

SAMENVATTING

DOELTAAL-LEERTAAL

DIDACTIEK, PROFESSIONALISERING EN LEEREFFECTEN

In dit promotieonderzoek staat de toepassing van de doeltaal in de talenles centraal, bijvoorbeeld Engels in de Engelse les of Frans in de Franse les. Onderzocht werd of docenten zich een weldoordachte 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 talig en didactisch bewustzijn van de docent: de doeltaal dient tijdens de communicatie met de leerlingen namelijk voortdurend als *leermiddel* ingezet te worden. Taal als doel én als middel dus om een breed taalleerproces te bevorderen. Met andere woorden: *Doeltaal-Leertaal*.

Talendocenten en -didactici wereldwijd lijken er al decennialang van overtuigd te zijn dat het veelvuldig inzetten van de doeltaal tijdens de vreemdetalenles, een zogenaamd *taalbad*, bijdraagt aan het taalleerproces. Ook instanties als de onderwijsinspectie zijn er vol van en het zingt dan ook al jaren rond: het mooi binnenrijmende *Doeltaal-Voertaal*. Maar hoe gaat het leerzaam inzetten van de doeltaal in zijn werk? Blootstelling aan begrijpelijke *input* (Krashen, 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 belangrijk lijken voor het taalleerproces als een gevuld zwembad om te leren zwemmen. Er is echter in de loop van de jaren geen sluitend bewijs geleverd voor een positief effect van doeltaalgebruik op de leerprestaties van leerlingen in regulier voortgezet onderwijs. Bovendien is het gebruik van de doeltaal in veel vreemdetalenlessen in Nederland bepaald geen gemeengoed. Nederlands onderzoek door Kordes en Gille (2012 en 2013) stelt zelfs dat Nederland achter zou lopen op andere Europese landen als het gaat om doeltaalgebruik in de vreemdetalenlessen. Waar doeltaalgebruik wel vaak wordt ingezet, bijvoorbeeld in een deel van de lessen Engels, in DELF-klassen (*diplôme élémentaire de la langue française*) of op TTO-scholen (tweetalig onderwijs), is het voorts maar de vraag of docenten zich wel bewust zijn van de didactische vereisten aan doeltaalinzet. Dat leidt weer tot de vraag of de literatuur wel voldoende helderheid verschaft als het gaat om kenmerken van adequaat doeltaalgebruik: 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 of komt daar nog meer bij kijken?

Goede bestudering van taaldidactische theorie laat zien dat heldere omschrijvingen van doeltaal didactiek tot nog toe inderdaad ontbreken. Buitendien richtten studies naar het gebruik van de doeltaal zich tot nu toe voornamelijk op vrij intensief onderwijs aan volwassenen, op *immersion*-onderwijs in tweetalig Canada of op 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. Of, zoals Doyle (2015) schrijft, aan *practicality*: de complexe ecologie van het klaslokaal staat de daadwerkelijke toepassing van abstract geformuleerde pedagogische en didactische inzichten in de weg. Des te begrijpelijker is het 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 met protesterende ouders, weer overstappen op het Nederlands. Ook hier geldt weer: zij zouden de doeltaal graag meer inzetten, maar *hoe*?

Hoewel het er, resumerend, alle schijn van heeft dat doeltaalgebruik kan bijdragen aan het taalleerproces van leerlingen in regulier voortgezet onderwijs, vinden we daar in theorie weinig evidentie en bruikbare handreikingen voor, en is functioneel doeltaalgebruik in de dagelijkse praktijk geen vanzelfsprekendheid. En dat is ook begrijpelijk: zolang de doeltaal slechts als voertaal wordt ingezet, met verhoopt leereffect, is het maar de vraag wat er door de leerlingen geleerd wordt en zelfs óf er wel iets geleerd wordt. Wanneer zoiets dynamisch als een communicatiemiddel tegelijk ook nog een leermiddel moet zijn, ligt het voor de hand dat er allerhande didactische voorwaarden worden toegevoegd aan dat communicatiemiddel. Hierbij spelen zaken als woordkeuze, spreektempo en herhaling beslist een rol, maar ook de vraag hoe docenten kunnen zorgen voor onderdompeling in het taalbad zonder verdrinkingsgevaar, voor zinvol inoefenen zonder eindeloos droogzwemmen, voor een goed voorbeeld, voor ruimte en sturing zonder de leerlingen af te schrikken. Op deze aspecten, en wellicht nog andere, dienen handreikingen voor docenten in te gaan, liefst geworteld in theorie, maar ook getoetst aan de praktijk. Deze handreikingen kunnen ervoor zorgen dat de doeltaal enthousiasmerend en adequaat wordt ingezet tijdens de les, met een heel helder doel: dat leerlingen er *taal* van kunnen *leren*. Dit inzicht leidde tot de volgende onderzoeksvragen, gericht op leren door docenten en leren door leerlingen:

