**Introduction**

Her first day of fifth grade wasn’t Arianna’s first experience with formal education. She had been homeschooled in Serbia through third grade,and her family had moved several times during her fourth grade year. Her mother had attempted to continue educating her, but there hadbeen so much uncertainty and disruption to the family’s life that Arianna had not spent much time on academic tasks. The family finallysettled into their new U.S. home in the summer and promptly enrolled Arianna in school. Somehow, Arianna had acquired some spokenEnglish and, according to her mother’s assessment, had a good background in math as well. The first decision her fifth grade teacher, Mr.Kane, had to make was whether to keep her in the mainstream classroom or to send her to a “sheltered” classroom, or whether anotheroption would be better for her. What he needed to learn about Arianna in order to make this choice brings us to the subject of assessment.

When an ELL first arrives at school, the first task is to figure out how proficient she is in speaking, reading, and writing English in order toplace her into the appropriate program. Will she be in a mainstream classroom or will another type of placement suit her better? In eithercase, several options exist, all described in this chapter. Once she is placed, her progress has to be monitored closely to determine how wellshe is progressing, both in language and in content. Careful monitoring allows teachers to adjust their instructional plan according to thelearner’s needs. The major teaching approaches that have been and are currently used are also described in this chapter.

Both placement and the monitoring of progress involve **assessment**, and so we begin this chapter by examining the broad issue ofassessment and how it is used to make critical educational decisions about ELLs. Starting with a description of the two broad categories ofassessment, we continue to a discussion of which assessment tools are most useful in helping teachers determine the appropriate placementfor, judge the progress of, and determine the most effective program options and instructional approaches for ELLs.

**4.1 Principles of Assessment**

Assessing language competencies in ELLs is complicated by the fact that there are so many different purposes for assessment. As noted inChapter 1, No Child Left Behind (NCLB) requires schools to “provide an annual academic assessment of English language proficiency andassure the monitoring of students’ English language development. States also must provide valid and reasonable accommodations toaccurately measure ELL students’ academic achievement on state content standards” (Wolf et al., 2008, pp. 1–2). Tests that are used foraccountability purposes, typically standardized achievement tests, are often “developed and field tested for the mainstream studentpopulation” and “may not be ­sensitive enough to the needs of some subgroups of students, such as English language learners” (Abedi, 2010, p.1). One of the problems is the confounding of content and language in the tests; ELLs may not be able to adequately demonstrate theirsubject-area knowledge because they lack the linguistic skills to do so. Conversely, the tests are not designed to measure language and anyinference drawn about language ability from ELLs scores on them is likely to be faulty.

Even without the NCLB mandate, however, schools and teachers would need to identify and place ELLs correctly and monitor their progress.Doing so is simply sound educational practice. It is the job of educators to determine the initial competency of ELLs in order to place them inthe correct program or classroom, and to regularly measure and monitor their progress.

It is a simple matter to determine whether a child is an ELL. If this is not readily discernible from the learner’s speech, the teacher can alwaysask. Nevertheless, even though they may be easy to identify, ELLs are by no means a homogeneous group. As we have seen in previouschapters, they vary according to

1. *Linguistic background.* Although the majority of ELLs in the United States as a whole are Spanish-speaking, there are at least 400different native languages spoken by ELLs nationally (Educational Testing Service, 2009).
2. *Different levels of proficiency in English.* ELLs pass through predictable stages (­[Chapter 3](https://content.ashford.edu/books/AUELL240.15.1/sections/ch03sec3.3#ch03sec3.3)). Correctly identifying these stages can be achallenge, but it is important for measuring progress to be able to do so.
3. *Different levels of proficiency in the home language.* Not all learners come to school with the same levels of competence in their homelanguage, whatever that language may be (Chapter 3).
4. *Prior schooling in native language.* Students who have learned basic skills in one language have an easier time transferring those skillsto the new language and school.
5. *Varying degrees of cultural adaptation to the country and the community.* Culture can affect ELLs’ success in school ([Chapter 2](https://content.ashford.edu/books/AUELL240.15.1/sections/ch02sec2.4#ch02sec2.4)). If theyhave been formally educated in another country, they may experience some level of school shock in this country. Also, if the family isstruggling to adapt to their new country, the children of the family may not get the support they need at home for education in Englishor may even bring some of their parents’ negative attitudes to the classroom.

The Educational Testing Service (ETS) points out that an additional factor that may influence the assessment process for ELLs is whetherlearners have had previous exposure to standardized testing, which is so widely used in the United States. Some will never have taken amultiple-choice test, for example, while others will not have had to respond to a short-answer or essay question, which the ETS refers to as a **constructed-response** **question**.

All these variables must be taken into account in assessing ELLs, and they add complexity to the process, whatever the purpose for theassessment and whatever form the assessment takes. These variables also inform and underpin the basic principles of assessment for ELLs:

1. Assessments should benefit students. They should, for example, provide data that inform educational decisions made for the learner.
2. Decisions that have a major impact on the learner should not be based on a single assessment instrument but on multiple forms ofassessment.
3. Assessments should be tailored to the specific purpose for which they are to be used.
4. Assessments must be age- and language-appropriate.
5. School personnel should pay attention to the intended purpose of the test, as well as to the fairness, **validity**, and **reliability** of theinstrument for the population of students for which it is used. (See *Validity and Reliability* for a description of these constructs.)

**Validity and Reliability**

Assessment is the answering of questions by collecting and analyzing data. A variety of instruments or tools can be used, depending onthe purpose of the assessment. In all cases though, the assessment must be valid and reliable. These are terms that are often confused,but they actually answer very simple questions.

*Validity* answers the question “Does the test measure what it is intended to measure?”

*Reliability* answers the question “Can the test results be trusted to represent what they are supposed to represent?” Two versions of astandardized test should, for example, yield the same result.

A standardized test designed to assess fourth graders’ knowledge of science concepts given to ELLs with limited English wouldprobably not be valid because it would not be clear what was being measured—English reading ability or knowledge of science.Neither of the test results could be considered reliable.

**4.2 Categories of Assessment**

The term *assessment* refers to many different forms of evaluation ranging from short oral or written quizzes prepared by teachers forindividuals or classes to lengthy standardized tests given to large populations of students. In general terms, the two basic kinds are *summative* and *formative*, and these terms refer to a fundamental difference in the purpose for testing.

**Summative evaluations** are measures taken periodically to determine what students know and do not know. The most familiar type ofsummative evaluation used in schools in the United States is the standardized test, such as the kinds mandated and developed by state boardsor departments of education. Summative evaluations can also be created and used for measuring particular outcomes in the schools, butgenerally speaking, summative assessment should be thought of as “a means to gauge, at a particular point in time, student learning . . .relative to standards” (Garrison & Ehringhaus, 2014). Although they take many forms, summative evaluations are very useful for evaluatingprograms and curriculum or to measure school improvement goals, but they typically “happen too far down the learning path to provideinformation at the classroom level and to make instructional adjustments and interventions during the learning process” (Garrison &Ehringhaus, 2014). That is the business of formative assessment.

**Formative evaluations** are the ongoing assessments that teachers and schools undertake to gauge the effectiveness of a lesson, assignment,or unit. Formative evaluations are less formal, usually created and designed by the teacher, and they help teachers to assess the effectivenessof student learning, evaluate learning materials, and their own effectiveness as instructors. Formative evaluation is recursive and can bethought of as part of the ongoing teaching and learning process—a tool to use in shaping and adjusting curriculum and instruction for thelearner.

Although the two categories of assessment are generally regarded as distinct, there may be some overlap. For example, a test given at the endof a unit is usually given to measure students’ learning of the material in the unit before moving on to the next unit. As such, it is considered tobe summative in nature. In the case of ELLs, however, the results of a unit test might be useful in determining the relative difficulty the learnerexperienced with the language and the content, and whether the language level for the next unit needs to be adjusted or, indeed, if parts of theunit need to be repeated or integrated into the upcoming unit.

Both summative and formative assessments are necessary to get an accurate view of the learner’s progress. “In a balanced assessmentsystem, both summative and formative assessments are an integral part of information gathering. Depend too much on one or the other andthe reality of student achievement in your classroom becomes unclear” (Garrison & Ehringhaus, 2014).

