen vertrouwen heeft in eigen kunnen (Ertmer & Ottenbreit-Lestwich, 2010).

Een andere belangrijke factor is *computer anxiety* die sommige docenten hebben. *Computer anxiety* is de angst of vrees die docenten (kunnen) hebben voor het gebruik en de effecten van het gebruik van ICT (Pamuk & Peker, 2009) in de lespraktijk. Christensen en Knezek (2002) stellen dat de computerangst afneemt zodra docenten meer ICT in de lessen gaan gebruiken. Andere factoren die een rol spelen of een docent wel of niet ICT integreren in hun onderwijs, zijn:

- Voldoende training en support gericht op eigen lespraktijk (Ertmer & Ottenbreit-Lestwich, 2010)
- Persoonlijke succeservaringen
- Als docenten waarnemen dat ICT de resultaten en het zelfvertrouwen van leerlingen bewerkstelligt (Lam, 2000)
- Ervaren bruikbaarheid en waarde (Watson, 2006)
- Ervaren gebruiksgemak (Hismanoglu, 2012)

## Conclusie

Het hedendaagse moderne vreemde talenonderwijs wordt gekenmerkt door de communicatieve benadering. Kenmerkend voor dit onderwijs is dat leerlingen communicatieve vaardigheden ontwikkelen in een tweede taal, zowel mondeling als schriftelijk, receptief en productief. Het leren van de moderne vreemde taal is leerlinggericht en gebeurt bij voorkeur in sociale interactie, daar input en output een grote rol speelt. Situaties die worden geoefend zijn betekenisvol, zowel aansluitend op de belevingswereld van de leerlingen, als het leren gericht op bepaalde syntax- en grammaticale structuren. Met de communicatieve benadering heeft het taakgericht talenonderwijs zijn intrede gedaan. De belangrijkste doelstelling van de communicatieve benadering van het MVT-onderwijs is *"het vermogen van de leerling om deel te nemen aan spontane en zinvolle communicatie in verschillende contexten te ontwikkelen, met verschillende mensen, op verschillende onderwerpen, voor verschillende doeleinden"* (Celce - Murcia, Dörnyei, & Thurrell, 1997, p. 149). Dit sluit aan bij wat er onder een communicatieve taak wordt verstaan: *"...een taak is een activiteit waarbij: betekenis primair is, er is een relatie met de echte wereld, taakvoltooiing heeft enkele prioriteit, en de beoordeling van de taakuitvoering is in termen van taak uitkomst"* (Shekan, 1996, p.38).

Motivatie speelt een belangrijke rol bij het huidige moderne vreemde taalonderwijs. De motivatie om een vreemde taal te leren heeft een dynamisch karakter en kent drie fasen (Dörnyei, 2003): De motivatie vooraf, de motivatie tijdens het uitvoeren van de communicatieve taak en de motivatie achteraf. Hierbij speelt de motivatie van docenten en de motivatiestrategieën een belangrijke rol.

De afgelopen decennia is er veel onderzoek gedaan, hoe ICT de communicatieve benadering van het leren van een moderne vreemde taal kan versterken (CALL). Uit literatuur blijkt dat het gebruik van een computer positieve effecten kan hebben bij het leren van een tweede taal kan als:

- leermiddel (Warschauer & Healey, 1998);
- toegang tot authentieke materialen (Ghasemi, Hashemi, & Bardine, 2011);
- om de klasse- en individuele leerling motivatie te verhogen (Pop, 2010);
- het proces van het leren van vreemde talen betekenisvoller te maken voor het bereiken van interculturele communicatieve competenties (Jauregi et al., 2011);
- hulpmiddel is voor het produceren van output (McNeil, 2012).