- 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?

Om bovenstaande onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, werd in dit proefschrift een *mixed methods*-aanpak toegepast met methodieken uit zowel ontwerponderzoek als quasi-experimenteel onderzoek. Aan de beantwoording van onderzoeksvraag 1 gingen drie deelprojecten vooraf: de ontwikkeling van een didactiek voor doeltaalgebruik, de ontwikkeling van een professionaliseringstraject voor docenten in die didactiek en de ontwikkeling van een adequaat observatie-instrument. Ten behoeve van het deelproject *doeltaal didactiek* werd eerst het begrip 'verantwoord doeltaalgebruik' gedefinieerd op basis van een uitgebreid literatuuronderzoek dat wordt beschreven in hoofdstuk 2. De uitkomsten van dit literatuuronderzoek werden onderverdeeld in zeven secties waarvan de eerste sectie specifiek vakdidactisch onderzoek naar het gebruik van de doeltaal bundelde. De volgende secties richtten zich achtereenvolgens op taalbewustzijn, op vragen stellen, feedback, begripscontrole en *scaffolding*, op gebaren, op motivatieproblematiek, op routines en op het gebruik van de moedertaal (of schooltaal, in deze context aangeduid als L1). Deze taaldidactische en algemeen didactische domeinen konden worden vastgesteld op basis van de bronnen van de doeltaalgeoriënteerde onderzoeken uit de eerste sectie en op basis van gesprekken met en observaties van taaldocenten en -didactici. Uiteindelijk gaf elke sectie inhoud aan een set ontwerpeisen die op hun beurt de basis vormden voor de Doeltaal-Leertaal didactiek.

De set didactische ontwerpeisen waarmee hoofdstuk 2 afsloot was nog geen didactiek. De ontwerpeisen vormden een koppelstuk: korte en specifieke verwoording van bevindingen uit de theorie, als uitgangspunt voor een concrete beschrijving van de doeltaal didactiek. Deze uiteindelijke beschrijving is te vinden in hoofdstuk 4. Het doel van dit hoofdstuk was de bestudeerde theorie te vertalen naar de dagelijkse uitvoering van doeltaal didactiek in het klaslokaal. Een vertaling die recht deed aan de achterliggende theorie, maar ook een vertaling naar didactisch handelen die toegankelijk en herkenbaar was voor docenten die midden in de praktijk staan. De ontwerpeisen werden daarom successievelijk uitgewerkt en geïllustreerd met voorbeelden uit het klaslokaal.

Aandacht was hier ook voor het feit dat de aparte ontwerpeisen niet op zichzelf stonden. Doeltaal-Leertaal omvat uitgebreide en samenhangende didactische concepten, telkens gekoppeld aan het gebruik van de doeltaal. Deze concepten hebben afzonderlijk zonder meer hun merites, maar zijn bedoeld als geheel van didactische maatregelen die elkaar versterken.

Een tweede deelproject behorende bij onderzoeksvraag 1, betrof het ontwerp en de uitvoering van een professionaliseringstraject voor de vreemdetalendocenten die zich de Doeltaal-Leertaal didactiek gingen eigen maken. Net als bij het ontwerp van de Doeltaal-Leertaal didactiek werd ten behoeve van het professionaliseringstraject eerst een literatuuronderzoek naar opleidingsdidactiek gedaan dat uitmondde in een set concrete ontwerpeisen voor een scholingstraject over doeltaalgebruik (hoofdstuk 3). Voorts werd een nauwkeurige vertaling gemaakt van deze ontwerpeisen naar de inhoud en werkwijze van het professionaliseringstraject (hoofdstuk 5). De vier domeinen die in hoofdstuk 3 aan bod komen (werkwijze, inhoud, voortgang en randvoorwaarden) worden in hoofdstuk 5 in opeenvolgende secties uitgewerkt en geïllustreerd. Hoofdstuk 5 sluit af met een beknopte beschrijving van de feitelijke inhoud van de Doeltaal-Leertaal cursus die (in twee cycli) werd uitgevoerd binnen het onderzoek.