**Proficiency Testing**

All discussions about assessing ELLs rely heavily on the notion of proficiency. Whether the intent is summative or formative, whether theprimary goal is to assess content knowledge or language ability, what is being evaluated is some aspect of the learner’s proficiency. Forlanguage assessments, “proficiency testing is used to place and exit students and is designed to determine at what level an individual canspeak, read, write, and comprehend another language” (­Pappamihiel & Mihai, 2011, p. 16). Proficiency and placement, thus, go hand in hand.



*Dejan Ristovski/iStock/Thinkstock*

**Tests such as this are common in elementaryschools. Is it formative or summative innature? How might it be both?**

The form a proficiency test takes—the kinds of questions asked or tasks required of thelearner—depends on the underlying assumptions the test writer has about languagelearning and assessment. There are three broad categories of belief resulting in threedistinct approaches to testing:

1. The *discrete point approach* is based on the assumption that language consists of awell-combined set of discrete points of knowledge—building blocks in the extreme.Those building blocks are the components of the phonological (sound),morphological (words, prefixes, and suffixes), and syntactic (sentence) systems ofEnglish. The assumption is that if students learn the sound system, vocabulary andword formation processes, and the rules of grammar, they can somehow cobble allthese skills together to form language. “Discrete point tests measure language insmall bits, such as in multiple-choice questions or fill-in items. Proficiency tests aredesigned to assess the separate and discrete aspects of language and a total score isproduced” (Pappamiehl & Mihai, 2011, p. 16).
2. The *integrated approach*, in contrast, considers language to entail the simultaneoususe of all levels of language skills. Sounds are not learned nor used in isolation butin words and phrases. Vocabulary is neither learned nor used in isolation but inlarger structures and in concert with prefixes and suffixes. And the rules ofsentence structure are learned in meaningful sentences used in context. Thisapproach represents a more holistic view of language and learning, but it still viewslanguage somewhat objectively as an entity, with linked parts, to be learned.
3. The *pragmatic skill or performance approach* is broader still. In this approach testwriters view language as a practical skill set linked to real-world knowledge andexperience. In performance-based assessments, learners typically demonstratewhat they can do with the language in a realistic setting—how well andappropriately they communicate. “Pragmatic tests link language knowledge with students’ own experiences and world knowledge.These types of tasks seek to be more real life” (Pappamihiel & Mihai, 2011, p. 16).

No one approach to assessment works for every purpose of assessment, and each has its uses (Table 4.1).

**Table 4.1: Proficiency testing: Approaches and uses**

| **Approach** | **Summativeorformative** | **Exemplar test items** | **Types of uses** | **Limitations** |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Discrete | Can be usedas either | 1. Circle the first sound in the word you hear. [Prompt]: *dog*. Responses: t, d, g, b.  2. Choose the correct verb form in each sentence: I havebeen, will be, was being late many times before today.  3. A bird is an animal that: flies, runs fast, eats cereal. | 1. Assessing theimpact of a lessondistinguishing t/d.Evaluating letterrecognition ability.  2. Testinggrammaticalknowledge of verbtense and aspect.  3. Testing andcomparing a largenumber ofstudents. | 1. Does not provideinformation about thelearner’s ability to recognizeor use the language items inreal communicative tasks.  2. Better suited for testingunderstanding than forproduction.  3. Risk of confounding whatis being tested: meaning of *bird* or meaning ofpredicate. Ability to processcomplex sentence structure.  4. Difficult to determinewhat the learner actuallyknows. |
| Integrated | Either | 1. Answer in a ­complete sentence: Why is . . .? How far isit from Earth to the moon? What colors are mixed tocreate orange?  2. Circle all errors in the following sentence: Jack and Jillwas going uphill to get a pale of water.  3. Summarize the story you just read (orally or inwriting). | 1. Evaluatingeffectiveness oflesson or unit.  2. Spot checkingunderstanding of aselectedvocabulary andstructure inlimited context.  3. Checkinglisteningcomprehensionduring lesson.  4. Evaluatingcurriculum andschool goals. | 1. Slight danger that contentknowledge might be maskedby lack of languageproficiency.  2. Difficult to use andinterpret with beginners. |
| Pragmatic/performance | Formative    Summativewithinclassroomor schoolsetting    Difficult touse forlargepopulations | 1. Cut out all the pictures of fruits in this magazine andorganize them according to color.  2. Retell the story we read in class this morning.  3. Based on the data in this graph, what can be saidabout the relationship between the number of absencesin a year and test scores in math? Answer can be open-ended or multiple-choice (a. no relation; the moreabsences, the higher the score . . . , etc.) | 1. Ongoingevaluation oflesson or uniteffectiveness.  2. Assessingstudentcomprehensionand speakingability.  3. Evaluatinglesson or uniteffectiveness.  4. Subject-areaassessment. | 1. Tests comprehensiononly.  2. Cannot be used with largepopulations.  3. Risk of confoundinglanguage ability withsubject-area knowledge. |

**Identifying and Placing ELLs**

Identifying the language and academic needs of ELLs is important because it is the basis for developing an appropriate program ofinstruction. “When ELLs’ needs are not identified, their program may lack the instructional components necessary for their success inlanguage proficiency and academic achievement” (ColorínColorado, 2007). In addition to finding out about the home language andeducational background of each learner, the school needs to evaluate the English proficiency level and academic content knowledge. As welearned in Chapter 1, many states have processes in place that schools are required to follow in assessing oral and literacy proficiency:

School districts use a variety of methods to identify students as non-English proficiency, place them in bilingual programs, and allowthem to exit such programs (or reclassify them as English proficient). These methods include home language use surveys, criterion-referenced tests, achievement tests, and language proficiency tests (Esquinca, Yaden, & Rueda, 2005).

It is usually easy to identify true beginners, but correctly assessing learners with some ­English ability is more complex. In order to place themin the appropriate grade level with the appropriate kinds of language support, educators need not only to measure English ability, but alsosubject-area knowledge. Summative achievement tests are not generally suitable for this purpose. The major problem is that achievementtests and most other measures used for accountability purposes are designed to measure learning, but they are less successful in helping toimprove learning. These assessments provide data that is useful to school leaders and teachers to evaluate curriculum and, to some degree,instruction, but they are not particularly useful as roadmaps for improving individual learning. Many educators suggest that a betterapproach, especially for placement purposes, is a **performance** **assessment**.

As the term implies, a performance assessment allows the student to demonstrate content knowledge by reducing reliance on language,which is accomplished in a variety of ways, depending on the grade level and linguistic ability of the learner. They also provide a clearerpicture of the learner’s academic needs. A performance assessment may be an informal teacher-devised test or a formal test used throughoutthe school or school district.



*Fuse/Thinkstock*

**Chemistry is just one of many subjects that allow ELLs toacquire and to demonstrate their content knowledge withminimal dependence on language.**

For placement purposes, the school must have a clear picture of the child’sentering proficiency levels in oral language and literacy or preliteracy.Different states and different school districts use different instruments, butall require some level of **benchmarking** of ELLs in order to place them inthe appropriate program and grade level as well as to track progress.

*Oral Language Assessment*

Those who are able to communicate effectively in English in social settingshave a head start on acquiring their new language, but there is a differencebetween the language used in social settings and cognitive-academiclanguage (Chapter 3). Some of the commonly used measures of orallanguage ability include

1. *Language Assessment Scales (LAS, or preLAS for pre-kindergarten).*Available in both English and Spanish, this test can be used with K–12students to identify and place students in ELL or bilingual programs.The tests provide measures of vocabulary, listening comprehension,and the ability to retell a story. Test items are of the “name thatpicture” type and also elicit action verbs. Although the story-retellingis arguably a performance-based measure, critics of the test argue that it focuses on discrete skills and elements and may not beadequate for placing ELLs.
2. *IDEA Oral Language Proficiency Test (also known as IPT).* Available in English and Spanish, this test is intended to measure languageproficiency in pre-K through 12th grade students

for the purposes of initial identification, program placement, progress monitoring, and redesignation in school . . . . The IPToral tests are individually administered, structured oral interviews, where the examiner asks the student questions or givesprompts. The examiner scores the student’s answers as correct or incorrect as each item is administered. Some items arebased on pictures while others are based on interaction between the examiner and the student. For example, students identifyobjects or actions in pictures, listen to brief stories and answer questions about them, and answer questions about themselvesand their opinions and experiences. The oral tests assess proficiency in four domains of oral English or Spanish: vocabulary,grammar, comprehension, and verbal expression. (IPT ­Inservice Training, 2001)

1. *Basic Inventory of Natural Language (BIN).* Used to test K–12 students, this test is available for more than 30 languages. Students viewlarge pictures and are asked to describe or discuss what they see. Their recorded responses are used to assess pronunciation as well asvocabulary and sentence length and complexity (Krach, n.d.)