Onderzoek heeft aangetoond dat ICT bij elke taalvaardigheid vaak positieve effecten heeft op zowel het leerrendement als de motivatie van leerlingen om een vreemde taal te leren. Leerlingen hebben meer kansen tot het bereiken van succes(sen) in de vreemde taal wat betreft de taalvaardigheden lezen, schrijven, luisteren en spreken evenals het vergroten van de kennis van land en volk (culturele competentie). Het internet is een bron van een grote hoeveelheid authentiek materiaal (input) en biedt talloze mogelijkheden tot output, zowel schriftelijk als mondeling. Veel onderzoeksresultaten wijzen erop dat wanneer ICT gebruikt wordt, leerlingen meer zelfsturend worden en meer controle krijgen over de inhoud van de lesstof (bv. Schofield & Davidson, 2003; Kessler, 2009; Alm, 2009) wat een positieve invloed heeft op de perceptie, het taalbewustzijn en de ontwikkeling van leerlingen. Zelfsturende leerlingen werken zelfstandiger en bereiken een grotere autonomie. ICT heeft het meeste effect als het geïntegreerd is in de dagelijkse lespraktijk (integrated CALL). Toch blijkt uit onderzoek dat ICT in de moderne vreemde talenklas ICT vooral wordt ingezet voor individuele activiteiten, zoals trainen van woord- en grammaticakennis, waarbij andere mogelijkheden van ICT nauwelijks benut worden en zijn relatief weinig docenten in staat om het potentieel van ICT in hun onderwijs te gebruiken. Als laatste kan opgemerkt worden dat ICT niet moet worden gezien als vervanging voor de docent. Leerlingen zien CALL als een onderdeel van het curriculum (Rahimi & Fatemeh Hosseini, 2011) en voelen de behoefte voor face-to-face communicatie (Sagin Simsek, 2008), emotionele steun (Dus & Brush, 2008) en ondersteuning (Rovai & Jordan, 2004).

Docenten moeten over ICT kennis en vaardigheden moeten beschikken om ICT effectief in hun onderwijspraktijk te integreren (Kennisnet, 2012). Dit worden ook wel TPACK genoemd (Mishra & Koelher, 2008). Succesvol onderwijs verzorgen met behulp van ICT betekent dat de docent continu een balans zoekt tussen de kennisdomeinen van het TPACK-model, namelijk PCK (vakdidactische kennis), TPK (integratie van didactische en technologische kennis), TCK (integratie van vakinhoudelijke en technologische kennis). Veel studies hebben aangetoond dat de grootste factor die het integreren van ICT in de dagelijkse lespraktijk belemmert, is dat docenten niet weten hoe zij dit moeten doen om betekenisvol leren te bevorderen. Naast deze kennis spelen de attitudes van docenten een belangrijke rol. Deze kunnen het verschil maken tussen kennis hebben en kennis gebruiken. Twee meest voorkomende attitudes die ICT integratie belemmeren het vertrouwen in eigen kunnen en computerangst of vrees. Om deze angst te verminderen worden er in de literatuur verschillende methoden genoemd:

- Docenten de tijd geven om met ICT te experimenteren
- Trainingen of begeleiding te laten aansluiten op de eigen lespraktijk
- Begin met kleine succesvolle ervaringen
- Docenten te laten samenwerken met deskundige collega's
- Het verstrekken van toegang tot geschikte modellen
- Deelnemen aan een professionele leergemeenschap

Factoren die het zelfvertrouwen beïnvloeden zijn:

- Voldoende training en support gericht op eigen lespraktijk

- Persoonlijke succeservaringen
- Als docenten waarnemen dat ICT de resultaten en het zelfvertrouwen van leerlingen bewerkstelt
- Ervaren bruikbaarheid en waarde
- Ervaren gebruiksgemak