Zo zijn de twee essentiële componenten in dit onderzoek, een didactiek voor doeltaalgebruik en een professionaliseringstraject dat erop gericht was docenten diezelfde didactiek aan te leren, uitgewerkt in een tweeluik: een theoretisch luik (hoofdstukken 2 en 3) vormt het fundament voor een luik waarin concretisering van beide onderdelen centraal staat (hoofdstukken 4 en 5). Het scharnier tussen beide luiken wordt gevormd door de twee sets ontwerpeisen. Teneinde de uitvoering van het scholingstraject en de ervaringen van deelnemende docenten te illustreren is hoofdstuk 6 toegevoegd. In dit hoofdstuk wordt aan de hand van logboekfragmenten en reflecties van deelnemers tijdens cursusedagen, het leerproces van de docenten verwoord. Het verschaft de lezer een levendig beeld van de bevindingen van mensen die in de dagelijkse werkelijkheid handen en voeten gaven aan Doeltaal-Leertaal. Zodoende 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 (voor de logische opbouw van voorgenoemde aspecten binnen het proefschrift, zie Figuur 28, *Schematische opbouw proefschrift Doeltaal-Leertaal*).

Een laatste deelproject behorende bij onderzoeksvraag 1, bestond uit de ontwikkeling van een observatie-instrument waarin de didactische kenmerken van Doeltaal-Leertaal werden opgenomen. Dit observatie-instrument werd tijdens het onderzoekstraject toegepast om na te gaan of en in welke mate deelnemende docenten de beoogde didactiek daadwerkelijk uitvoerden. De ontwikkeling van het observatie-instrument, van inhoud tot kalibratie, wordt toegelicht in het methodehoofdstuk, hoofdstuk 7. Ditzelfde hoofdstuk belicht ook de wijze waarop onderzoeksvraag 2 werd beantwoord, namelijk via een uitvoerig experiment waarbij meer dan zes honderd leerlingen een jaar lang onderwezen werden aan de hand van de principes van Doeltaal-Leertaal. Hun docenten werden ingedeeld in twee groepen, waarvan de eerste groep het doeltaalprofessionaliseringstraject volgde *voorafgaand* aan het interventiejaar, en de tweede groep *tijdens* het interventiejaar. Door de eerste groep langdurig te volgen en te vergelijken met de tweede groep kon worden vastgesteld of docenten Doeltaal-Leertaal ook duurzaam inzetten. Aan het eind van het interventiejaar werden bij de leerlingen vaardigheidstoetsen (lezen, luisteren, spreken en schrijven) en een motivatievragenlijst afgenomen. De prestaties en motivatie van de leerlingen werden afgezet tegen die van een controlegroep en tegen de doeltaal didactische prestaties van hun individuele docenten. Hoofdstuk 7 belicht achtereenvolgens de aard van het onderzoek, de participanten en de context van het onderzoek, onderzoeksinstrumenten, de onderzoeksprocedure en de wijze waarop de onderzoeksdata geanalyseerd werden.

De resultaten van het Doeltaal-Leertaalexperiment worden weergegeven in hoofdstuk 8. In drie secties wordt stilgestaan bij de uitkomsten van de statistische analyses van data die voortkwamen uit de onderzoeksinterventies. Uitkomsten van opeenvolgende lesobservaties tonen allereerst de didactische ontwikkeling van de deelnemende docenten tijdens en ook na het

professionaliseringstraject (onderzoeksvraag 1). Vervolgens toont een vergelijking tussen de prestaties en motivatie van de interventiegroep met de prestaties en motivatie van de controlegroep effecten van Doeltaal-Leertaal op de leerlingen. Ten slotte wordt nog verder ingezoomd op de merites van de didactiek door een relatie te leggen tussen de didactische prestaties van de individuele docenten enerzijds en de vaardigheidsprestaties en motivatie van hun leerlingen anderzijds (onderzoeksvraag 2).