Also see <http://www.arcassociates.org/files/CAELLRpt9-04.pdf>

*Reading and Writing Assessment*

Most states do not require assessment of reading and writing in kindergarten or first grade, but for older learners it is necessary to ascertaintheir level of proficiency in order to ensure correct program placement and to monitor progress. Many reading tests are essentiallyvocabulary tests, and while they can be useful, they are not helpful in determining much about reading or pre-reading skills: phonemeawareness, alphabet knowledge and sound-symbol correspondence, reading fluency, or comprehension. Most states and districts requireparticular tests, and some of the more commonly used ones are listed here:

1. *Stanford English Proficiency Test.* This is a complete battery of tests included primarily for assessing Spanish speakers’ proficiency inEnglish but useful for other language groups as well. There is a preliteracy test for pre-K through grade 1.5 and a full battery of languageand content area knowledge tests for use with learners to 12th grade.
2. *ACCESS (developed for WIDA) (W-APT).* All the member states in the WIDA Consortium require the use of this test to place andbenchmark ELLs. Given to ELLs from kindergarten to 12th grade, it is designed to monitor progress in acquiring academic English andproficiency in all four domains. See <http://www.wida.us/assessment/access/> for further information.
3. *LAS Links.* This is a test intended to test proficiency in all four domains in order to determine the correct placement of newly arrivedELLs. The pre-LAS version tests oral language only for kindergarten and first grade, and the full battery is available for grades 2–12.

A complete description of these and other placement tests is beyond the scope and purpose of this book, but most state departments ofeducation post detailed descriptions of the tests and administration guidelines online. Whichever test is used, it is important to rememberthat these standardized measures are not appropriate for every purpose. For example, in some states, LAS is not administered until Januaryor February, with test results reported back in May. In the meantime, the school and the teacher must use other methods for placing andplanning instruction for their ELLs. As we have seen throughout this chapter, many methods exist, and effective teachers use a combination offormal and informal tests to make early decisions.

Some teachers will administer an **informal** **reading** **inventory** (IRI). An IRI is an individually administered assessment intended to diagnoseand evaluate a number of skills associated with reading. A typical IRI consists of a word list and a passage ranging from preprimer to highschool reading levels. After reading the passage, the student responds orally to questions designed to assess comprehension and recall. Theevaluator uses the information gathered from the word recognition task and the answers to the comprehension questions, along with otherdata such as fluency, prior knowledge, and emotional state (depending on the particular IRI), to determine the student’s reading level.Although there are many to choose from (see Additional Resources at the end of this chapter), there are doubts about the validity of the tests,especially for ELLs:

One of the assessment options for classroom teachers is the informal reading inventory (IRI), which is the most frequently usedassessment tool for all students. Because of disagreement regarding the reliability and validity of IRIs for use with native Englishspeakers, teachers should exercise greater caution when using them with ELLs, both in choosing the specific IRI and interpreting theresults based on the influence of students’ accents on word pronunciations, familiarity with culturally specific content, the kinds ofquestions asked, and the relevance to classroom instruction and to students’ culture. (Gandy, 2013, p. 271)

Even if there were no validity issues with IRIs, they are somewhat labor intensive and are not specific to the reading task at hand. In otherwords, an IRI score might indicate that a learner can read at a fourth grade level on the test passage, but it can’t predict how the learner willdo with a different passage assigned by the teacher. One quick and easy alternative to the IRI that avoids these criticisms and also providessome indication of a student’s reading level, for example, is the **Cloze** **test**. Cloze is grounded in the Gestalt notion that using prior experienceand knowledge, people will mentally fill in the missing parts when looking at an incomplete picture or drawing. There are three types of Clozetest, as illustrated in *Cloze Procedure*. Each one begins with a passage of text that the learner should be able to read if reading at grade level. Itshould be long enough to permit at least ten deleted words, and learners are encouraged to guess. The first sentence is left intact to providecontext.

**Cloze Procedure**

Used to assess reading ability, the Cloze test can be constructed in three different ways, defined and illustrated below:

1. The *fixed-ratio Cloze* deletes every fifth, sixth, or seventh word. The 7:1 ratio obviously provides more linguistic context, butwhichever method is chosen, at least ten blanks need to be filled in.

Children learn language in order to express meaning and to communicate with people around them. The miracle of theinfant brain \_\_\_\_\_\_\_\_ its capacity to acquire all of \_\_\_\_\_\_\_\_ structures of any language spoken on \_\_\_\_\_\_\_\_. Children do notlearn the components \_\_\_\_\_\_\_\_ language separately or in isolation. They \_\_\_\_\_\_\_\_ master the sound system and then\_\_\_\_\_\_\_\_ on to learning words and then \_\_\_\_\_\_\_\_. Nor do they learn the structures \_\_\_\_\_\_\_\_ the language as a cognitiveexercise. \_\_\_\_\_\_\_\_ order to learn to communicate effectively, \_\_\_\_\_\_\_\_ master the complex structures of their language.

1. The *rational Cloze* deletes chosen words, not randomly or according to a preset ratio.

Children learn language in order to express meaning and to communicate with people around them. The miracle\_\_\_\_\_\_\_\_ the infant brain is its capacity to acquire all \_\_\_\_\_\_\_\_ the structures \_\_\_\_\_\_\_\_ any language spoken \_\_\_\_\_\_\_\_ earth.Children do not learn the components \_\_\_\_\_\_\_\_ language separately or \_\_\_\_\_\_\_\_ isolation. They don’t master the soundsystem and then move \_\_\_\_\_\_\_\_ to learning words \_\_\_\_\_\_\_\_ then sentences. \_\_\_\_\_\_\_\_ do they learn the structures \_\_\_\_\_\_\_\_ thelanguage as a cognitive exercise. In order to learn to communicate effectively, children master the complex structures\_\_\_\_\_\_\_\_ their language.

1. The *C-test* deletes the last half of every other word. Alternatively, only the first letter is provided.

Children learn language in order to express meaning and to communicate with people around them. Th\_\_\_ miracle o\_\_\_the inf\_\_\_ brain i\_\_\_ its capa\_\_\_ to acq\_\_\_ all o\_\_\_ the struc\_\_\_ of an\_\_\_ language spo\_\_\_ on ear\_\_\_. Child\_\_\_ do n\_\_\_ learn t\_\_\_components o\_\_\_ language separ\_\_\_ or i\_\_\_ isolation. Th\_\_\_ don’t master t\_\_\_ sound sys\_\_\_ and th\_\_\_ move o\_\_\_ to lear\_\_\_words a\_\_\_ then sent\_\_\_. Nor d\_\_\_ they le\_\_\_ the struc\_\_\_ of th\_\_\_ language a\_\_\_ a cogn\_\_\_ exercise. I\_\_\_ order to learn tocommunicate effectively, children master the complex structures of their language.

See also <http://sfltdu.blogspot.com/2013/04/why-cloze-according-to-gestalt-theory.html>

Scoring is on a percentage basis, and a rough interpretation of the scores is shown in Table 4.2.

Many experienced teachers use some form of Cloze testing to assess their students’ instructional needs in reading, often using two differenttypes of prose to get more information: a story and an expository or narrative text. Because reading comprehension is at the heart ofacademic success and is closely correlated with other language skills (vocabulary and grammatical knowledge, for example), Cloze procedureis sometimes used to gauge progress, both in reading and in overall language skills.

For the assessment of writing, there are a number of standardized instruments, but as with the other skills, it is sometimes necessary togather information faster and less formally. For placement purposes, especially in the elementary grades, writing samples are not usuallyrequired. The reason is that for starting and emerging learners (Chapter 3), writing assessments serve little purpose because writing is thelast skill to develop and has to be built upon a foundation of oral language and at least some proficiency in reading. The learner can be placedappropriately according to oral language and reading assessments.