## Referenties

- Abraham, L. B. (2008). Computer-mediated glosses in second language reading comprehension and vocabulary learning: A meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 21(3), 199-226.
- Agyei, D. D. (2012). Preparation of pre-service teachers in Ghana to integrate information and communication technology in teaching mathematics. *Universiteit Twente*.
- Akbulut, Y. (2007). Effects of multimedia annotations on incidental vocabulary learning and reading comprehension of advanced learners of English as a foreign language. *Instructional Science*, 35(6), 499-517.
- Akbulut, Y. (2008). Exploration of the attitudes of freshman foreign language students toward using computers at a Turkish state university. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(1), 18-31.
- Alastuey, M. C. B. (2010). Synchronous-voice computer-Mediated communication: Effects on pronunciation. *CALICO Journal*, 28(1), 1-20.
- Alastuey, M. C. B. (2011). Perceived benefits and drawbacks of synchronous voice-based computer-mediated communication in the foreign language classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 419-432.
- Albert, A., & Kormos, J. (2011). Creativity and Narrative Task Performance: An Exploratory Study. *Language Learning*, 61, 73-99.
- Alm, A. (2009). Blogging for self-determination with L2 learner journals. In M. Thomas (Ed.), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning* (pp. 202-221). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Al-Shehri, S., & Gitsaki, C. (2010). Online reading: a preliminary study of the impact of integrated and split-attention formats on L2 students' cognitive load. *Recall*, 22, 356-375
- Appel, R. en Vermeer, A. (2004). Tweede- Taal verwerving en Tweede- Taal onderwijs. *Bussum: Coutinho. 2e ed.*
- Banas, J. R. (2010). Teachers' Attitudes toward Technology: Considerations for Designing Preservice and Practicing Teacher Instruction. *Community & Junior College Libraries*, 16(2), 114-127.
- Bax, S. (2003). CALL—past,-present-and-future. *Elsevier Science Ltd.* , 31, 13-18.
- Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401.
- Brummelhuis, A. ten, Amerongen, A. van (2011). Vier in Balans Monitor 2011. *Stichting Kennisnet*. Den Haag: Zijlstra drukwerk.
- Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using ICT*,8(1).
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). Researching pedagogic tasks: Second language learning,teaching, and testing. *Pearson Education*.
- Celce-Murcia,M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1997). Direct approaches in L2 instruction: A turning point in communicative language teaching? *TESOL Quarterly*, 31, 141–152.
- ChanLin, L., Hong, J., Horng, J., Chang, S., & Chu, C. (2006). Factors influencing technology integration in teaching: A Taiwanese perspective. *Innovations in Education and Teaching International*, 43(1), 57–68.
- Chao, Y. C. J., & Lo, H. C. (2011). Students' perceptions of Wiki-based collaborative writing for learners of English as a foreign language. *Interactive Learning Environments*, 19(4), 395-411.

- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (pp. 273–290). New York: Cambridge University Press.
- Chou, F. C. (2005). On-line English Pronunciation Training System with Automatic Speech Recognition Technologies. In *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (Vol. 2005, No. 1, pp. 3819-3824).
- Constantinescu, A. I. (2007). Using technology to assist in vocabulary acquisition and reading comprehension. *The Internet TESL Journal*.
- Cooke-Plagwitz, J. (2008). New directions in CALL: An objective introduction to Second Life. *CALICO Journal*, 25(3), 547-557.
- Corda, A. & de Graaff, R. (red.) (2012). Het ERK in het voortgezet onderwijs. Een onderzoek naar de invoering van het Europees Referentiekader voor de moderne vreemde talen (ERK) in Nederland. *Utrecht/Leiden: Universiteit Utrecht - Centrum voor Onderwijs en Leren/Universiteit Leiden - ICLON*.
- Couper, G. (2011). What makes pronunciation teaching work? Testing for the effect of two variables: socially constructed metalanguage and critical listening. *Language Awareness*, 20(3), 159-182.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1, 416-433.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. *Focus on form in classroom second language acquisition*, 42-63.
- Derwing, T., & Munro, M. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research based approach. *TESOL Quarterly*, 39, 379–397.
- DeStefano, D., & LeFevre, J. A. (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior*, 23(3) 1616-1641.
- Dinçer, A., Yeşilyurt, S. & Göksu, A. (2012). Promoting Speaking Accuracy and Fluency in Foreign Language Classroom: A Closer Look at English Speaking Classrooms. *Erzincan Üniversite Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012, 14.1.
- Dodigovic, M. (2005). Artificial intelligence in second language learning: Raising error awareness. *Clevedon, UK: Multilingual Matters*.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53(S1), 3-32.
- Dreyer, C., & Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31(3), 349-365.
- Eifler, K., Greene, T., & Carroll, J. (2001). Walking the talk is tough: From a single technology course to infusion. *The Educational Forum*, 65, 366–375.
- Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. *Oxford University Press*.
- Ellis, R., (2005). Principles of instructed language learning. *System* 33, 209–224.
- Ellis, R. (2007). The differential effects of corrective feedback on two grammatical structures. In A. Mackey (ed.), 339–360.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational technology research and development*, 53(4), 25-39.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Fraser, H. (2006). Helping teachers help students with pronunciation: A cognitive approach. *Prospect: an Australian journal of TESOL*, 21(1), 78-94.