De onderzoeksresultaten die in hoofdstuk 8 besproken worden leiden tot een aantal heldere conclusies en tot enkele discussiepunten en aanbevelingen voor nader onderzoek. Deze aspecten zijn in hoofdstuk 9 aan de orde. Allereerst worden daar de uitkomsten op het gebied van de onderzoeksvragen besproken. Op de vraag of vreemdetalendocenten zich de ontworpen didactiek konden eigen maken en of zij die didactiek ook duurzaam bleven toepassen (onderzoeksvraag 1) was het antwoord ronduit positief. Het professionaliseringstraject Doeltaal-Leertaal heeft deelnemers ertoe in staat gesteld een aanzienlijke ontwikkeling door te maken. Ook een jaar *na* de cursus bleken de docenten de didactiek nog even bekwaam in te zetten. Sommige onderdelen van de didactiek (bijvoorbeeld het stimuleren van interactie in de doeltaal onder de leerlingen) vroegen meer tijd of aandacht om te leren beheersen terwijl andere onderdelen (bijvoorbeeld het gebruik van de L1 tijdens de les) vermoedelijk juist al in een vroeg stadium eigengemaakt werden.

Opleidingsdidactische aspecten die gedurende het professionaliseringstraject van grote waarde zijn gebleken, waren het bruikbare observatie-instrument, *deliberate practice*-werkvormen, een sterke transfer van de innovatieve theorie naar dagelijkse praktijk van de deelnemers en het feit dat het een uitgebreide cursus betrof waarbinnen veel ruimte was om intensief samen te werken en op een veilige manier te leren. Dit zijn kenmerken die ook in de opleidingsdidactische literatuur die centraal staat in hoofdstuk 3 benoemd worden als eigenschappen van effectieve professionalisering. Ten slotte benoemden veel cursisten hoe prettig het was om steun te ervaren van collega's en leidinggevendens tijdens het traject, terwijl anderen zich juist belemmerd voelden door een gebrek aan dergelijke collegialiteit. De context waarin nieuwe didactiek wordt geïmplementeerd is een belangrijk aandachtsgebied waarop vervolgonderzoek extra nadruk kan leggen.

Vervolgens werd onderzoeksvraag 2, die ingaat op het verband tussen Doeltaal-Leertaal en de prestaties van de leerlingen, beantwoord. Ook op deze vraag volgde een positief antwoord: leerlingen die een jaar lang les hadden volgens de principes van Doeltaal-Leertaal hadden daar zichtbaar profijt van. Op alle vaardigheden presteerden zij beter dan hun leeftijdsgenoten in de controlegroep, waarbij de grootste verschillen werden gevonden bij schrijfvaardigheid. De zorg dat leerlingen in de interventiegroep mogelijk minder gemotiveerd zouden raken door toepassing van de doeltaal, een zorg die bij veel docenten leeft, bleek ongegrond: de leerlingen waren even gemotiveerd als hun leeftijdsgenoten in de controlegroep. Dat negatieve effecten op de motivatie uitbleven had mogelijk te maken met het feit dat de ontworpen didactiek veel aandacht besteedt aan het motiveren van leerlingen. Dat deze aspecten evenmin voor positieve effecten op de motivatie zorgden, verdient in vervolgonderzoek nadere bestudering.