**Table 4.2: Scoring of Cloze procedure for instructional purposes**

| **Independent (material is too easy)** | **Instructional (about the right level for ELL)** | **Frustration (too difficult)** |
| --- | --- | --- |
| 60% and above | 40%–60% | Below 40% |

**Monitoring Progress**

Teachers are aware of the need to monitor the progress of all their students. States require progress reports, certain federal programs requireprogress reports, districts sometimes have their own requirements for reporting progress, and parents expect regular report cards. Teachersalso use various assessment procedures to gauge the effectiveness of their instruction and determine whether ELLs are making sufficientprogress. Assessment of ELLs for the purpose of monitoring progress is a complicated and time-consuming process that has serious and far-reaching implications for ELLs, their families, and their schools.

Federal and state legislation require that yearly progress reports be submitted, and the choice of the instrument is mandated. For teachingpurposes, large-scale achievement tests are not especially helpful. These tests are normally given only once a year, and teachers cannot waitfor the end of the year to find out whether their ELLs are acquiring language at an appropriate pace. Rather, teachers need to track individualstudents’ progress on a regular basis, usually monthly.

There are many resources available for teachers to assist them in devising monitoring systems (see Additional Resources at the end of thischapter), but the task is really straightforward. Each month teachers fill out an assessment form evaluating overall language performance aswell as skills in oral and written language. A sample form for monitoring oral language skills is shown in *Monitoring Oral Language Skills*.Many of the assessment instruments used for placement purposes can be administered at regular intervals to inform the progress report,along with teachers’ observations and review of performance on assignments.

**Monitoring Oral Language Skills**

**Oral Language Skills**

Learner’s name \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Grade \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Teacher \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

*General ability to communicate*

* Communicates very effectively in social and academic English.
* Communicates with some difficulty but can convey meaning.
* Understands little or no English.

*Vocabulary skills*

* Uses appropriate content vocabulary.
* Uses content vocabulary with difficulty or errors.
* Can identify and name concrete objects.

*Grammar skills*

* Correctly uses and understands basic grammatical structures.
* Attempts some grammatical forms but has problems with verb tenses and agreement.
* Forms few sentences.

*Fluency*

* Speaks with few pauses or hesitations.
* Speaks in short utterances with frequent hesitations.
* Speaks one or two words in response to questions or prompts.

*Source: Adapted from ColorínColorado online at*<http://www.colorincolorado.org/pdfs/guides/ellstarterkit.pdf>

Although it is important to keep track of progress in all the language domains, it is especially important to monitor reading progress, becausea student who falls behind in reading will fall behind in all subjects. Reading progress can be monitored in a variety of ways. For example, theCloze procedure can be used to assess progress. To monitor fluency, the teacher can use a measure of words correct per minute:

For progress monitoring, passages are selected at a student’s individually determined goal level. For example, if an eighth gradestudent’s instructional level is at the fifth grade level, the teacher may conduct the progress monitoring assessments using passagesat the sixth grade level. ­(Hasbrouck, 2006)

Students then read the passage aloud, and the number of correct words per minute is calculated. Results may be interpreted in two ways—interms of improvement over the previous month, or as measured against published tables of norms such as those developed by ­Hasbrouck andTindal (Hasbrouck & Tindal, 2006).

No monitoring procedure is complete without an ongoing assessment of progress in writing. For older learners, **rubrics** are available or canbe created by teachers to evaluate a piece of writing. For most classroom purposes, a short writing sample in response to a prompt such as aquestion about a story or other text familiar to the learner can be gathered on a regular basis. For all ages and levels, however, the mosteffective monitoring of writing development is the portfolio. By keeping samples of the learner’s work (or making the learner responsible fordoing so), over time, the teacher can evaluate progress and design interventions to assist in moving the learner closer to proficiency. Withportfolios, teachers “. . . can systematically collect descriptive records of a variety of student work over time that reflect growth toward theachievement of specific curricular objectives. Portfolios include information, sample work, and evaluations that serve as indicators forstudent performance” (ColorínColorado, 2007).

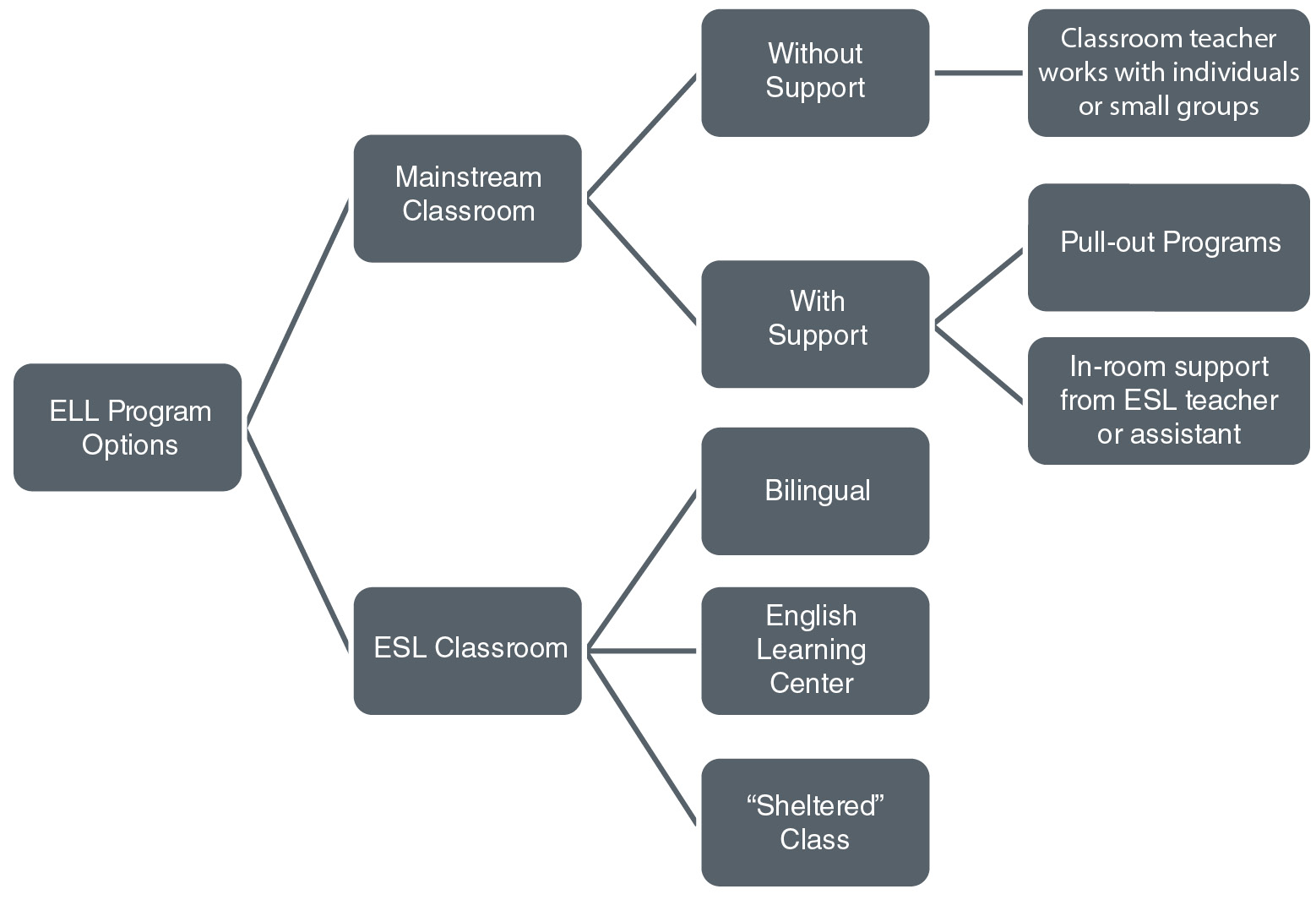
After the overall language proficiency level of an ELL has been determined, but before progress can be monitored, it is necessary to place thatlearner in the appropriate ELL program. Several are available, as described in the next section.

**4.3 ELL Program Options**

An ELL has been identified and the teacher has some indication of her language abilities. What are the options? They depend to a large degreeon the resources of the school, but broadly speaking the possibilities are either to place the learner in a mainstream class at the appropriategrade level or to place the learner in a specialized ESL program, which may take several forms. The decision tree shown in Figure 4.1illustrates these ELL program options.

