

# Doeltaal-leertaal

*Didactiek, professionalisering en leereffecten*

Sebastiaan Dönszelmann

 *Parthenon*

## INHOUD

1. Inleiding	11	
Probleemstelling en Onderzoeksvragen	16	
Werkwijze en leeswijzer	19	
2. Literatuuronderzoek als basis voor een didactiek voor doeltaalgebruik	23	
2.1 Doeltaalgeoriënteerde onderzoeken	25	
2.2 Pedagogical Content Knowledge en Taalbewustzijn	32	
2.3 Vragen stellen, feedback geven, begripscontrole en scaffolding	36	
2.4 Expressie: gebaren	50	
2.5 Motivatie en Taalangst	56	[ 5 ]
2.6 Routines in de vreemdetalenles	66	
2.7 De plek van de L1 in MVT-lessen	70	
2.8 Synthese	76	
3. Theoretische verantwoording van een professionaliseringstraject over doeltaalgebruik	79	
3.1 Werkwijze	80	
3.2 Inhoud	88	
3.3 Voortgang	92	
3.4 Randvoorwaarden	94	
3.5 Synthese	97	
4. Een didactiek voor doeltaalgebruik in het vreemdetalenonderwijs	101	
4.1 Doeltaal-Leertaal	101	
4.1 Doeltaalgeoriënteerd onderzoek	103	
4.1.1 Doeltaalgebruik betreft een bewuste didactische interventie; Vreemde taal ≠ Doeltaal	104	
4.1.2 Doeltaalgebruik is blootstelling op en net boven het niveau van de leerling	104	
4.1.3 Noticing	112	
4.1.4 Pushed Output	113	
4.1.5 Interactie	118	
4.1.6 Van mondeling naar schriftelijk	121	

[ 6 ]

4.2 PCK en Taalbewustzijn	122
4.2.1 Taal is zowel een (beïnvloedbaar) middel als doel binnen het taalleerproces	122
4.2.2 Taalbronfiltering	124
4.3 Vragen stellen, Feedback, Begripscontrole en Scaffolding	127
4.3.1/4.3.2 Vragen	128
4.3.3 Corrigeren	131
4.3.4 Feedback niet alleen individueel maar vooral ook 'breed' in de klas	134
4.3.5 Controle van het leren	135
4.3.6 Scaffolding	137
4.3.7 Veiligheid door variatie en timing	139
4.4 Gebaren	140
4.4.1 Gebaren (en andere non-verbale toevoegingen): informatie accentueren, organiseren, uitbeelden of in tijd en ruimte plaatsen	141
4.4.2 Overmatig gebarengedbruik en taal leren	143
4.5 Motivatie en Taalangst	144
4.5.1 Motivatie en taalangst in kaart brengen	144
4.5.2 Afspraken over doeltaalgebruik	146
4.5.3 Afstemmen op niveau en differentiëren	147
4.5.4 Specifieke en opbouwende feedback	149
4.5.5 Het doeltaal-frame onderhouden	151
4.5.6/4.5.7 Reflecteren op taal-leerdoelen en op de L2-self; Learner Awareness	152
4.6 Routines	153
4.6.1 Routines bij vrije interactie en bij het aanbieden van leerstof	154
4.6.2 Routines opbouwen, volhouden, afwisselen en laten terugkomen	156
4.6.3/4.6.4 Modelleren, participeren, reactie en initiatief	157
4.6.5 Herhaling als routine	159
4.7 De plek van de L1 in de vreemdetalenles	160
4.7.1 Een dominant gebruik van de doeltaal; een incidenteel en doelbewust gebruik van de L1	162
4.7.2 Wanneer wordt de L1 of 'code switching' ingezet?	162

4.8 Synthese	165	
5. Een professionaliseringstraject voor docenten		
Doeltaal-Leertaal	166	
5.1 Werkwijze	167	
Ontwerpeis 5.1.1 – Activerende opleidingsdidactiek	168	
Ontwerpeis 5.1.2 – Onderzoekend leren	171	
Ontwerpeis 5.1.3 – Deliberate Practice en ‘oefenen in de directe rede’	172	
Ontwerpeis 5.1.4 – Intervisie, samenwerking en visieontwikkeling	173	
Ontwerpeis 5.1.5 – Cyclische opbouw, tijd om te leren, gerelateerd aan eigen context	175	
5.2 Inhoud	177	[ 7 ]
Ontwerpeis 5.2.1 – Onderbouwing vanuit theorie en praktijk, en krachtige voorbeelden	177	
Ontwerpeis 5.2.2 – Een beroep doen op vakkennis van deelnemers, aanvullen binnen een innovatief kader en focus op leerproces van leerlingen	179	
Ontwerpeis 5.2.3 – Samenhang met (inter)nationale onderwijskundige ontwikkelingen, schoolbeleid en persoonlijke ontwikkeling van de docent	181	
Ontwerpeis 5.2.4 – Rekening houden met en reflecteren op veiligheid	182	
5.3 Voortgang	184	
Ontwerpeis 5.3.1 – Inzicht in eigen vorderingen: behaalde resultaten en nog te bereiken doelen	184	
Ontwerpeis 5.3.2 – Een verantwoord observatie-instrument	186	
5.4 Randvoorwaarden	186	
Ontwerpeis 5.4.1 – De onderwijskundige omgeving van deelnemers betrekken	187	
Ontwerpeis 5.4.2 – Ruimte en tijd voor professionalisering	188	
Ontwerpeis 5.4.3 – Een kundige lerarenopleider	189	
5.5 Beknopte beschrijving professionaliseringstrajecten Doeltaal-Leertaal	190	

6. Illustraties uit de praktijk, reflecties van docenten op het professionaliseringstraject en reacties van leerlingen	195
6.1 Praktijkervaringen van deelnemende docenten met Doeltaal-Leertaal	196
6.2 Reflecties van deelnemers op het professionaliseringstraject	204
6.3 Synthese	208
7. Methode	210
7.1 Aard van het onderzoek	211
7.2 Participanten en context van het onderzoek	213
7.3 Instrumenten	218
[ 8 ] 7.4 Procedure	234
7.5 Data-analyse	239
7.6 Synthese	243
8. Resultaten Doeltaal-Leertaal	244
8.1 Doeltaal-Leertaal: Docentprestaties, Effecten van training en Ervaringen van docenten	245
8.1.1 Analyse ontwikkeling van docenten op basis van lesobservaties	246
8.1.2 Self reports	254
8.2 Doeltaal-Leertaal: Leerlingprestaties en Leerlingmotivatie van controlegroep en interventiegroep	261
8.2.1 Leerlingprestaties	263
8.2.2 Leerlingmotivatie	273
8.3 Leerlingprestaties en Leerlingmotivatie gerelateerd aan Docentenprestaties	275
8.3.1 Luistervaardigheid	277
8.3.2 Leesvaardigheid	279
8.3.3 Schrijfvaardigheid	281
8.3.4 Spreekvaardigheid	283
8.3.5 Leerlingmotivatie	285

9. Conclusie en discussie	289	
9.1 Onderzoeksvragen: effect van onderwijs en leerbaarheid van didactiek	289	
9.2 Kunnen vreemdetalendocenten zich verantwoord doeltaalgebruik eigen maken en wordt het aangeleerde duurzaam toegepast?	291	
9.3 Wordt er, binnen het reguliere vreemdetalenonderwijs, een positief verband zichtbaar tussen verantwoord doeltaalgebruik van de docent en prestaties en motivatie van leerlingen?	297	
9.4 Aanvullende opbrengsten	310	
9.5 Synthese conclusies en discussie Doeltaal-Leertaal	320	
9.5 Synthese conclusies en discussie Doeltaal-Leertaal	321	[ 9 ]
Bronnen	326	
Samenvatting	346	
Summary	358	
Over de auteur	369	