- Gallardo del Puerto, F., & Gamboa, E. (2009). The evaluation of computer-mediated technology by second language teachers: collaboration and interaction in CALL. *Educational Media International*, 46(2), 137-152.
- Gardner, R. (1998). Between Speaking and Listening: The Vocalisation of Understandings. *Applied Linguistics*, 19(2), 204-224.
- Gardner, R. C. (2001). Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6(1), 1-18.
- Gardner, R.C., Masgoret, A. M., Tennant, J., & Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Change during a year-long intermediate- level language. *Language Learning* 54, 1: 1-34.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition1. *PORTA LINGUARUM*, 8, 9-20.
- Garrett, N. (2009). Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation. *The Modern Language Journal*, 93.
- Ghasemi, B., Hashemi, M., & Bardine, S. H. (2011). The capabilities of computers for language learning. In H. I. Yalin, F. Adiloglu, H. Boz, S. Karatas & F. Ozdamli (Eds.), *World Conference on Educational Technology Researches-2011 (Vol. 28)*. Amsterdam: Elsevier Science Bv.
- Gilbert, M. B. (2005). An examination of listening effectiveness of educators: Performance and preference. *Professional Educator*, 27(1/2), 1-16.
- Godwin-Jones, R. (2010). Emerging technologies from memory palaces to spacing algorithms: Approaches to second-language vocabulary learning. *Language Learning & Technology*, 14(2), 4-11.
- Haiying, C., Jing, W. & Yapin, J. (2010). A study on application of communicative approach in ELT. *Education and Management Technology (ICEMT), 2010 International Conference on Cui Haiying, Cui 2010*, 500 -503.
- Hammond, T. C., & Manfra, M. M. (2009). Giving, Prompting, Making: Aligning Technology and Pedagogy within TPACK for Social Studies Instruction. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal)*, 9(2), 160-185.
- Hinson, J. (2005). Investigating the perceptions and behaviors of elementary students and teachers when internet access is universal. *Computers in the Schools*. 22(1-2), p19-31.
- Hismanoglu, M. (2012). Prospective EFL Teachers' Perceptions of ICT Integration: A Study of Distance Higher Education in Turkey. *Educational Technology & Society*, 15(1), 185-196.
- Hu, Z., & McGrath, I. (2011). Innovation in higher education in China: are teachers ready to integrate ICT in English language teaching? *Technology Pedagogy and Education*, 20(1), 41-59.
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition (pp. 349-381)*. Oxford: Blackwell
- Jauregi, K., Canto, S., de Graaff, R., Koenraad, T., & Moonen, M. (2011). Verbal interaction in Second Life: towards a pedagogic framework for task design. *Computer Assisted Language Learning*, 24(1), 77-101.
- Jauregi, K., de Graaff, R., van den Bergh, H., & Kriz, M. (2012). Native/non-native speaker interactions through video-web communication: a clue for enhancing motivation? *Computer Assisted Language Learning*, 25(1), 1-19.
- Jimoyiannis, A. (2010). Designing and implementing an integrated technological pedagogical science knowledge framework for science teachers professional development. *Computers & Education*, 55(3), 1259-1269.
- Johnson, A., & Heffernan, N. (2006). The short readings project: A CALL reading activity utilizing vocabulary recycling. *Computer Assisted Language Learning*, 19(1), 63-77.
- Jones L., & Plass, J. (2002). Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition in French with multimedia annotations. *The Modern Language Journal*, 86, 546-561.