**Figure 4.1: ELL program options**

School resources may determine which ELL program options are available for learners.



**English Mainstream Classroom**

The policy of many, if not most, schools in the country is to accommodate their ELLs in the mainstream classroom. This choice is solidlygrounded in theory and in practice—if it is done appropriately. Consistent with our knowledge of how children learn language, it makes senseto expose students to peer group English so that they will learn the conventions of social speech and interaction in much the same way thatthey learned their first language. In addition, they will learn the academic English appropriate to their grade level or subject, and earlyexperience with academic English appropriate to content becomes more important with each year of schooling. But does this mean that ELLsshould be put into the classroom and ignored? No. Even if there is no specialized option such as an in-room assistant or ELL teacher, theclassroom teacher must make some adjustments for the ELLs by working with individual students or small groups, modifying assignments,and simplifying explanations. Depending on the learners’ proficiency level, teachers often pair them or place them into groups with Englishspeaking children who can help them understand and can serve as language role models.



*Kathy Yeulet/Thinkstock*

**ELLs in pull-out programs are often taken to learningcenters, which are sometimes located in the school library.**

Other options for ELLs who are primarily mainstreamed include the **pull-out** **program** and in-room assistance. The pull-out program involvesremoving children from the classroom for some portion of the day to gethelp, sometimes with learners from other grades, in areas that theclassroom teacher has identified as needing particular attention—vocabulary, regular verb tenses, or even a content area such as socialstudies.

The ideal model, however, may be the mainstream classroom with in-roomassistance. This assistance can come from an aide or teacher assistant whospends extra time with the learners, adapting what is happening in theclassroom to their language level. It can also come from a specially trainedESL teacher who works in collaboration with the classroom teacher towork more intensely on those areas of language that both teachers haveidentified. For classrooms with a high percentage of ELLs, in-room supportis particularly effective. If ELLs are not assigned immediately to amainstream classroom, they will be placed in an ELL (or ESL) classroom.

**ELL Classroom**

There are a number of program options that can be considered for ELLs, and the particular choice a school makes is often governed by schooldistrict policy. Nevertheless, it is important that everyone involved in the education of ELLs understands the alternatives to placement in amainstream classroom in order to help to inform policy decisions. It might be possible, for example, to import some of the more successfulpractices of a program without adopting it in its entirety. Some of the more commonly used ones are the bilingual program, the learningcenter, and the sheltered program.

*Bilingual Programs*

As the name suggests, bilingual programs are those in which learners’ home language and English are both used for instruction as thelearners are gradually transitioned into a fully English program. There are three types of bilingual programs that are used in this country. In **early-exit** **bilingual** **programs**, also known as **transitional** **bilingual** **education** **(TBE)**, learners are given initial instruction in their firstlanguage:

Teaching English learners in all-English classes as soon as they begin schooling, it is argued, impedes their academic developmentbecause they cannot speak or understand English sufficiently to benefit from academic instruction through English. Thus, learnersare put at academic risk. TBE is designed to avoid this pitfall. As students acquire proficiency in oral English, the language in whichacademic subjects are taught gradually shifts from the students’ home language to English. Content instruction through English isoften provided in individualized and specially designed units. . . . The transition to English instruction typically starts off with math,followed by reading and writing, then science, and finally social studies. Once they acquire sufficient English proficiency, TBEstudents make the transition to mainstream classes where all academic instruction is presented in English; often this occurs atgrade three (Lindholm-Leary & Genesee, 2010).

Unlike *two-way bilingual programs,* the goal in early-exit is not to develop the home language at all, but to accelerate the learner’s placementin the mainstream classroom. Early research on the effectiveness of this type of bilingual program was damning. Researchers Christine ­Rossell and Keith Baker reviewed 300 program evaluations conducted between the late 1970s and 1995. Of these, 72 were found to bemethodologically sound enough to trust the conclusions. Their analysis showed that only 22% of learners in transitional bilingual education(TBE) fared better than their peers in reading for whom *no* special language accommodation was made—33% fared worse in reading thantheir submersion counterparts, and for 45% there was no difference. When the measure was language proficiency, the numbers looked evenworse for TBE: 64% did worse than those in the submersion group (Rossell & Baker, 1996). Despite the absence of evidence that suchprograms were effective, many school districts, especially those in heavily Hispanic areas, refused to abandon the early-exit programs.Instead, they improved the quality of the materials and instruction used in both languages with these learners and more strictly sequencedtheir entry into English-only classrooms. In schools where early-exit bilingual programs have been thoughtfully implemented and monitored,there is some evidence of success, but it is important to note that there is little data to support the superiority of this program over Englishimmersion or other well implemented options (Faltis, 2011).

**Late-exit** **bilingual** **programs**, also known as **developmental** **bilingual** **education** **(DBE)**, differ from early-exit not only in the duration ofthe programs, but in their intent. The primary goal of early-exit programs is not to maintain or facilitate the home language but to ease andeven hasten the learners’ learning of English. In contrast, late-exit programs are considered to be

. . . an enrichment form of dual language education that uses English learners’ home language and English for literacy and academicinstruction throughout the elementary grade levels, wherever possible, high school as well. . . . Most current DBE programs begin inkindergarten or grade one and add one grade level each year. They teach regular academic subjects through English and thestudents’ native language for as many grade levels as the school district can and will support. . . . DBE programs aim to promote highlevels of ­academic achievement in all curricular areas and full proficiency in both the students’ home language and English foracademic purposes (Lindholm-Leary & ­Genessee, 2010, pp. 3–4).

Built on the understanding that there are benefits to bilingualism and that content and skills can transfer from language to language, late-exitbilingual programs, then, are more respectful of ELLs’ home language. Both early- and late-exit bilingual programs are intended for minoritystudents in English language schools.

The third type of bilingual program can serve the needs of minority students, but it also has the broader goal of providing opportunities for *all* learners to become bilingual. This is the **two-way** **bilingual** **program**, also known as **two-way** **immersion** and **dual immersion**.

There are a number of variations on two-way bilingual programs, depending on a number of factors—mainly school resources, the diversityof the community, and the interest of English speakers in learning another language. The duration of the program, for example, can rangefrom kindergarten through elementary school, while others continue into middle or even high school. Another difference is how language useis proportioned. In some programs, the goal is that the non-English language be used for at least 50% of the time every day. In others, thenon-English language is used for up to 90% of the time in kindergarten and first grade, with more English added each year until the 50/50proportion is reached in fourth or fifth grade. All the variants have the same purpose:

Two-way immersion programs provide integrated language and academic instruction for native speakers of English and nativespeakers of another language with the goals of high academic achievement, first- and second-language proficiency, and cross-cultural understanding (Lindholm-Leary & Genessee, 2010, p. 5).

Ideally, two-way immersion/bilingual programs consist of 50% language minority and 50% English speaking children, although percentagesvary. Experts agree, however, that neither group should constitute less than one-third of the class. Why? The reason is that if the proportion istoo greatly skewed toward one language group or the other, the desired balance in language use cannot be achieved. For example, if there are20 English speaking children in a class and only five (or even 10) Spanish speakers, English will soon dominate and the main goal of theprogram—fluency for both groups in both languages—will not be attained.

The program is structured so that academic subjects are taught to all learners in both languages, but the same subject is not usually taught inboth languages in the same year. If the curriculum requires social studies and math to be taught in English in third grade, the same subjectswould normally be taught in the other language, usually Spanish in the United States, in fourth grade.

Not surprisingly, in the United States these programs exist mainly in districts with large Hispanic populations, although a few others exist.According to the Center for Applied Linguistics, which maintains a directory of two-way programs in the United States, in 405 of the total 444programs, Spanish is the non-English language of instruction. Table 4.3 shows the distribution of two-way bilingual programs by language.