## 1. Inleiding

Aardrijkskunde. Het had aardrijkskunde kunnen zijn. Een mooi vak over bevolking en klimaat, over verre oorden en over het land waar je je thuis voelt. Ik stelde me al voor hoe je met leerlingen kon werken aan de ontdekking van hun omgeving en aan hun plek in de wereld. Maar voor andere vakken stond ik ook open, want het onderwijs zelf, daar ging het me om. Voorop stond dat ik zou lesgeven; het schoolvak was de weg daarheen. Een vak als middel dus om in het onderwijs werkzaam te geraken. Maar waartoe diende dit middel nog meer? Op die vraag had ik destijds, ik was achttien, het antwoord vermoedelijk nog niet. Het leek me simpelweg leuk om in een school te werken, anderen iets te leren, deel uit te maken van zo'n gemeenschap. Gevoed door voorbeelden in mijn omgeving, ambieerde ik een vak waarin ik geloofde, en zou blijven geloven. Want tot op heden is er aan mijn ideeën over onderwijs in de kern niet veel veranderd, hooguit hebben de begrippen 'leuk', 'leren' en 'gemeenschap' meer inhoud gekregen: goed onderwijs opent deuren naar kennis, naar plekken in de maatschappij, naar plezier en naar vaardigheid. Onderwijs opent ook deuren naar *mensen* en, in reflectieve zin, naar de mens die het onderwijs volgt zelf. Dat onderwijs zich in een gemeenschap afspeelt, een soort mini-maatschappij, is daarbij cruciaal. Verregaand geïndividualiseerd onderwijs, waarin het merendeel van de communicatie zich 'op maat' tussen brein en beeldscherm afspeelt, biedt wellicht soelaas voor eenieder die genoeg neemt met pragmatisch vakinhoudelijk leerrendement. Maar *alleen* kun je niet leren hoe je *samen* moet leven. In de spiegeling van een medeleerling, van het *vreemde* en van de docent als voorbeeld, kan een kind zichzelf leren kennen en voorbereid worden op een verantwoordelijk bestaan in de maatschappij. Dit maakt het leraarsberoep tot een gelukkig beroep: eraan bijdragen dat de ander groeit in kennis en kunde, maar ook als mens onder de mensen, is een ontzaglijk mooie taak.

Het werd geen aardrijkskunde, maar een taal: verbanden tussen talen, stijl, non-verbale taal, accenten, taalgrapjes, registers, hoe mensen talen leren; het intrigeerde me altijd al. Taal is overal, met taal leren we elkaar kennen, taal laat zien waar we vandaan komen en waar we heen willen. Taal is niet alleen een vak om te leren, taal is meteen ook het belangrijkste instrument om datzelfde vak en al het andere wat er te leren valt te *kunnen* leren: taal als onmisbaar didactisch instrumentarium van elke docent en als hulpmiddel voor leerlingen om zich nieuwe leerinhouden eigen te maken. Taal als doel van de reis dus en tegelijk als vehikel om op de bestemming aan te komen. Deze metafoor, taal als reisdoel én als vehikel, herbergt de essentie van dit proefschrift.

[ 12 ]

Het voorliggende onderzoek richt zich op de toepassing van de doeltaal in de talenles. Met andere woorden: Engels in de Engelse les, Frans in de Franse les, enzovoort. Onderzocht werd of docenten zich een wel-doordachte en theoretisch onderbouwde doeltaal didactiek eigen kunnen maken en deze langdurig kunnen toepassen, en of leerlingen profiteren van deze aanpak in die zin dat hun taalleerproces effectiever verloopt dan wanneer hun docent de doeltaal slechts beperkt of intuïtief zou inzetten. De ontworpen didactiek vergt een groot taalbewustzijn van de docent: de doeltaal dient tijdens de communicatie met de leerlingen voortdurend als *leermiddel* ingezet te worden. De doeltaal is hiermee dus *niet* meer primair een communicatiemiddel ten behoeve van een te leren vak met verhoopde talige bijvangst. In de ontworpen didactiek vormt doeltaalgebruik een door de docent zeer bewust toegepast leermiddel. Taal als doel én als middel dus om taalvaardigheid te bevorderen. Met andere woorden: *Doeltaal-Leertaal*.

In de voorgaande alinea's werd beschreven hoe een schoolvak kan dienen om een hogerliggend doel te bereiken (een verantwoordelijke en reflectieve burger worden). In dat perspectief is het wellicht opmerkelijk dat dit onderzoek zich nu richt op een didactiek die leerlingen in de eerste plaats *slechts* taalvaardiger maakt. Is een dergelijke focus op taalvaardigheidsontwikkeling niet juist kenmerkend voor onderwijs met vooral pragmatische doelen: praktische inzetbaarheid van het taalvak voorop, ondergeschikt aan gamma- en bètavakken, de vakken die er 'werkelijk toe doen' in onze op economische belangen gerichte maatschappij?

Nee. Een talenles met veel aandacht voor taalvaardigheid kan juist naadloos aansluiten op de 'vak-als-middel'-visie: het vak als prachtig medi-



um om leerlingen zichzelf en de ander te laten leren kennen. Zo'n talenles is bij uitstek een les waarin leerlingen veel meer leren dan woordjes, zinnen of leesstrategieën. Veel volwassenen herinneren zich vast nog hun zwem- of muzieklessen. Of de eerste dag op de basisschool, of die ene leraar die zoveel leerlingen aansprak. In die context veranderde er iets in je bestaan, diep van binnen. Het was leuk, confronterend of intensief. Je had onstuitmige zin, was angstig, verbouwereerd of werd uitgedaagd tot meer. Of het bleek minder eng dan je dacht, omdat je goed begeleid werd. Zo zou ook het talenonderwijs eruit moeten zien. Als een ontmoeting met het vreemde die indruk maakt, die leerlingen in staat stelt zichzelf te ontdekken en nog verder: een ontmoeting die leerlingen inzicht geeft in deze eigen ontdekkings- tocht, met alle angsten, plezier, en het vallen en opstaan van dien. De be- [ 13 ]  
wuste ervaring van het eigen maken van een nieuwe taal, een nieuwe communicatieve code, een interactieve puzzel, kan de mens veranderen. En als leerlingen hun eerste stappen in het taalleerproces eenmaal hebben gezet kan de verworven elementaire taalvaardigheid, onder goede begeleiding, niet alleen leiden tot grotere taalvaardigheid, maar ook toegang geven tot bronnen: interessante woorden, teksten, input van hun docent of audiovisuele materialen. Bronnen die leerlingen een beeld geven van het denken en doen in een ander taalgebied met alle historische, maatschappelijke of persoonlijke leeropbrengst van dien. Bovendien kunnen de leerlingen zelf een bron zijn van taal en zo anderen en zichzelf de gelegenheid geven om te leren door deel te nemen aan de communicatie. Zo betekent in een goede talenles *leren* méér dan de juiste beantwoording van meerkeuzevragen of correcte uitvoering van een invulzaak. Of, zoals onderwijspedagoog Biesta (2018) het verwoordt:

“Het is eigenlijk opvallend hoe behaviouristisch het moderne onderwijs is geworden. Het gaat om opbrengsten en uitkomsten, om prestaties en gedrag, om meetbaarheid en zichtbaarheid, inclusief de zichtbaarheid van het leren, en de bewijslast hiervoor wordt voortdurend op het bordje van de leerling gelegd middels toetsen, presentaties, werkstukken, portfolio's, leerlingvolgsystemen, enzovoorts.

Dat is niet allemaal slecht, maar als dit het enige 'register' is dat in het onderwijs wordt bespeeld, raakt er iets uit balans. De mens heeft immers niet alleen een buitenkant maar heeft, als persoon, ook een binnen-

kant of binnenwereld. Die is cruciaal voor ons persoon-zijn, omdat we daar niet alleen onze gedachten en gevoelens maar ook ons zelf op de meest intieme manier tegenkomen en ontmoeten. De vraag is niet hoe we in opvoeding en onderwijs meer greep op die binnenwereld zouden kunnen krijgen, maar wel wat we eigenlijk doen en zouden kunnen doen om bij te dragen aan de inrichting of 'stofferings' van die binnenwereld. En dat is vooral belangrijk om ervoor te zorgen dat die binnenwereld niet een broedplaats van frustratie wordt, maar een plek van soevereiniteit kan zijn van waaruit het verlangen om volwassen in de wereld te willen zijn gevoed kan worden" (Biesta, 2018:30).

[ 14 ] Bij veel talendocenten zal de bovenstaande beschrijving evenzeer herkenning en enthousiasme oproepen als spanning veroorzaken. Wat zouden zij met hun leerlingen graag dieper graven in de materie en wat *vraagt* de samenleving daarom. Maar in diezelfde samenleving zijn ouders en leerlingen klanten, de directie en inspectie zijn beoordelingsorganen, examen- en trainingsinstituten zijn concurrenten en centrale toetsorganen zijn als een stip aan de horizon. Dat laat docenten gevoelsmatig weinig ruimte voor een *open* werkmodus (MacKinnon, 1970) waarin volwassenen worden voorgaand op binnen de lijntjes tekenen. Een *gesloten* kijk op onderwijs, waarbinnen het afwerken van controleerbare taken vooropstaat, kenmerkt veel (talend)onderwijs. Dat is echter niet nodig.