Wanneer werd ingezoomd op de samenhang tussen de docentprestaties en de leerlingprestaties, werd aannemelijk gemaakt dat docenten die de didactiek beter dan gemiddeld inzetten, ook beter dan gemiddelde prestaties met hun klas behalen. Er lijken geen specifieke onderliggende doeltaalcriteria aangewezen te kunnen worden die hiervoor verantwoordelijk zijn. Vermoedelijk is er sprake van een *surplus*-effect: het geheel aan didactische maatregelen heeft een meerwaarde ten opzichte van de losse onderdelen van de didactiek. Een aandachtspunt dat naar voren kwam bij de analyses op het gebied van schrijfvaardigheid en dat interessant kan zijn voor vervolgonderzoek, betreft de positieve relatie tussen L1-gebruik en feedbacktechnieken (op metaniveau) zoals begripscontrole en *scaffolding*. Deze relatie komt ook in de literatuur naar voren (onder anderen Cook, 2001 en Grasso, 2012) en steunt het beeld dat metacognitieve uitwisseling tussen docent en leerlingen in bepaalde gevallen gebaat is bij L1-gebruik. Voorts vielen nog drie aspecten op: er waren om te beginnen maar weinig verschillen tussen de prestaties van de leerlingen van beide groepen (*cycli*) deelnemende docenten (professionalisering *voorafgaand aan* of *tijdens* het interventiejaar). Hogeropgeleide docenten in beide groepen hadden daarentegen in veel gevallen

wel beter presterende leerlingen dan docenten met een lagere graad. Dat is een bevinding die strookt met de literatuur over opleiding en professionalisering van docenten (Garet et al., 2001; Hattie, 2009) en die helder en positief aansluit bij de antwoorden op de eerste onderzoeksvraag: het opleiden en professionaliseren van docenten leidt tot het leren en presteren door leerlingen. Ten slotte bleek dat langdurige onderwijservaring van de deelnemende docenten voorafgaand aan het traject *geen* factor van invloed was op de prestaties van hun leerlingen. Deze uitkomst strookt niet met de bevindingen in de theorie (onder anderen Van de Grift & Van der Wal, 2010) die juist stilstaat bij de samenhang tussen onderwijservaring en didactische capaciteiten. Het is echter juist bemoedigend te noemen dat Doeltaal-Leertaal bereikbaar is voor iedere docent. Het betreft weliswaar een brede didactische interventie, maar een uitvoerig scholingstraject stelde docenten, van relatief onbedreven tot zeer ervaren, in staat de didactiek onder de knie te krijgen.