**Table 4.3 Two-way bilingual programs offered in the United States**

| **Language** | **Number of two-way bilingual programs** | **State where most programs are offered** |
| --- | --- | --- |
| Spanish | 405 | California (31% of total programs) |
| French | 7 | Florida & California (28.5% each) |
| Japanese | 6 | California & Georgia (33% each) |
| Chinese (Cantonese, Mandarin, or both) | 17 | California (76%) |
| German | 2 | California (50%)  Georgia (50%) |
| Korean | 7 | California (86%) |

*Source: Data from Center for Applied Linguistics.*

Two-way bilingual/immersion programs can be expensive to offer in districts without a substantial number of specially trained teachers, andalmost impossible to offer in districts with a very diverse minority population. Fortunately, there are other alternatives. One that is used inmainstream classrooms already and can be designed to fit the needs of ELLs is the learning center.

*English Learning Centers*

English language learning centers are most effectively employed in conjunction with classroom support. An **English learning center (ELC)**concentrates resources in a single place, in a school or in the district, and learners from different classrooms and different grades (andsometimes different schools) work with an ESL teacher for part of the school day. Some schools assign all new ELLs to the learning center forinitial assessment and a placement, creating what is effectively a reception center. Ideally, the ESL teacher works in collaboration with theclassroom teacher to provide supplementary language instruction to support the academic curriculum in the classroom. Learning centers canprovide good support for ELLs, but the goal should always be to facilitate their language growth so that they can function effectively in themainstream classroom. Because ELCs often accommodate learners of different ages, such as beginners in kindergarten, first, and secondgrade, the ESL teacher will be limited in how effectively she is able to coordinate the curricula of the classrooms with the activities of thecenter. On the other hand, there might be some benefit to social language learning in having learners of different ages together in the sameclassroom. Can you think what they might be?

Another version of the English learning center is the in-room center, a smaller space created in a classroom with specially adapted printmaterials, as well as computers or tablets and headphones. If there is a second teacher or an assistant in the classroom, this can be especiallyeffective by providing an opportunity to simplify or practice particular language skills.

*Sheltered Classroom*

The focus of **sheltered classrooms** is content. Unlike bilingual programs that group learners together according to language, shelteredprograms group learners from different language backgrounds in the same class. Teachers use only English to teach content, but they adapttheir language to the proficiency level of the learners, relying extensively on gestures and visual aids to facilitate understanding. LearningEnglish is accomplished *through* the learning of content; the language is simplified but the content is not. The instructional techniques andmaterials used in sheltered classrooms are similar to those used in immersion programs offered in other languages. In fact, some districts usethe term *sheltered immersion* to describe the programs they use. Sheltered programs are popular because they do not take time away fromcontent instruction, an important consideration for schools under increasing pressure from the accountability movements such as NCLB andCCSS. However the program is designated, its success depends on teachers being specially trained to teach content to learners, often withdifferent languages and learning experience.

*On Choosing*

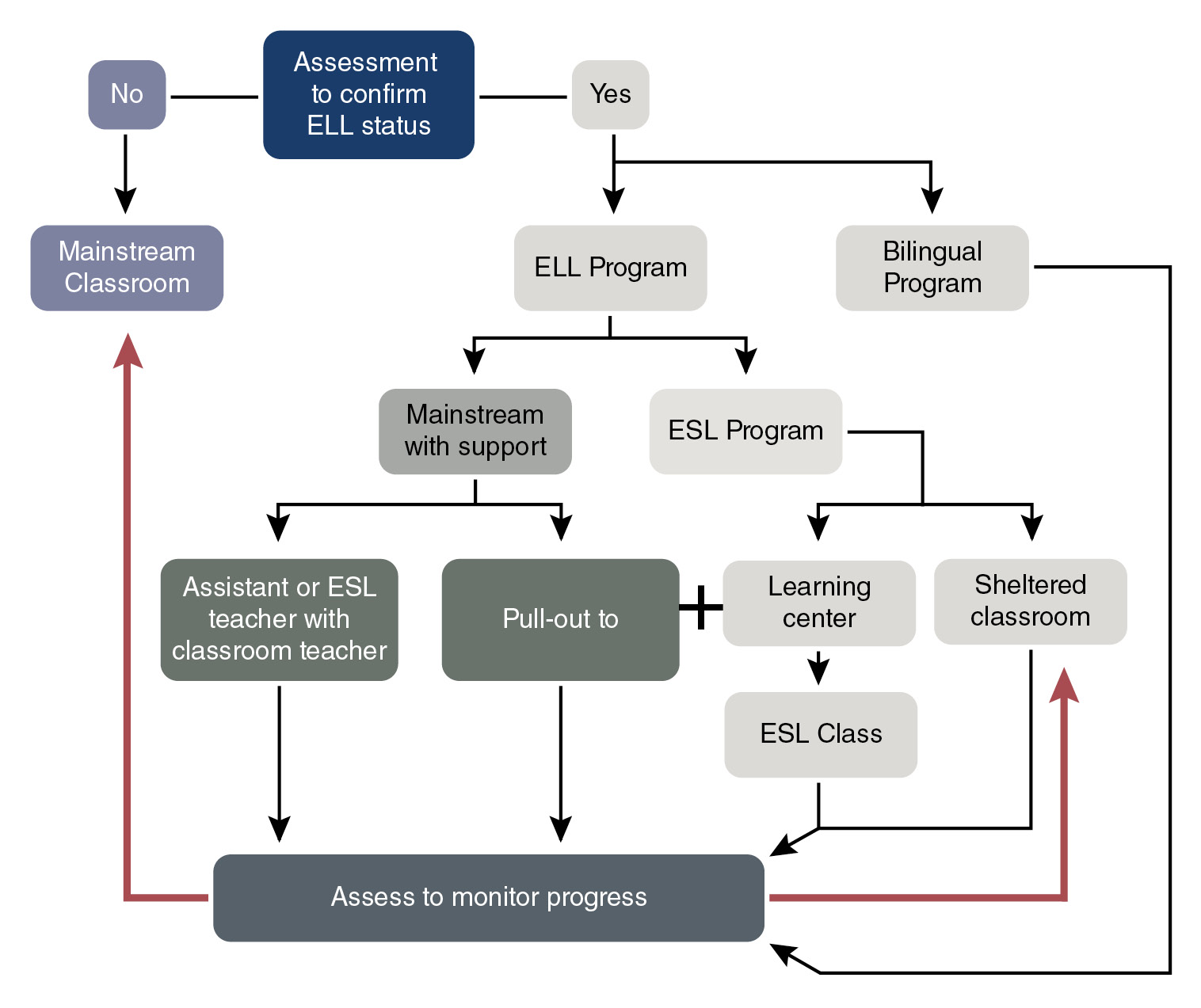
The choice of program for ELLs is seldom left to the teacher, but is a matter of school, district, or even state policy. Some of the other factorsthat determine how schools accommodate their ELLs are

1. *The diversity of the community.* If the non-English school population is entirely Hispanic, then there are more options than if severallanguage groups are represented.
2. *The linguistic and educational background of the learners.* Some learners whose families have only recently arrived to the United Statesmay have experienced interrupted or limited schooling. Some will be literate in their home language whereas others will not.
3. *The school district’s resources.* If a school has been enrolling minority language learners for a number of years, they may haveexperienced ESL and bilingual teachers and assistants. They are also likely to have more material resources than schools that areunaccustomed to ELLs. Schools with burgeoning enrollments will face different challenges than those with declining resources, andthey may be able to dedicate space to create learning centers or pull-out programs.

Figure 4.2 summarizes graphically the relationship between assessment and program options described here. Whatever the program optionchosen for ELLs, to a large degree their success depends on the teacher and what happens in the classroom (i.e., how and what they aretaught).

**Figure 4.2: Assessment, placement, and monitoring of ELLs**

School, district, or even state policies may determine which program is most suitable for ELLs.



**4.4 Instructional Methods**

Whether they are in mainstream or ESL classrooms, ELLs need specialized instruction—in fact, that is the subject of Chapters 5 through 10.In this section, we take a look at some of the approaches that have been used in the past. The chapters that follow will make it clear why ELLscannot be put into mainstream classrooms and then ignored. The good news is that elementary teachers will find that many of the strategiesthey use with English speakers, especially in kindergarten and first grade, can be adapted for use with second language learners. Later in thisbook we will examine some of these, as well as the techniques, materials, and strategies that can be used with ELLs.

Teaching students a new language is not new. Nor is there consensus about the best way to do it. Over the decades, many ideas, some of themfairly strange, have emerged. We will examine a few of those very carefully, not because they are recommended but to stress three importantpoints:

1. There is no single best way to teach everybody.
2. The “next best thing” may not be the best. It may not even be better.
3. Even very bad approaches are likely to have a kernel of something useful.