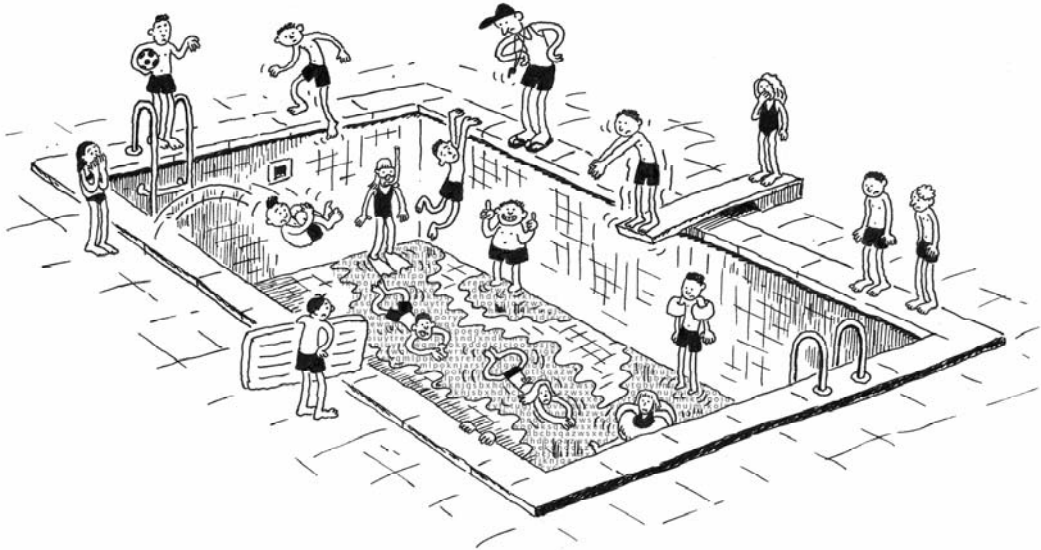
Het is verleidelijk, met de hete adem van eerdergenoemde instanties in de nek, om het verwerken van audiovisuele en schriftelijke bronnen, het uitvoeren van productieve taalopdrachten of *het taalleerproces als geheel* te beschouwen als een oppervlakkige exercitie die efficiënt uitgevoerd dient te worden. Achter deze exercitie gaat evenwel een wereld schuil. Wanneer de docent bereid is deze wereld met zijn leerlingen verregaand te verkennen, ontstaat er niet alleen een dieper leren, maar vermoedelijk een voor alle partijen ook veel interessanter vak waarvoor de motivatie niet slechts uit pragmatische, vaak ver gelegen doelen (toetsen en een toekomstig professioneel bestaan) hoeft voort te komen, maar vooral uit herkenning, plezier en zelfontplooiing. Aan eenieder die dit wollig vindt klinken wordt een dringende oproep gedaan dit proefschrift zeker niet opzij te leggen. Want *diep leren* is allesbehalve wollig. Het is hard werken voor alle partijen en tegelijk, dat zal blijken in de volgende hoofdstukken, zo concreet als maar kan.

Om toegang te krijgen tot de wereld achter de woordenlijst, invul-oefening en meerkeuzetaak is taalvaardigheid een vereiste. Het taalleerpro-ces dat ten grondslag ligt aan een diep en geëngageerd talenonderwijs en de docent die dit leerproces faciliteert staan in dit proefschrift centraal. Laatstgenoemde heeft een grote taaldidactische scherpthe ontwikkeld en beheerst concrete didactische handelingen die voor een zo rijk mogelijke taalleeromgeving kunnen zorgen. Een omgeving met de kenmerken van een zogenaamd taalbad, maar wel een veilig bad zonder verdrinkingsge-vaar, onbegrensd droogzwemmen of nodeloos bibberende leerlingen langs de badrand. Anders gezegd: talenonderwijs waarin taalonderdompeling de basis kan vormen voor kennis *van* taal en kennis *over* taal, voor rijke lessen waarin taal als fenomeen een plek kan krijgen juist door uitvoerig contact met de doeltaal en contrast met het bekende. Rijke lessen over taal als fe-nomeen waren, hoe essentieel ook, geen doel van dit onderzoek. De doeltaal als leermiddel en als metaforische sleutel tot dat fenomeen was dat wel.

[ 15 ]



Afbeelding 1. Een overvol en onveilig taalbad.



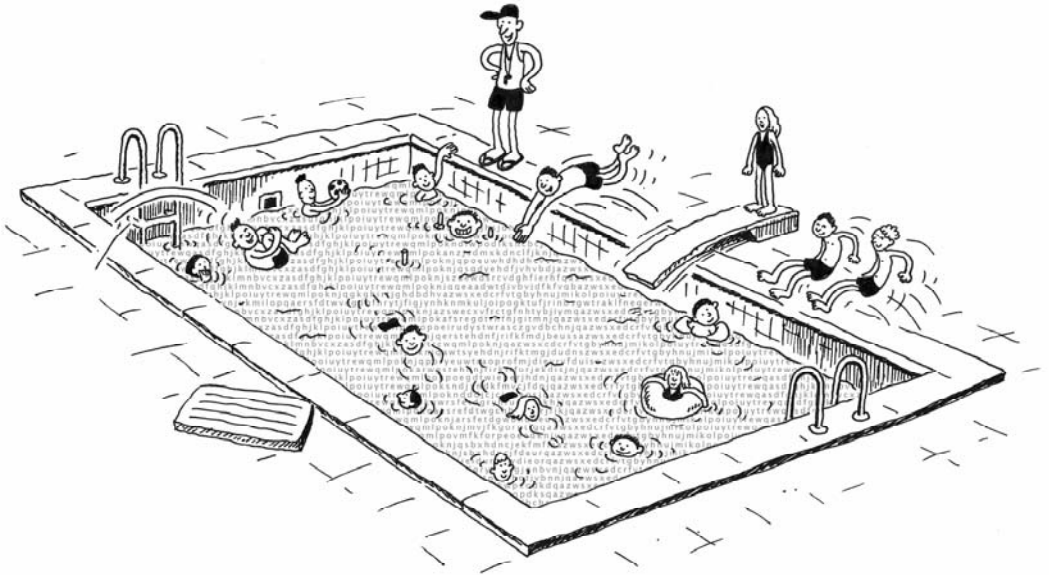
Afbeelding 2. Een leeg taalbad zonder onderdompeling waarin wordt 'drooggezwommen'.

#### PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSVRAGEN

Talendocenten en -didactici wereldwijd lijken er al decennialang van overtuigd te zijn dat het inzetten van de doeltaal tijdens de vreemdetalenles bijdraagt aan het taalleerproces. Blootstelling aan begrijpelijke *input* (Kraschen, 1985), interactie en onderhandeling in de doeltaal (Long, 1996; Pica et al, 1986), het genereren van output in de doeltaal door de leerlingen (Swain & Lapkin, 1995): het zijn principes die aanspreken en, om trouw te blijven aan de beeldspraak van het *taalbad*, die net zo evident lijken als de noodzakelijkheid van een gevuld zwembad om te leren zwemmen. Er is in de loop van de jaren weliswaar geen sluitend bewijs op tafel gekomen voor een positief effect van doeltaalgebruik op de leerprestaties van leerlingen in regulier voortgezet onderwijs, maar in alle redelijkheid zou men kunnen aannemen dat een goede talenles vermoedelijk gekenmerkt wordt door de aanwezigheid van de doeltaal. Evengoed is het gebruik van de doeltaal in veel vreemdetalenlessen in Nederland nog bepaald geen gemeengoed. En waar het dat wel is, bijvoorbeeld in een deel van de lessen Engels, in DELF-klassen (*diplôme élémentaire de la langue française*) of op TTO-scholen (tweetaalig onderwijs), zijn docenten zich vermoedelijk maar beperkt bewust van de

## INLEIDING

didactische vereisten aan hun doeltaalinzet. Dat leidt weer tot de vraag of die vereisten wel zo helder verwoord zijn in de literatuur: hoe ziet die *input* waaraan docenten hun leerlingen moeten *blootstellen* er precies uit? Hoe organiseer je de juiste *interactie*, *onderhandeling* en *output* in de doeltaal als je dertig pubers voor je hebt zitten? En als dat allemaal lukt, is er dan al sprake van ideaal doeltaalgebruik?



Abbeelding 3. Doeltaal in een veilig taalbad waarin veilig en effectief kan worden geleerd en geoefend.