- Jones L. (2003). Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition with multimedia annotations: The students' voice. *CALICO Journal*, 21, 41-65.
- Jones, L. C. (2006). Effects of collaboration and multimedia annotations on vocabulary learning and listening comprehension. *CALICO Journal*, 24(1), 33-58.
- Ismail, S. A. A., Almekhlafi, A. G., & Al-Mekhlafy, M. H. (2010). Teachers' perceptions of the use of technology in teaching languages in United Arab Emirates' schools. *International Journal for Research in Education*, 27.
- Kennisnet. (2012). Ict-bekwaamheid van leraren. Retrieved from [http://www.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Ict-bekwaamheidseisen/Ict-bekwaamheid\\_van\\_leraren.pdf](http://www.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Ict-bekwaamheidseisen/Ict-bekwaamheid_van_leraren.pdf)
- Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning & Technology*, 13(1), 79–95.
- Kilickaya, F., & Krajka, J. (2010). Teachers' Technology Use in Vocabulary Teaching. *Online Submission*
- Klimova, B. F. (2011). Making academic writing real with ICT. In A. Karahoca & S.
- Knezek, G., Christensen, R., Miyashita, K., & Ropp, M. (2000). Instruments for assessing educator progress in technology education. *North Denton, TX: Institute for the Integration of Technology into Teaching & Learning (IITTL)*.
- Knezek, G., & Christensen, R. (2002). Impact of new information technologies on teachers and students. *Education and Information Technologies*, 7(4), 369–376.
- Knezek, G. A. & Christensen, R. (2008). The importance of information technology attitudes and competencies in primary and secondary education. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 349-365). New York: Springer. 10.1007/978-0-387-73315-9\_19
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of educational computing research*, 32(2), 131-152.
- Koehler, M. & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Eds.). *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators* (pp. 3-29). New York: Routledge.
- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). The Input Hypothesis. Beverly Hills, CA.: Laredo Publishing Company
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The modern language journal*. 73(4). 440-464.
- Krashen, S. (1991). The input hypothesis: An update. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics: Language pedagogy: *The state of the art*, 409-431.
- Kupetz, R., & Zeigenmeyer, B. (2006). Flexible learning activities fostering autonomy in teaching training. *ReCALL*, 18(1), 63-82.
- Lam, S.-F., & Law, Y.-K. (2008). Open attitudes, attribution beliefs, and knowledge of Hong Kong teacher interns in an era of education reform. *Asia Pacific Journal of Education*, 28(2), 177-187.
- Leaver, B. L., & Willis, J. R. (Eds.). (2004). Task-based instruction in foreign language education: Practices and programs. Georgetown University Press.
- Lenders, O. (2008). Electronic glossing—is it worth the effort? *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 457-481.
- Levis, J.M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 9, 369-378.