But first, let’s consider some terminology. *Methodology*, *approach, method*, and *technique* are all terms that are used to talk about how toteach. The latter three are sometimes used interchangeably, but to be accurate, there are differences. These differences are best understood asa hierarchy. **Methodology** encompasses all of the other three. It is the general category term for what we do, rather like *plant* is the categorywe can use to talk about hydrangeas, palm trees, and okra. In research, it refers to everything the researcher does to explore the researchhypothesis. **Approach** refers to the intersection of theory and practice. It consists of the principles that follow from a theoretical stance. Forexample, if the second language learning theory is that second language learning is exactly the same as first language learning, one approachthat might be tried would be to give learners a lengthy exposure to oral language without expecting them to speak (and such an approachexists, as we shall see). **Method** refers to the overall plan for instruction, whereas **techniques** drill down to the specifics of what happens inthe classroom. In summary, techniques implement methods that are consistent with approaches that, usually, have a theoreticalunderpinning. Not all educators ascribe to these distinctions in practice, but it is useful to understand why some approaches or methodsmight be vague on details about how to apply them in the classroom.

The approaches to language teaching that have been followed for the past two centuries fall into three categories—structural, functional, andinteractive. Each has several methods associated with it, but we will examine only a few.

**Structural Approaches**

These approaches stressed the importance of grammar, and sometimes they appeared to work, in large part because expectations were low.The **grammar-translation** **method**, for example, was the dominant method used to teach second or foreign languages until the late 1940s.The target language is taught in the learner’s home language and consists of memorizing lists of words and learning enough grammar totranslate text from the target language into the home language. Following this method, a student could study language for years withouthaving any kind of a conversation or even having to understand the language spoken. It is the method that generations of U.S. students usedto learn enough French or German to pass the second language requirement in high school or college. In fact, it is still used in classrooms inEurope and Asia today, and a few may exist in the Americas. Many ESL teachers have seen evidence of that first hand, as Marcia Kennedydescribes in *My First ESL Class*.

**My First ESL Class**

With my shiny new degree in English, I got a job teaching ESL at a local community college at night. Because I was inexperienced, I wasassigned the advanced learners, or those who had had three or more years of English language classes. I began the class by introducingmyself and explaining where they could buy the textbooks and generally taking care of first-night housekeeping details. I was met withblank stares. I handed out the course outline I had brought, and after a few minutes I could see many heads nodding. “Do you havequestions?” I asked. “Yes,” a young man replied. I waited. “What is your question?” He pointed at the name of one of the books on theoutline and said, “Where buy this?” I explained. He signaled for me to write it on the board, which I did. I noticed everyone writing itdown. I tried to converse with the class. “Where are you from” at first elicited only one shy hand, but after she responded correctly, theothers guessed at the question and named their home countries. I handed out copies of a passage that I had thought would be too easyfor “advanced” learners. They took it eagerly and started to write. As I walked around the room, I saw that not one of them was writingin English. As I eventually learned, although they had all studied English in their homelands, the method was to learn a lot of wordsand a lot of grammar rules. They’d use these to translate English text, but they had no communication skills at all. None. It was a longsemester.

Two wars in the early 20th century meant that large numbers of service personnel found themselves in foreign countries. Having “learned”French, German, or Spanish by methods similar to grammar-translation, they struggled when confronted with real language. The U.S. Armyintervened in the 1940s and developed the **audio-lingual** **method** (also known as the Army method and the aural-oral method), which wasfurther developed during the 1950s and made popular with the help of several U.S. universities, including the University of Michigan and theUniversity of Texas, which developed extensive training programs. It was to a large extent reactionary to the grammar-translation methodbecause it sought to remedy the void of oral skills in grammar-translation. The audio-lingual method relied in part on comparative analysis—comparing the learner’s home language with English (or other language being taught) to discover what the differences were and whatdifficulties they would likely pose to the learner. It was firmly grounded in structural linguistics and behaviorist learning theory.

According to B. F. Skinner, the infant is a “blank slate” and all learning results from stimulus-response behavior. Learning language is a processof habit formation. The child utters a word or a phrase and someone reinforces it positively if it is correct and negatively if it is not. The childrepeats those utterances that receive positive responses, which leads to habit formation. The same theory applied to second languagelearners, but in their case the native language represented, in the context of learning a new language, a set of bad habits that had to beeradicated. It was best to prevent errors by practicing well-formed utterances and then practicing them again and again and again. Audio-lingual methods, thus, were structured to minimize the occurrence of errors so that only correct forms were practiced and learned. *Mimic* and *memorize* were the two words that best described the method.

Although the audio-lingualism approach dominated much of the 20th century, it was not the only one in use. The *oral approach*, also called *situational language teaching,* was developed in Great Britain between 1930 and the 1960s, partly in reaction to the perceived inadequaciesof the audio-lingual method. The method was based on research showing that most languages have a core vocabulary of about 2,000 wordsthat appear in written text and on an analysis of the most common sentence patterns found in spoken language. The methods that grew out ofthese observations focused on reading and the carefully controlled introduction of vocabulary in “situations,” usually short narratives. Thismethod allowed little methodological variation and the techniques were prescribed as well: PPP, or present, practice, and produce. In class,the teacher or a recorded voice presented the material to be learned. The students read as they listened, and then they were led through anumber of practice drills before “producing” the language in a slightly less formal way (Howatt, 1984). It was an approach widely used asrecently as the 1980s in this country, primarily in foreign language classrooms.



*Flirt/Flirt/Superstock*

**Outside the United States, the audio-lingualapproach is still widely used to teachlanguages.**

Behaviorist-rooted audio-lingualism fell into disrepute as a result of a major theoreticalshift in linguistics led by linguist Noam Chomsky of the Massachusetts Institute ofTechnology. Rejecting the behaviorist explanation of language acquisition (Chomsky,1968), he put forward a very different theory of language acquisition (Chapter 5). Thistheoretical shift led to the development of new approaches to the teaching of secondlanguages, approaches that emphasized real language used for real purposes.

**Functional Approaches**

The **notional/functional** **approach** grew out of the work of British linguist DavidWilkins in the 1970s. He proposed replacing grammar and vocabulary as the basis fororganizing the language teaching curriculum with a set of “notions” and a set of“functions” that learners would need in order to communicate effectively. Functionsincluded greetings, leave-­takings, apologies, making requests, and all the other uses forwhich language is used (see Additional Resources at the end of this chapter). Organizingthe curriculum according to notions and functions marked a sharp departure from theorderly presentation of grammar according to supposed level of difficulty. A typicaltextbook, for example, would introduce the functions of *introductions* and *makingrequests* in early lessons. Those lessons would include the language needed for makingintroductions and requests without regard for the supposed linguistic complexity.

A less common approach was *the directed practice* approach. The curriculum was plannedaround the phrases that students were likely to need in various situations. Used by thediplomatic corps as a quick way to prepare employees for overseas postings, theapproach was functional in the sense that it was designed to meet certain identifiedfunctional needs, and in that sense it was compatible with the notional/functionalapproach. The techniques, however, were far different. Directed practice required the same kind of repetition drills that characterized theaudio-lingual method, while the notional/functional approach used communicative exercises such as role plays and group work.

With their focus on teaching language needed for real purposes, and away from grammar, the functional approaches represented a severedeparture from the carefully ordered structural approaches. They were, in fact, a precursor to the communicative/interactive approaches inuse today, which also emphasize the functional use of language.

**Communicative/Interactive Approaches**

Most of the approaches to English language teaching in use today can be classified as ­**communicative** or **interactive**. In all likelihood, theshift to the approaches involving natural language used in real communicative settings was born of necessity as much as out of a newtheoretical stance. Not to diminish the importance of theory, but it often takes a lot of time for theory to inform teaching practice,meaningfully anyway. Sometimes teachers can’t wait. As more and more immigrants arrived in U.S. classrooms, deficiencies in previousapproaches became more apparent, and teachers became very creative in their approaches, often borrowing from best practices they hadlearned as elementary school teachers. As it happened, theories of how language is acquired or learned were evolving simultaneously, andthese provided a rationale for developing teaching approaches that recognized the importance and the urgency of developing both social andacademic language proficiency. Communicative approaches had as their goal and their method the use of real language for real purposes.