Welbeschouwd laat de literatuur behoorlijk wat ruimte voor eigen interpretaties van het concept *doeltaalgebruik*. Of kritischer gesteld: taaldidactische theorie geeft geen heldere omschrijvingen van doeltaal didactiek. Bovendien richten studies naar het gebruik van de doeltaal zich voornamelijk op vrij intensief onderwijs aan volwassenen, *immersion*-onderwijs in tweetalig Canada of onderwijs aan kleine groepen. Hoe anders ziet het vreemdetalenonderwijs er op de meeste scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland uit? Veelal hebben leerlingen hier wekelijks slechts 100 tot 150 minuten les in een vreemde taal, in volle klassen, middenin een goedgevulde lesweek met nog twaalf andere vakken. Het ontbreekt de studies dus niet alleen aan een praktische vertaalslag, maar ook aan contextuele aansluiting. Deze con-

statering past in het beeld dat Doyle (2015) schetst van de complexe ecologie van het klaslokaal die de daadwerkelijke toepassing van pedagogische en didactische inzichten ondermijnt. Misschien is het in het licht van deze, zoals Doyle het noemt, beperkte *practicality* wel begrijpelijk dat veel vreemdetalendocenten verzuchten dat ze elk jaar weer proberen de doeltaal te gebruiken, maar dat ze na een paar weken ploeteren en geconfronteerd worden met de neergaande motivatie van hun leerlingen of zelfs protesterende ouders, maar weer overstappen op het Nederlands. Als het aan de docenten ligt: die zouden wel willen, net als sommige van hun collega's Engels van wie de leerlingen door de status van het Engels in ons land een klein stapje voor hebben, maar *hoe*? Hoe zetten docenten de doeltaal zó in dat leerlingen hen kunnen begrijpen, dat zij kunnen participeren in de les en, dat is het belangrijkste, dat zij er veel *taal van leren*?

[ 18 ]

Het is positief dat docenten zich in aanleg, weliswaar soms tegen de klippen op, bewust zijn van het belang van doeltaalgebruik. De onderwijsinspectie is er ook vol van en het zingt dan ook al jaren rond: het mooi binnenrijmende *Doeltaal-Voertaal* (dat in dit proefschrift, zoals aangegeven, door een logischer *Doeltaal-Leertaal* vervangen wordt). In een rapportage van de Europese Commissie (2012) en Nederlands onderzoek door Kordes en Gille (2012 en 2013) valt bovendien te lezen dat Nederland achter zou lopen op andere Europese landen als het gaat om doeltaalgebruik in de vreemdetalenlessen. Evenwel is het interessant dat in dezelfde rapportages staat dat Nederlandse jongeren, ondanks dat gebrekkige doeltaalgebruik van hun docenten, hun vreemde talen toch iets beter beheersen dan jongeren uit andere Europese landen. Dat roept weer nieuwe vragen op over het gebruik van de doeltaal: is doeltaalgebruik dan wel zo zinvol? Of zetten collega's in andere Europese landen (met vergelijkbare context) de doeltaal wel in, maar niet op effectieve wijze. Zouden onze leerlingen misschien zelfs nog beter presteren als hun docenten de doeltaal adequaat gebruikten?

Het heeft er, resumerend, alle schijn van dat doeltaalgebruik kan bijdragen aan het taalleerproces. Tegelijk moet geconstateerd worden dat daartoe theoretische onderbouwing ontbreekt en dat veel docenten behoefte hebben aan handreikingen die ervoor kunnen zorgen dat de doeltaal ook werkelijk en adequaat kan worden ingezet tijdens hun lessen, zonder dat leerlingen gedemotiveerd raken en met een heel helder doel: dat de leerlingen

ervan kunnen *leren*. Deze constateringën leiden tot de volgende onderzoeksvragen, gericht op het leren door docenten en door leerlingen.

*Onderzoeksvragen:*

- 1 Kunnen vreemdetalendocenten zich verantwoord doeltaalgebruik eigen maken en wordt het aangeleerde duurzaam toegepast?
- 2 Wordt er, binnen het reguliere vreemdetalenonderwijs, een positief verband zichtbaar tussen verantwoord doeltaalgebruik van de docent en prestaties en motivatie van leerlingen?

[ 19 ]

#### WERKWIJZE EN LEESWIJZER

Om bovenstaande onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, werd in dit proefschrift een *mixed methods*-aanpak toegepast met methodieken uit zowel ontwerponderzoek als quasi-experimenteel onderzoek.

Onderzoeksvraag 1, die betrekking heeft op het leerproces van docenten die zich verantwoord doeltaalgebruik dienen eigen te maken, veronderstelde een serie deelprojecten. Wat betekent immers ‘verantwoord doeltaalgebruik’, hoe kan een dergelijke didactiek worden aangeleerd door docenten en hoe wordt nagegaan of zij deze aanpak werkelijk en duurzaam inzetten? Om een omschrijving te kunnen geven van ‘verantwoord doeltaalgebruik’ is eerst een uitgebreid literatuuronderzoek uitgevoerd. Dat onderzoek heeft geresulteerd in een set bruikbare ontwerpeisen voor een doeltaal­didactiek. Het literatuuronderzoek is te vinden in hoofdstuk 2, de uitwerking van de ontwerpeisen in een concrete didactiek (Doeltaal-Leertaal) wordt weergegeven in hoofdstuk 4.

Een tweede deelproject behorende bij onderzoeksvraag 1 betrof het ontwerp van een professionaliseringstraject voor de vreemdetalendocenten<sup>1</sup> die zich de Doeltaal-Leertaal­didactiek moesten eigen maken. Om tot dit traject te komen is een parallelle exercitie uitgevoerd: net als bij het

---

<sup>1</sup> In het gehele proefschrift wordt naar docenten, deelnemers en leerlingen zoveel mogelijk neutraal verwezen. In enkele gevallen is er voor de mannelijke vorm gekozen (*de docent - hij*), hier had evengoed een vrouwelijke vorm kunnen staan.

ontwerp van de doeltaal didactiek werd ten behoeve van het professionaliseringstraject eerst een literatuuronderzoek gedaan dat uitmondde in een set concrete ontwerpeisen voor een scholingstraject over doeltaalgebruik voor de docenten die deelnamen aan het onderzoek. Het literatuuronderzoek over professionalisering is te vinden in hoofdstuk 3, terwijl in hoofdstuk 5 de vertaling van de ontwerpeisen naar het uitgevoerde eenjarige professionaliseringstraject nauwkeurig wordt beschreven.

[ 20 ] Om de uitvoering van het scholingstraject en de ervaringen van docenten en leerlingen met de nieuwe aanpak te illustreren is voorts hoofdstuk 6 toegevoegd. Hoofdstuk 6 heeft tot doel om, aan de hand van logboekfragmenten en reflecties van deelnemers tijdens cursusdagen, het leerproces van de docenten te verwoorden. Het verschaft de lezer een levendig beeld van de bevindingen van die mensen die in de dagelijkse werkelijkheid handen en voeten gaven aan Doeltaal-Leertaal. Zo vormen hoofdstuk 2 tot en met hoofdstuk 6 een logische lijn van didactische theorie over doeltaalgebruik en docentenprofessionalisering, via ontwerpeisen met betrekking tot deze beide onderwerpen, naar concrete didactiek voor in de klas en scholing voor professionals, afgerond met een focus op de implementatie en uitvoering.

Een laatste deelproject behorende bij onderzoeksvraag 1, betrof de ontwikkeling van een observatie-instrument dat de didactische kenmerken van Doeltaal-Leertaal nauwkeurig weergaf en observanten in staat zou stellen na te gaan of en in welke mate deelnemende docenten de beoogde didactiek uitvoerden. De ontwikkeling van dit observatie-instrument wordt verslagen in hoofdstuk 7, het methodehoofdstuk. In ditzelfde hoofdstuk wordt ook de weg naar de beantwoording van onderzoeksvraag 2 besproken. Deze onderzoeksvraag veronderstelde een uitvoerig experiment waarbij leerlingen een jaar lang onderwezen werden aan de hand van de principes van Doeltaal-Leertaal. Daarna werden vaardigheidstoetsen afgenomen op de onderdelen lezen, luisteren, spreken en schrijven om na te gaan hoe de leerlingen presteerden. Hun prestaties werden afgezet tegen de prestaties van een controlegroep en tegen de doeltaal didactische prestaties van hun individuele docenten. Ook werd een motivatievragenlijst afgenomen om een beeld te krijgen van de leerlingmotivatie bij toepassing van de ontwikkelde doeltaal didactiek. In het methodehoofdstuk wordt dan ook stilgestaan bij de selectie van deze toetsen, de wijze van afname en de toetsanaly-



se, alsmede de onderzoeksprocedure als geheel en de wijze van data-analyse voor beide onderzoeksvragen, opdat helder wordt welke wegen bewandeld zijn om tot een gedegen beantwoording te komen.