- Levy, M. (1997). *CALL: Context and Conceptualisation*. Oxford: Oxford University Press.
- Levy, M. (2009). *Technologies in Use for Second Language Learning*. Griffith University.
- Lightbown, P. M. (2000). Classroom SLA Research and Second Language Teaching. *Applied Linguistics*, 21(4), 431-462.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.
- Loucky, J. P. (2006). Maximizing vocabulary development by systematically using a depth of lexical processing taxonomy, CALL resources and effective strategies. *CALICO Journal*, 23, 363-399.
- Ma, Q. & Kelly, P. (2006). Computer assisted vocabulary learning: Design and evaluation. *Computer Assisted Language Learning*, 19:1, 15-45
- Manchón, R. M. (2011a). Writing to learn the language: Issues in theory and research. In R. M. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (pp. 61–82). Amsterdam: John Benjamins.
- Mangubhai, F., Marland, P., Dashwood, A., & Son, J. B. (2004). Teaching a foreign language: One teacher's practical theory. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 291-311.
- Mansor, N. (2007). Collaborative learning via email discussion: Strategies for ESL writing classroom. *The Internet ESL Journal*, 13(3).
- McNeil, L. (2012). Using talk to scaffold referential questions for English language learners. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 396-404.
- Mettas, A. C., & Constantinou, C. C. (2008). The Technology Fair: a project-based learning approach for enhancing problem solving skills and interest in design and technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 18(1), 79-100.
- Mihaljević Djigunović, J. & Medved Krajnović, M. (2005). *Language Teaching Methodology and Second Language Acquisition*. Encyclopedia Of Life Support Systems
- Mitchell, R., & Martin, C. (1997). Rote-learning, creativity and understanding in the foreign language classroom. *Language Teaching Research*, 1, 1–27.
- Mojica-Diaz, C. C., & Sanchez-Lopez, L. (2010). Constructivist Grammatical Learning: A Proposal for Advanced Grammatical Analysis for College Foreign Language Students. *Foreign Language Annals*, 43(3), 470-487.
- Montero, B., Watts, F., Garcia-Carbonell, A., (2007). Discussion forum interactions: text and context. *System* 35 (4), 566-582.
- Munoz, C. (2008). Symmetries and Asymmetries of Age Effects in Naturalistic and Instructed L2 Learning. *Applied Linguistics*, 29(4), 578-596.
- Murphy, E. (2009). Online synchronous communication in the second-language classroom. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la Technologie*, 35(3).
- Nederlandse Taalunie. (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Neri, A., Mich, O., Gerosa, M., & Giuliani, D. (2008). The effectiveness of computer assisted pronunciation training for foreign language learning by children. *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 393-408
- Newmeyer, F. J. (1986). Has there been a 'Chomskyan Revolution' in Linguistics?. *Language*, 1-18.
- Noon-ura, S. (2008). Teaching listening speaking skills to Thai students with low English proficiency. *Asian EFL Journal*. 10(4). 173-192.
- Pae, T. I., & Shin, S. K. (2011). Examining the effects of differential instructional methods on the model of foreign language achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 215-222.
- Pamuk, S., & Peker, D. (2009). Turkish pre-service science and mathematics teachers' computer related self-efficacies, attitudes, and the relationship between these variables. *Computers & Education*, 53(2), 454-461.



- Patil, Z. N. (2008). Rethinking the objectives of teaching English in Asia. Retrieved June 3, 2013, from <http://www.asian-efl-journal.com>.
- Peterson, M. (2012). EFL learner collaborative interaction in Second Life. *Recall*, 24, 20-39.
- Pinkman, K. (2005). Using blogs in the foreign language classroom: Encouraging learner independence. *The JALT CALL Journal*, 1(1), 12-24.
- Pop, A. (2010). The impact of the new technologies in foreign language instruction our experience. In H. Uzunboylu (Ed.), *Innovation and Creativity in Education* (Vol. 2, pp. 1185-1189).
- Raad van Europa (2001). Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: leren, onderwijzen, beoordelen.
- Rahimi, M., & Fatemeh Hosseini K, S. (2011). The impact of computer-based activities on Iranian high-school students' attitudes towards computer-assisted language learning. *Procedia Computer Science*, 3, 183-190.
- Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. ELT World Online.
- Rovai, A. P., & Jordan, H. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2).
- Sagin Simsek, C. S. (2008). Students' Attitudes Towards Integration of ICTs in a Reading Course: A Case in Turkey. *Computers & Education*, 51(1), 200-211
- Saito, K. (2011). Examining the role of explicit phonetic instruction in native-like and comprehensible pronunciation development: An instructed SLA approach to L2 phonology. *Language Awareness*, 20(1), 45-59.
- Schmidt, R (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-12). New York: Cambridge University Press.
- Schofield, J. W., & Davidson, A. L. (2003). The impact of internet use on relationships between teachers and students. *Mind, Culture, and Activity*, 10(1), 62-79.
- Schumann, J. H. (2001). Learning as foraging. *Motivation and second language acquisition*, 21-28.
- Sevingil, E., & Bayyurt, Y. (2010). Making a shift towards new CMC modes. In H. Uzunboylu (Ed.), *Innovation and Creativity in Education* (Vol. 2, pp. 2980-2984). Amsterdam: Elsevier Science.
- Sheils, J. (1988). Communication in the modern languages classroom (No. 12). *Council of Europe*.
- Sheerin, S. (1997). An exploration of the relationship between self-access and independent learning. *Autonomy and independence in language learning*, 54-65.
- Shintani, N. (2012). Input-based tasks and the acquisition of vocabulary and grammar: A process product study. *Language Teaching Research*, 16(2), 253-279.
- Skehan, P. 1996. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.
- So, H. J., & Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51(1), 318-336.
- Sokolova, E., & Burmistrova, A. (2012). Researching the Effects of Frame-Focused Instruction on Second Language Acquisition. Online Submission.
- Songsiri, M. (2007). An action research study of promoting students' confidence in speaking English. (*Dissertation of Doctor of Education Degree*), School of Arts, Education and Human Development, Victoria University, Australia. Retrieved from [eprints.vu.edu.au/1492/1/Songsiri.pdf](http://eprints.vu.edu.au/1492/1/Songsiri.pdf)
- Staatsen, F. (2004) *Moderne Vreemde Talen in de Onderbouw*. Bussum: Coutinho.

- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input and second language acquisition* (pp. 235-252). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Takač, V. P. (2008). Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition (Vol. 27). Multilingual matters.
- Tondeur, J., van Keer, H., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). ICT integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy. *Computers & Education, 51*, 212-223.
- Tognini, R., Philp, J., & Oliver, R. (2010). Rehearsing, Conversing, Working It Out: Second Language Use in Peer Interaction. *Australian Review of Applied Linguistics, 33(3)*, 28.21-28.25.
- Tozcu, A., & Coady, J. (2004). Successful learning of frequent vocabulary through CALL also benefits reading comprehension and speed. *Computer Assisted Language Learning, 17(5)*, 473-495.
- Trinder, R. (2009). The Potential of Blended Learning Environments in Terms of Beneficial Language Learning Conditions. In *Teaching academic and professional English online* (pp. 35-56). Peter Lang.
- Ulanska, T., Kirova, S., Petkovska, B., & Koceva, D. (2010). Initial English language competences in elementary state schools in Macedonia. *Innovation and Creativity in Education, 2(2)*, 2510-2513.
- Vandergrift, L. (2007). Teaching students how to listen: Effects on listening achievement. *Paper presented at the annual meeting of the American Association of Applied Linguistics, Costa Mesa, CA, USA.*
- VanPatten, W. (2002). From input to output: A teacher's guide to second language acquisition. New York: McGraw-Hill.
- Voogt, J. (2008). IT and curriculum processes: Dilemmas and challenges. In J. Voogt, & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (117-132). New York: Springer.
- Warschauer, M. (1996b). Motivational aspects of using computers for writing and communication. In M. Warschauer (Ed.), *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawai'i symposium*. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language teaching, 31(02)*, 57-71.
- Warschauer, M. (2000). The death of cyberspace and the rebirth of CALL. *English Teachers' Journal, 53(1)*, 61-67.
- Warschauer, M., & Kern, R. G. (Eds.). (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge university press.
- Watson, D. (2006). Understanding the relationship between ICT and education means exploring innovation and change. *Education and Information Technologies, 11*, 199-216.
- Webb, M., & Cox, M. (2004). Review of pedagogy related to information and communications technology. *Technology, Pedagogy, and Education, 13*, 235-286.
- Westhoff, G. J. (2008). Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs (revisited).
- Williams, J. (2012). The Potential Role (s) of Writing in Second Language Development. *Journal of Second Language Writing, 21(4)*, 321-331.
- Wu, W. C. V., Yen, L. L., & Marek, M. (2011). Using Online EFL Interaction to Increase Confidence, Motivation, and Ability. *Educational Technology & Society, 14(3)*, 118-129.
- Zhang, Y. (2009). Reading to Speak: Integrating Oral Communication Skills. In *English Teaching Forum* (Vol. 47, No. 1, pp. 32-34). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs.