As Richards observes, most ESL or ELL teachers today, if asked, would say that their methodology was *communicative,* many without anyclear notion of what the term really means—which is not to diminish the effect of their teaching. He goes on to point out that

Communicative language teaching can be understood as a set of principles about the goals of language teaching, how learners learna language, the kinds of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom.(Richards, 2006, p. 2)

At the heart of this approach is its goal: **communicative** **competence**. Communicative competence differs from grammatical competence,which was the focus of structural approaches, although some grammatical proficiency is necessarily an important component—a learner canhardly be described as communicating effectively if his syntax is mangled. Communicative competence implies proficiency and the ability tofunction in all the settings relevant to the learner. It is also the guiding principle for teaching ELLs in all four domains, whatever theirlanguage proficiency level and whatever instructional method or techniques are used (Chapter 5).

**Why I Teach**: Panic Time for Jorge

After graduation, my first teaching assignment was to a “sheltered” English class. I had my TESL certification and so I knew what thatwas, not that I’d actually ever done it! The class was a third grade/fourth grade split, with five third graders and seven fourth graders.Knowing they had limited English, I started to prepare myself to teach them English. Somehow I had it in my head that they would allbe at more or less the same level of English proficiency. I also assumed they would all speak Spanish, since that was the dominantminority language in the community, and if all else failed, I could resort to translation since I am bilingual. Imagine my surprise when Idiscovered how wrong I was. I learned quickly that I was responsible primarily for teaching the content for their grades and that onlyfour of the 12 children spoke Spanish, and while some of them communicated fairly well, three of them were clearly struggling and onewas an absolute beginner. To make matters worse, I found out that the third graders had to write the state achievement test that yearand that the results could have serious implications for the school. And for me! To be continued . . . .

**Summary & Resources**

“American students may be the most tested kids in the world, taking more than 100 ­million standardized tests every year, according toTeachers College at Columbia University in New York City” (Clovis, 2014). As we have seen in this chapter, however, standardized tests, manyfederally mandated, are not the only tests that students take. There are nonstandardized proficiency tests, placement tests, and tests tomonitor progress, given by teachers, and sometimes mandated by school districts. It is important, therefore, to understand the principles thatshould govern assessment and to distinguish among the different categories of assessment. The major objectives of this chapter were toclarify some of the confusion surrounding assessment and then to describe the program options that are available for ELLs so that they canmeet the proficiency requirements that most of these tests are intended to measure. With all of this emphasis on testing in today’s schools,pressure is on teachers to find the best ways of teaching their ELLs so that they will become fully functioning bilinguals, with the academicand linguistic proficiency in English that they need to succeed. As we saw in *Panic Time for Jorge,* a beginning teacher found this out the hardway.

No approach to teaching arises independent of all that has gone before it, and so we examined a few of the major ones that have been usedand which have influenced those methods in use today. As we have seen, many approaches used to teach language in the past have failed, buteven failed approaches have left behind something of value. Few of us can claim that in the business of teaching, we are methodologically“pure,” rigorously and exclusively following the dictates of one approach or method. Rather, we adopt that approach which most closely alignswith our best understandings of human learning, develop a plan that accords with those understandings and then use techniques that wehave devised ourselves or that others have found useful. In Chapter 5, we will delve deeper into instruction, with a particular focus oncommunicative competence and the teaching methods associated with it.

**Key Ideas**

1. Assessment of ELLs is done mainly for placement and to monitor progress, both linguistically and academically.
2. Factors such as language proficiency, degree of cultural adaptation, prior schooling, and prior experience of test-taking can negativelyimpact ELLs scores on assessments created for native speakers.
3. Test instruments used for assessing ELLs’ content knowledge should be as linguistically undemanding as possible.
4. Formative evaluations tend to be less formal and to provide more useful information for teachers to use to intervene or modify theirinstructional plan.
5. Although there are some standardized measures that can be used for placement purposes, proficiency tests may be more helpfulbecause they allow learners to demonstrate what they can do *with* language rather than what they know *about* language.
6. Keeping accurate and detailed progress reports is important not only to meet district and government requirements, but to allowteachers and learners to monitor achievement and plan future instruction.
7. Although it is important to keep track of progress in all the language domains, it is especially important to monitor reading progress,because a student who falls behind in reading will fall behind in all subjects.
8. ELLs can function well in mainstream classrooms, particularly with appropriate and adequate support for teacher and learner.
9. Sheltered language programs offer opportunities for ELLs to get grade-level content instruction using simplified language.
10. Whatever program is chosen, the goal should always be to add (rather than to replace) proficiency in a new language.
11. Most current approaches of ELL/ESL teaching are based on the goal of achieving communicative competence through the use of reallanguage for real purposes.

**Key Terms**

**approach to teaching**

**assessment**

**audio-lingual method**

**benchmarking**

**Cloze test**

**communicative competence**

**communicative or interactive approach**

**constructed-response question**

**early-exit bilingual program or transitional bilingual education (TBE)**

**English learning center (ELC)**

**formative evaluation**

**grammar-translation method**

**informal reading inventory (IRI)**

**late-exit bilingual programs or developmental bilingual education (DBE)**

**method of teaching**

**methodology**

**notional/functional approach**

**performance assessment**

**pull-out programs**

**reliability**

**rubric**

**sheltered classroom**

**summative evaluation**

**techniques of teaching**

**two-way bilingual or two-way immersion or dual immersion**

**validity**

**Chapter 4 Flashcards**

**Critical Thinking Questions**

1. Why might standardized tests not accurately measure what ELLs know?
2. A test should measure what it is intended to measure and be used only for that purpose. For example, a math achievement test shouldbe used to assess only math knowledge or skills. Why is this an especially important fact to keep in mind for ELLs taking Englishproficiency tests?
3. Choose a passage of text appropriate for a second grader or older and construct three Cloze tests, as described and illustrated in the *Cloze Procedure* box. What different types of information would you derive from each test?
4. Based on what you know about which states have the highest population of Spanish speakers, list the states that you would expect tohave higher percentages of two-way bilingual programs. Now, go to the Center for Applied Linguistics website at <http://www.cal.org/twi/directory/index.html> and use their searchable database to check your predictions. Any surprises? What aresome possible reasons for what you found?
5. A teacher wishes to test her fifth graders’ understanding of a geography lesson she has just taught. She gives them a written quiz withquestions such as this one from the National Geographic Geography Bee:

The North Atlantic current brings warm waters from the tropics to the west coast of which continent?

Nine of the 10 English speakers in the class answer correctly, but only three of the seven ELLs get the answer right. What are thepossible explanations?

1. Within the communicative/interactive approach to teaching, can you think of any situations in which a teacher might appropriately usepractice drills requiring learners to repeat particular words or structures over and over out of context?
2. Under what circumstances might a teacher use techniques associated with the structural approach to language teaching?
3. What is meant by the “collaborative construction and negotiation of meaning?”

**Additional Resources**

For an overview of what assessment is and how it is used for ELLs, see Andrea Hellman’s presentation at TESOL 2011, available online at <http://www.academia.edu/466047/Assessment_with_P-12_English_language_learners>

For a good discussion of classroom assessment, see the Association for Middle Level ­Education at <http://www.amle.org/BrowsebyTopic/Assessment/AsDet/TabId/180/ArtMID/780/ArticleID/286/Formative-and-Summative-Assessments-in-the-Classroom.aspx>

For an excellent description of performance based assessment, with specific examples of performance tasks included, see <https://scale.stanford.edu/system/files/performance-assessments-english-language-learners.pdf> and <http://www.cal.org/resources/digest/tannen01.html>

For practical tips on informal assessment, see <http://www.colorincolorado.org/educators/assessment/informal/>

For a critical analysis of eight commonly used informal reading inventories, see <http://www.readingrockets.org/article/23373>

For a template useful for monitoring progress in reading skills, see <http://www.colorincolorado.org/pdfs/guides/ellstarterkit.pdf>

For a description of functional approaches in language teaching, see Bowen’s “Teaching approaches: Functional approaches in teachingEFL/ESL” online at <http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teaching-approaches/teaching-approaches-functional-approaches-in-efl/-esl/146492.article>