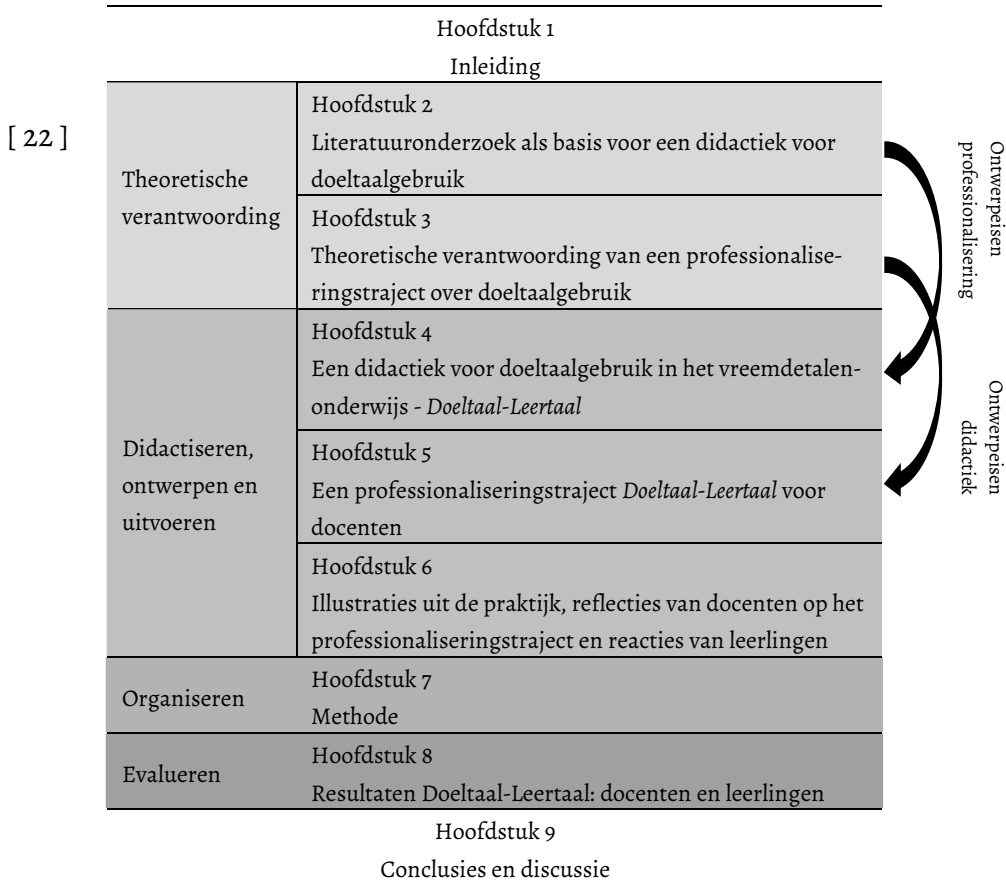
In hoofdstuk 8, *Resultaten*, worden de effecten van de interventies besproken. Hier vindt de werkelijke beantwoording van de onderzoeksvragen plaats. Bij onderzoeksvraag 1: bevestigt een grondige analyse van de klassenobservaties dat de deelnemende docenten de didactiek aanleerden en deze op juiste wijze in praktijk brachten naarmate zij verder kwamen in het professionaliseringstraject? En, bij onderzoeksvraag 2: presteerden de leerlingen van wie de docenten hadden deelgenomen aan het professionaliseringstraject inderdaad beter dan de leerlingen uit een controlegroep (op het gebied van taalvaardigheid en motivatie voor het gevolgde onderwijs) en werd er bovendien een positief verband zichtbaar tussen het doeltaaldidactisch handelen van individuele docenten en de prestaties van hun leerlingen?

[ 21 ]

Hoofdstuk 9, ten slotte, verwoordt zowel theoretische als praktische inzichten en discussiepunten die voortkwamen uit het onderzoek. In eerste aanleg staan hierbij de onderzoeksvragen en het bijbehorende traject van didactisch ontwerp, scholing, interventie in de onderwijscontext en data-verzameling centraal. Voorts worden ook beperkingen en minder verwachte bevindingen die in de loop van de studie aan de oppervlakte kwamen besproken en worden er suggesties gedaan voor mogelijk toekomstig onderzoek.

In termen van curriculumontwerp worden de veelgebruikte drie fases aangehouden van *intended curriculum*, *implemented curriculum* en *attained curriculum* (Thijs & Van den Akker, 2009). Het voorliggende onderzoek richtte zich met name op de laatste twee fases, met een focus op het operationaliseren van, het ervaring opdoen met en het al functioneel leren met behulp van de ontworpen didactiek. Door deze nadruk op operationaliseren, ervaren en onderwijzen zou het jammer zijn om hoofdstukken 2 tot en met 6 slechts te zien als een theoretische onderbouwing en een ontwerprapportage aangaande een didactische interventie. Het is nadrukkelijk de bedoeling dat deze hoofdstukken een centraal blok vormen binnen het proefschrift dat ook gelezen kan worden als handboek: in de theorie gewortelde didactische handreikingen voor docenten en lerarenopleiders. In Figuur 1 wordt de

opbouw van het proefschrift schematisch weergegeven. Af te lezen valt hoe hoofdstukken 2 en 3 de theoretische basis vormen voor hoofdstukken 4 en 5 over achtereenvolgens de *didactiek* Doeltaal-Leertaal en het *professionaliseringstraject* Doeltaal-Leertaal. De hoofdstukken 2 tot en met 6 vormen een logische lijn van *theorie* via *ontwerpeisen* naar *concrete didactiek* en *uitvoering*, waarvan de effectiviteit vervolgens in hoofdstuk 8 wordt getoetst.



Figuur 1. Schematische opbouw Proefschrift Doeltaal-Leertaal.

## 2. Literatuuronderzoek als basis voor een didactiek voor doeltaalgebruik

Twee essentiële componenten in dit onderzoek worden gevormd door een didactiek voor doeltaalgebruik en een professionaliseringstraject dat erop gericht is docenten diezelfde didactiek aan te leren. Deze samenhangende componenten, gericht op *leren door leerlingen* en *leren door professionals*, dienen gebaseerd te zijn op een degelijke onderbouwing. Het voorliggende hoofdstuk 2 en het daaropvolgende hoofdstuk 3 voorzien in de theoretische achtergrond van beide onderdelen van het onderzoek. In hoofdstukken 4 en 5 worden vervolgens de theoretische achtergrond van doeltaalgebruik en docentenprofessionalisering vertaald naar een toepasbare doeltaaldidactiek en een concreet scholingstraject voor docenten.

[ 23 ]

Doeltaalgebruik is door de jaren heen een veelvuldig genoemd onderwerp in taaldidactische studies. Met name de effecten van doeltaalgebruik op leerlingmotivatie en docentovertuigingen ten aanzien van het inzetten van de doeltaal stonden in uiteenlopende studies centraal (Turnbull & Arnett, 2002; Bateman, 2008). Geen van de onderzoeken leverde echter sluitend empirisch bewijs voor verbeterde leereffecten als gevolg van het gebruik van de doeltaal in de reguliere vreemdetalenles. Evenmin heeft onderzoek precieze didactische aanbevelingen opgeleverd betreffende een adequaat gebruik van de doeltaal. Het is derhalve moeilijk om doeltaalgebruik zonder meer aan leereffecten te verbinden. Hermans (2005) stelt dan ook:

“Professional literature asserts that quantity, exposure or use of language leads to increased competence but it has not been proven empirically (Ellis, 1995; Van Lier, 1996; Macaro, 2001) as research has yet to show precisely how and why interaction in the foreign language can lead to learning (Donato, 1994; Oliver, 1998). [...] its exact role in language learning [...] is a neglected area of research (Ellis 1999)” (Hermans, 2005:10).

METHODE

Observatieformulier *Doeltaal Leertaal*

Datum

Observant

Geobserveerde

Observatieformulier Doeltaalgebruik <i>Duurzaam Doeltaal - Criteriumsituaties</i>		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	
DoeltaalCriteria	Subcriteria	(zwak / nauwelijks)	(redelijk / soms)	(voldoende / geregeld)	(goed / veelvuldig)	
Criterium A	DT of L1?					
	a. Docent gebruikt doeltaal 70-90% vd tijd, <b>breed</b> tijdens instructie, individuele begeleiding of dialogisch	1	2	3	4	
	b. L1 is hulptaal; een impuls die het leren faciliteert of voor pedagogische of didactische noden wordt ingezet	1	2	3	4	
	c. Docent vertaalt zichzelf bewust en terughoudend in de L1 (is geen vertaalmachine)	1	2	3	4	
	d. Lln krijgen niet te vaak de taak om de taal van de docent te vertalen naar L1	1	2	3	4	
Criterium B	Doeltaal: <i>instrumenteel</i>	a. Spreektempo, heldere uitspraak en gesegmenteerd	1	2	3	4
		b. Extra non-verbale ondersteuning ( <i>natuurlijke</i> gebaren, intonatie, mimiek)	1	2	3	4
		c. Afgeschermd vocabulaire	1	2	3	4
		d. Beperkt/toegankelijk aantal grammaticale constructies	1	2	3	4
		e. Herhaling en herhaling als instructietechniek	1	2	3	4
		f. Denktijd organiseren	1	2	3	4
		g. Bij communicatie en instructie: mondeling gaat voor schriftelijk	1	2	3	4

## DOELTAAL-LEERTAAL

		h. Ankers	1	2	3	4
Criterium C	Veilig bijsturen van het leerproces	a. Corrigeren op voor de communicatie belangrijke uitspraak- en taal-'fouten'	1	2	3	4
		b. Verantwoorde toepassing van feedbacktechnieken als Recast, Eliciting en Scaffolding.	1	2	3	4
		c. Complimenten, toegelicht, voor <b>uitspraak</b> of <b>vorm</b> breed in de hele klas	1	2	3	4
		d. Checken van begrip: docent gaat na of docent en leerstof begrepen wordt	1	2	3	4
Criterium D	Doeltaalinteractie: de leerling	a. Leerlingen reageren in de doeltaal op initiatieven van de docent	1	2	3	4
		b. Leerlingen communiceren uit zichzelf in de doeltaal met de docent	1	2	3	4
		c. Alle leerlingen spreken woorden in de doeltaal uit	1	2	3	4
		d. Leerlingen spreken onderling converserend de doeltaal	1	2	3	4
		e. Leerlingen reageren zichtbaar op doeltaal-contactname van de docent	1	2	3	4
Criterium E	Doeltaalinteractie: motiveren en activeren	a. Positieve verwachtingen, complimenten en/of begrip voor complexiteit	1	2	3	4
		b. Contact maken en vraagtechnieken inzetten (om leerlingen te activeren en aandacht op docent en lesstof te richten)	1	2	3	4
		c. Ritueel- of routine-elementen	1	2	3	4
		d. Uitdagende opdrachten met de doeltaal waarin lln ook zelfstandig of samen kunnen werken	1	2	3	4
		e. Ruimte: diversiteit en variatie in taal, niet één antwoord goed, soepel	1	2	3	4
		f. Uitdagen tot antwoorden in de doeltaal (hele zinnen), niet zomaar genoeg nemen met Nederlands	1	2	3	4
		g. FRAME-werk:  - Docent accepteert interlanguage (niet-volkomen taalgebruik dat de vreemde taal benadert)	1	2	3	4

METHODE

		- Docent speelt enthousiast in op pogingen van leerlingen om in de doeltaal te communiceren				
		- Klaslokaal ademt (in inrichting of in communicatie) de doeltaal				
<b>Criterion F</b>	<b>Klassenmanagement</b>	a. Lesdeelovergangen en het in- en uitgaan van de klas en verlopen orde- lijk	1	2	3	4
		b. Docent treedt tijdig en passend op bij ordeverstoringen	1	2	3	4
		c. Docent geeft (positieve) instructie op gedrag	1	2	3	4
		d. De les begint op tijd en tijdens de les zijn er weinig tot geen 'loze' mo- menten	1	2	3	4
		e. De aandacht van de leerlingen is merendeels bij de les	1	2	3	4

Figuur 14. Observatie-instrument *Doeltaal-Leertaal*.

<b>Criterion A</b> <b>Doeltaal of L1</b>	b. L1 is hulptaal; een impuls die het leren faciliteert of voor pedagogische of didactische noden wordt ingezet	<p>Grote delen van de les in de L1, zowel docent als leerlingen = 1</p> <p>De docent gebruikt veel DT, maar vervalt ook geregeld in de L1, blijft daar onnodig lang.</p> <p>Leerlingen reageren en interacteren in de L1 = 2</p> <p>De docent gebruikt veel DT, kiest gericht L1 als de pedagogiek of de didactiek daarom vraagt.</p> <p>Leerlingen gebruiken nog veel L1 = 3</p> <p>De docent gebruikt veel DT, kiest gericht L1 als de pedagogiek of de didactiek daarom vraagt.</p> <p>Leerlingen volgen hierin de docent = 4</p>
---	---	--

## DOELTAAL-LEERTAAL

<p><b>Criterium B</b> <b>Doeltaal Instrumenteel</b></p>	<p>a. Spreektempo omlaag, heldere uitspraak en (nieuwe) woorden in zinnen worden zo gesegmenteerd dat ze als woorden herkenbaar zijn</p>	<p>Snel en ongesegmenteerd spreken = 1 Soms langzaam en dan weer snel spreken = 2 Veelvuldig langzaam (angepast) spreken, maar niet gesegmenteerd = 3 . Of: wel gesegmenteerd, maar toch te snel = 3 Langzaam (aangepast) èn gesegmenteerd spreken = 4</p>
<p><b>Criterium C</b> <b>Veilig bijsturen van het leerproces</b></p>	<p>b. Verantwoorde toepassing van <b>feedback</b>technieken als <b>Recast, Eliciting en Scaffolding</b>. Niet slechts herhalen, maar stilstaan bij talige kenmerken (metalinguïstische info), goed voordoen, inbedding, herhaling hele klas, later in de les nog laten terugkomen</p>	<p>Technieken niet ingezet = 1 Wel recast/eliciting/scaffolding, maar weinig participatie en niet toegelicht = 2 Genoemde technieken, maar: alleen door merendeel van de leerlingen OF toegelicht concreet = 3 Genoemde technieken, zowel breed participerend als toegelicht concreet = 4</p>
<p><b>Criterium D</b> <b>Doeltaalinteractie: de leerling</b></p>	<p>b. Leerlingen communiceren uit zichzelf in de doeltaal met de docent (bijv. door uit zichzelf vragen te stellen)</p>	<p>Leerlingen spreken docent steevast in Nederlands aan = 1 Heel korte uitingen (<i>madame, s'il vous plaît / j'ai une question</i>) = 2 Leerlingen doen geregeld uit zichzelf pogingen om vragen in de doeltaal te stellen = 3 Leerlingen spreken vrijelijk en niet anders dan de doeltaal met de docent = 4</p>
<p><b>Criterium E</b> <b>Motiveren en activeren</b></p>	<p>f. Docent daagt uit tot antwoorden en vragen in de doeltaal (in hele zinnen) en neemt niet zomaar genoegen met Nederlands</p>	<p>Docent accepteert steevast L1 = 1 Docent accepteert geregeld L1 en vraagt niet om hele zinnen = 2 Docent accepteert weinig L1 en vraagt enkele keren per les (indien nodig) om hele zinnen = 3 Docent accepteert (op verklaarbare uitzonderingen na) geen L1 en verwacht in principe altijd <b>hele</b> zinnen = 4</p>

<b>Criterion F</b> <b>Klassenmanagement</b>	e. De aandacht van de leerlingen is merendeels bij de les	Leerlingen zijn voortdurend afgeleid, werken nauwelijks en hebben weinig aandacht voor de docent = 1 Leerlingen zijn geregeld met andere dingen bezig dan de les, laten zich aanspreken door de docent maar met weinig duurzaam effect = 2 Leerlingen zijn merendeels met hun aandacht bij de les en zijn indien nodig goed bij te sturen = 3 Leerlingen letten op, praten als dat de bedoeling is, kunnen telkens participeren en doen dat ook = 4
--	---	--

Figuur 15. Voorbeelden van Beschrijvingen en Rubrics van subcriteria (CrAb, CrBa, CrCb, CrDb, CrEf en CrFe) bij hoofdcriteria A tot en met F van het Observatie-instrument Doeltaal-Leertaal.

[ 227 ]

#### *Betrouwbaarheid van het observatie-instrument Doeltaal-Leertaal*


Teneinde de betrouwbaarheid en validiteit van het observatieformulier vast te stellen zijn er drie statistische analyses gedaan: een Intraclass Correlation Coefficient analyse die de item-beoordelaarsbetrouwbaarheid vaststelde en een Factor en Reliability analyse om de interne consistentie van het instrument te beoordelen. De secties hierna zullen deze drie analyses toelichten.

#### *Betrouwbaarheid op item-niveau*

Een betrouwbaar observatie-instrument bevat observatie-items (richtvragen voor de observant) die bij uiteenlopende observanten tot een vergelijkbare beoordeling leiden van één en hetzelfde bekeken 'gedrag'. Bij de analyse van de betrouwbaarheid op item-niveau is een panel van 7 beoordelaars samengesteld, bestaande uit 4 expert-docenten Frans en 3 vakdidactici *moderne vreemde talen*. Het panel heeft drie complete lessen geobserveerd van drie verschillende docenten Frans die de doeltaal veelvuldig in hun lessen inzetten. Op basis van de observaties is het observatieformulier ingevuld. Omdat een eerdere poging tot het vaststellen van de betrouwbaarheid van het instrument teleurstellende resultaten opleverde (panelleden bleken te beperkt ingewijd in de materie) is er bij de tweede poging voor gekozen om de panelleden goed voor te bereiden op hun opdracht en zoveel mogelijk ruis weg te nemen. Zo maakten de expertdocenten nu allen deel uit van de



## RESULTATEN

<p><b>Opdracht</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertel waar je op vakantie bent.</li> <li>• Zeg iets over het weer. Gebruik daarbij het kaartje. Noem twee dingen (bijv.: regen en kou).</li> <li>• Vertel wat je vandaag gaat doen. Noem twee dingen (zelf verzinnen).</li> </ul> <p style="font-family: cursive;">ja't a paris c'est sunny Raining mainemant je want to come to you later je ga et le cinema love you bye</p>	<p><b>Opdracht</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertel waar je op vakantie bent.</li> <li>• Zeg iets over het weer. Gebruik daarbij het kaartje. Noem twee dingen (bijv.: regen en kou).</li> <li>• Vertel wat je vandaag gaat doen. Noem twee dingen (zelf verzinnen).</li> </ul> <p style="font-family: cursive;">Bonjour Célia C'est froid</p>
<p style="font-family: cursive;">Ik vind Frans Heel lastig en we hebben nog niet alles gehad. Dat is de rede dat dit heel slecht is doe g</p>	
<p>1 Beste Eloïse,</p> <p>2 Bedankt voor je kaartje en het cadeautje.</p> <p>3 Ik vind de cd met Franse muziek heel erg leuk.</p> <p>4 Ik heb drie dagen in het ziekenhuis gelegen.</p> <p>5 Gelukkig ben ik nu weer thuis.</p> <p>6 Maar ik kan de komende week nog niet naar school gaan.</p> <p>7 Helaas moet ik wel gewoon mijn huiswerk maken :)</p> <p>8 Kusjes, &lt;Je naam&gt;</p>	<p style="font-family: cursive;">Beste Eloïse</p> <p>Merci pour ta fiche et le cadeau.</p> <p>ça va très bien le cd avec de la musique française.</p> <p>J'ai passé trois jours dans le hôpital.</p> <p>Heureusement, je suis à la maison.</p> <p>Mais je ne peux pas encore aller à l'école la semaine qui vient.</p> <p>Malheureusement, je dois quand même faire mon devoir.</p> <p>je t'embrasse xoxo B</p>
<p>Je me présente</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p style="font-family: cursive;">Je m'appelle N.</p>  <p style="font-family: cursive;">Je ne sais pas.</p> </div>	

Afbeelding 5. Schrijfproducten van leerlingen uit de controlegroep.

Linksboven: Leerling LL22, vakantiekaartopdracht. Veel Engels, Frans en Nederlands door elkaar, nauwelijks correcte Franse woorden: “Ja't a paris - c'est Raining - mainemant je want to come to you - later je ga et le cinema – love you bye”. Daaronder is een opmerking voor de docent te vinden: “Ik vind Frans heel lastig en we hebben nog niet alles gehad. Dat is de rede[n] dat dit Heel slecht is”.

Rechtsboven: Leerling LL139, vakantiekaartopdracht. Een correct maar zeer kort bericht, de leerling geeft snel op: “Bonjour Célia - C'est froid”.

- Linksonder: Leerling LL30, invulbriefopdracht. Niet alles ingevuld, Frans, Engels en Nederlands, geen lopende zinnen: “Beste Eloïse, (merci pour) tu ticket et le cadeau. J’ai ... très bon (le cd avec de la musique française. J’ai passé trois jours) dans ziekenhuis. (Heureusement, je suis) nu et home. (Mais je ne peux pas encore) ... ... (la semaine qui vient. Maleureusement, je dois quand même) je ... mon devoirs. Xoxo B”.
- Rechtsonder: Leerling LL183, voorstelopdracht. De leerling vertelt hoe zij heet (“Je m’appelle N.”), tekent een Afbeelding van een meisje en voegt de woorden “Je ne sais pas” toe.

[ 268 ] In de schrijfproducten van de interventiegroep was behalve een gebrek aan schrijfgêne, de toepassing van taalproductiestrategieën zichtbaar. Het leek erop dat in de antwoorden van de interventiegroep niet de meest nauwgezette weergave van het gevraagde voorop stond, als wel een antwoord dat de communicatieve lading in enige mate dekte. Zo vervingen de leerlingen *ik vind leuk* veelvuldig door *j’adore* of *j’aime*, weken ze bij de opdracht waarbij ze zichzelf voor moesten stellen af van gegeven voorbeeldantwoorden wanneer ze iets anders over zichzelf wellicht beter dachten te kunnen vertellen. Ook gebruikten ze slim allerlei woorden uit de gegeven toetscontext nogmaals om hun eigen taalproduct mee aan te kleden.

Ten slotte waren de schrijfproducten van de interventiegroep veelal omvangrijker dan die van de controlegroep; zij voegden geregeld allerlei aspecten toe die niet eens in de opdracht gevraagd werden. Bovendien was de kwaliteit beter, zowel op woord- als op zinsniveau. Zo maakten de leerlingen uit de interventieklassen vaak *hele* zinnen, soms ook met bijzinnen. Ze pasten soms complexe grammaticale constructies toe of gebruikten woorden die niet in de leergang voorkomen en vermoedelijk aangeleerd zijn tijdens de veelvuldige klasseninteracties. Interessant hierbij is dat leerlingen soms anderstalige woorden verfransen (zie illustraties hieronder).

De beschreven kwalitatieve tekstkenmerken op het niveau van vocabulaire, grammatica, of complexiteit zijn overigens maar deels van invloed geweest op de behaalde toetsscores. De begrijpelijkheid van de teksten ging er weliswaar door op vooruit. Maar in de beoordelingsprocedure waarbij op deze A1-toetsen slechts het criterium *begrijpelijkheid* werd toegepast zijn kwaliteitskenmerken als *complexiteit* achterwege gelaten. Ter

## RESULTATEN

illustratie worden enkele schrijfproducten van de leerlingen uit de interventiegroep met een korte toelichting weergegeven in Afbeelding 6. Hierbij moet worden aangemerkt dat ook in de interventiegroep zwakke schrijfproducten werden geleverd en er leerlingen waren die niet goed raad wisten met deze opgaven. De getoonde illustraties zijn geen willekeurige greep uit de schrijfproducten van interventiegroep. Het zijn representatieve voorbeelden die laten zien waartoe leerlingen uit de interventiegroep toe in staat zijn.

<p>3 Ik vind de cd met Franse muziek heel erg leuk.</p> <p>4 Ik heb drie dagen in het ziekenhuis gelegen.</p> <p>5 Gelukkig ben ik nu weer thuis.</p> <p>6 Maar ik kan de komende</p>	<p>.....</p> <p>J'adore..... le cd avec de la musique française. (3)</p> <p>J'ai passé trois jours dans l'hôpital (4)</p> <p>Heureusement, je suis à la maison (5)</p> <p>Mais je ne peux pas encore aller au collège.....</p>	<p>je me présente</p> <p>Je suis L. J'ai 12 ans. J'ai une sœur, elle a 12 ans aussi. Mon père a 47 ans, et ma mère a 42 ans. J'aime le chocolat, les bonbons et l'orange. Ma matière préférée est l'anglais. J'ai un(e) (talen)krobbel.</p>
<p>musique préférée</p> <p>film préféré</p> <p>je me présente</p>	<p>ma musique préférée. C'est cette musique.</p> <p>mon film préféré. C'est The longest Ride.</p> <p>J'appelle L. J'ai treize ans. J'aime danser et Rhythmique Gymnastique. J'ai un petit frère et un petit frère. Ma sœur, elle s'appelle Jill. Mon frère, il s'appelle Joe. J'ai un chien il s'appelle Benji. Il est noir et blanc, il est petit.</p>	<p><b>Opdracht</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertel waar je op vakantie bent.</li> <li>• Zeg iets over het weer. Gebruik daarbij het kaartje. Noem twee dingen (bijv.: regen en kou).</li> <li>• Vertel wat je vandaag gaat doen. Noem twee dingen (zelf verzinnen).</li> </ul> <p>Mon vacances à la Marseille le temps et Marseille est super! Il fait chaud. Je nager et la mer. Je joue le foot et le hockey et le tennis. C'est mon meilleur vacances! Mon maison c'est grande. Il y a une la salle de bain et une la salle de séjour et une cuisine en 2. Et le nuit je joue le hockey avec mon père. Je mange à la bouquette et je bois le jus de pamplemousse. Bonjour xx M.</p>

Afbeelding 6. Schrijfproducten van leerlingen uit de interventiegroep.

Linksboven: Leerling LL334, invulbriefopdracht. *Ik vind leuk* wordt vrij vertaald met “J'adore”. Afgezien van de weglating van *nu* (5) staan kleine spel- en voorzetselfouten en de weglating van het werkwoord *aller* in zin 6 het begrip van de geschreven tekst in deze oefening niet in de weg.

[ 270 ]

Rechtsboven: Leerling LL490, voorstelopdracht. De leerling schrijft veel meer dan nodig is en verzint aspecten die niet als voorbeeld in de opdracht stonden (de opdracht luidde: *Geef bij 'Je me présente' een korte beschrijving van jezelf (bijv.: hoe zie je eruit, favoriete kleren). Noem minstens drie dingen*). Doordat zij behalve zichzelf ook haar zusje voorstelt, heeft de leerlinge het woord "aussi" nodig. De leerling laat zien dat zij de grammatica van het bezittelijk voornaamwoord beheerst, evenals het aangeven van leeftijd (waar in het Frans het werkwoord hebben (*avoir*) voor nodig is). Beide grammaticale onderwerpen worden op een hoger kennisniveau vaak fout gedaan: "J'ai douze ans (...) une soeur, elle a douze ans aussi. Mon père a 47 ans et ma mère a 42 ans. (...) Ma matière préférée est l'anglais". In deze laatste zin gebruikt de leerling slim een woord dat eerder in dezelfde oefening voorkomt (weliswaar met foutieve accenten, maar die staan het begrip niet in de weg). Voorafgaand aan deze twee woorden staat het bezittelijk voornaamwoord *Ma*. Deze vrouwelijke vorm is juist gekozen. Ten slotte heeft de leerling het moeilijke woord *soeur* goed geschreven en een lidwoord geplaatst voor *anglais* wat gebruikelijk is in het Frans, in tegenstelling tot het Nederlands. Voor de woorden *chocolat*, *bombons* en *orange* ontbreken lidwoorden, maar dat belemmert het begrip niet.

Linksonder: Leerling LL289, voorstelopdracht, de leerling schrijft meer op dan nodig is, voegt correcte bezittelijke voornaamwoorden toe wanneer haar naar favoriete muziek of film wordt gevraagd en maakt netjes een hele zin: "Ma musique préférée, c'est afro musique", "Mon film préférée, c'est The Longest Ride". De foutief toegevoegde *e* aan het bijvoeglijk naamwoord *préférée* staat het begrip niet in de weg. Wanneer de leerling zich voorstelt maakt zij zich er wederom niet makkelijk van af: "J'appelle A. J'ai treize ans . J'aime danser et Ritmique Gymnastique. J'ai un petite soeur et un petit frère. Ma soeur, elle s'appelle J. Mon frère, il s'appelle J. J'ai un chien, il s'appelle Benie. Il est noir et blanc, il est petit". Het

werkwwoord *s'appeler* gaat nog niet helemaal goed, maar ook hier geldt een correct gebruik van *avoir* bij de leeftijden en een netjes uitgeschreven *treize* (13). Daarnaast is er een interessant *Ritmique gymnastique*. Woordvolgorde en spelling zijn hier niet correct, maar de toevoeging van *-que* (twee keer) is typisch voor het Frans. Vervolgens vindt er een correcte toepassing van de grammatica van het bijvoeglijk naamwoord plaats (*petite* en *petit*) en wordt het woord *soeur* goed geschreven. De beklemtoningsconstructie *ma soeur, elle s'appelle* is, ten slotte, typisch voor het Frans en bijzonder voor het te verwachten beheersingsniveau.

Rechtsonder: Leerling LL297, vakantiekaartopdracht, schijnbaar zonder *gêne* geschreven vakantiekaart met veel meer tekst dan noodzakelijk. Weliswaar veel fouten, met name grammaticale, maar zij staan het begrip nauwelijks in de weg. Interessant is de zin: "Et le nuit je joue le hockey avec mon père". Het is opmerkelijk deze typisch Franse constructie tegen te komen in dergelijke schrijfproducten, in het licht van het te verwachten beheersingsniveau in deze klas. Het lidwoord wordt hier gebruikt om *gedurende* uit te drukken (*La nuit* of *le matin* = 's nachts of 's ochtends) [ 271 ]

#### *Inzoomen op spreekproducten*

Wanneer de spreekproducten van de deelnemende leerlingen onder de loep genomen worden ontstaat een minder contrasterend beeld dan bij het vergelijken van de schrijfproducten. Leerlingen uit de interventiegroep hebben weliswaar zowel in de slotscores van de mondelinge toetsen als op de onderliggende opgaven telkens hogere scores, maar bij nadere beschouwing van individuele spreekproducten zijn er weinig opmerkelijke kwalitatieve verschillen tussen de groepen. Door leerlingen uit beide groepen wordt het geven van snelle reacties in het Frans in relatief onbekende communicatiesituaties moeilijk gevonden. Dit kenmerkende *online*-aspect van (productieve) mondelinge taalvaardigheid vraagt veel van de cognitieve potentie van de leerlingen, terwijl een *offline*-vaardigheid als schrijfvaardigheid de leerlingen meer denktijd geeft. Denktijd die de leerlingen uit dit onderzoek met hun nog lage taalvaardighedsniveau vermoedelijk hard nodig hebben.

## Over de auteur

Sebastiaan Dönszelmann is geboren op 12 juli 1975, in Amsterdam. Na het atheneum wilde hij een goede leraar worden. Tijdens het eerste jaar van de pedagogische academie realiseerde hij zich dat het voortgezet onderwijs hem meer trok dan het basisonderwijs, hetgeen hem deed kiezen voor een studie Frans aan de Vrije Universiteit in Amsterdam (en deels aan de Université de Franche-Comté in Besançon, Frankrijk). Deze opleiding leidde hem vier jaar later naar de postdoctorale lerarenopleiding aan de Vrije Universiteit. Vanaf 1998 stond Sebastiaan voor de klas als docent Frans; de eerste tien jaar op het Amsterdamse Pieter Nieuwland College en tot 2012 op zusterschool het Cygnus Gymnasium. Vanaf 2000 was hij naast het leraarschap vijf jaar als afdelingsleider lid van het schoolmanagement en verzorgde hij als schoolopleider begeleiding en scholingsactiviteiten voor de nieuwe docenten op beide scholen.

[ 369 ]

In 2001 werd Sebastiaan gevraagd deel te nemen aan het scholingstraject 'Opleiden in school'. Dit traject had tot doel een intensieve samenwerking tussen de lerarenopleiding en de schoolpraktijk vorm te geven en schoolopleiders op te leiden. Het scholingstraject bracht hem wederom in contact met de Vrije Universiteit en uit deze samenwerking resulteerde in 2005 een vaste aanstelling als vakdidacticus moderne vreemde talen. Vanaf dat moment combineerde Sebastiaan leraarschap en lerarenopleiderschap. Nieuwe uitdagingen volgden, onder andere in de vorm van colleges algemene didactiek, de ontwikkeling van een leerlijn AIM-didactiek voor docenten Frans, cursussen klassenmanagement, begeleidingsvaardigheden, mentoraat en doeltaalgebruik, en het verzorgen van modules geïntegreerde coaching binnen de opleiding voor lerarenopleiders. In 2009 werd Sebastiaan VELON-geregistreerd lerarenopleider en vanaf 2011 verzorgde hij op freelance basis coaching voor docenten, secties, mentoren en schoolleiders.

In 2014 werd Sebastiaan voor zijn onderzoeksvoorstel over doeltaalgebruik een vierjarige Dudoc-alfa-beurs toegekend die hem in staat stelde drie dagen per week te werken aan promotieonderzoek. Dudoc-alfa is een initiatief van de gezamenlijke faculteiten in de geesteswetenschappen van acht Nederlandse universiteiten en van het Regieorgaan Geesteswetenschappen, ingesteld door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Het Dudoc-alfa-programma heeft tot doel didactisch onderzoek in de geesteswetenschappen te stimuleren. Het voorliggende proefschrift is het resultaat van dit promotietraject.