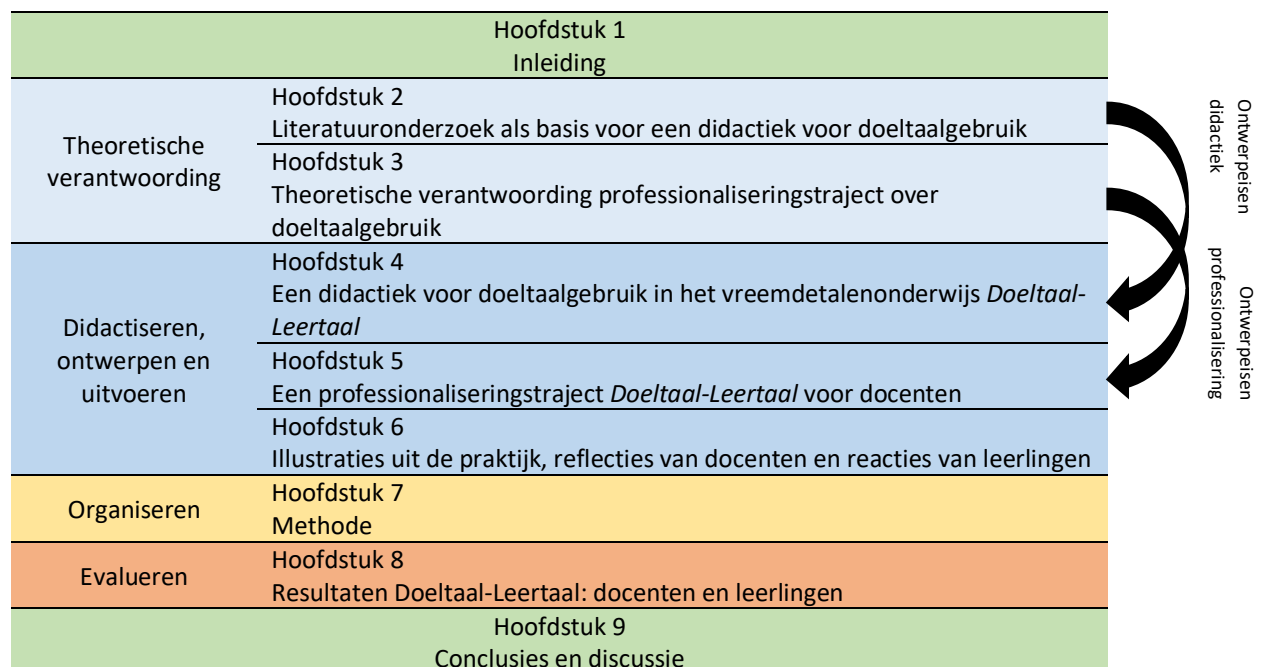
Hoofdstuk 9 rapporteert ten slotte nog over aanvullende opbrengsten, anders dan de antwoorden op de onderzoeksvragen. Aan de basis van het onderzoek lagen twee didactische beschrijvingen: een didactiek voor doeltaalgebruik en een didactische handreiking voor een professionaliseringstraject voor docenten. Beide didactieken bleken binnen dit onderzoek werkzaam te zijn. De handreiking voor een professionaliseringstraject kan dus door opleiders en onderzoekers worden ingezet om eigen trajecten vorm te geven, terwijl de didactiek voor doeltaalgebruik, Doeltaal-Leertaal, bruikbaar is voor alle docenten die leerlingen een vreemde taal leren. Wel limiteert in specifieke gevallen de onderwijscontext de toepassing van de didactiek: scholen die een sterk gepersonaliseerde werkwijze hanteren, waar leerlingen vooral gecoacht worden in hun eigen leerproces en waar klassikale interactie weinig voorkomt, lijken niet geschikt voor het type taalonderwijs dat dit onderzoek beoogt. Doeltaal-Leertaal veronderstelt interactie tussen docent en leerlingen, een context waarin een docent kan sturen, remmen, individueel laten werken, leiden of loslaten. Voorts blijkt het Doeltaal-Leertaal observatie-instrument dat binnen de kaders van het onderzoek is ontwikkeld, een verhelderend instrument te zijn. Het kan behalve voor onderzoeksmatige doeleinden ook laagdrempelig gebruikt worden voor reflectie- en professionaliseringsdoeleinden. Docenten, ten slotte, die langdurig met Doeltaal-Leertaal hebben gewerkt, benoemden de relevantie van het didactisch bewustzijn van hun leerlingen ten behoeve van het taalleerproces en het door hen zo sterk ervaren belang van de elementen *herhaling*, *inductieve werkvormen* en *routines* in de verschillende onderdelen van de didactiek. Hiermee legden zij impliciet een interessant verband bloot tussen didactische uitgangspunten van Doeltaal-Leertaal en de toegepaste opleidingsdidactiek in het professionaliseringstraject. In beide didactische aanpakken lijken de aspecten herhaling, inductie en routines immers van groot belang.

Het is, concluderend, zeer aannemelijk dat bij goed vreemdetalenonderwijs het gebruik van de vreemde taal door docent en leerlingen, doeltaalgebruik, een belangrijke rol speelt; net als water in de zwemles. Wanneer docenten in hun lessen de doeltaal willen gebruiken om het reisdoel te bereiken, gebeurt er iets bijzonders: de taal waarin gecommuniceerd wordt, is dan niet meer alleen het middel om inhoudelijke of vormende doelen te bereiken. *In* datzelfde middel zit namelijk voortdurend een doel verscholen: van het doeltaalgebruik moeten de leerlingen óók taal leren. *Doeltaal* heeft in de vreemdetalenles zo een cruciaal andere rol dan *taal* voor docenten van een willekeurig ander vak voor wie taal weliswaar een belangrijk middel is, maar voor wie het reisdoel *vakinhoud* en andere vormende aspecten behelst. Dit inzicht, dat doeltaal het vehikel in de les is om de reisdoelen *vakinhoudelijke kennis* en *vorming* te bereiken, maar in zichzelf ook nog de zorgvuldig over te brengen drager is van veel vakinhoud, vormde de kern van dit proefschrift. Het ging om een fundamenteel andere visie op doeltaalgebruik in de vreemdetalenles dan de heersende visie, waarin de doeltaal vooral als communicatiemiddel wordt beschouwd, vaak intuïtief toegepast met impliciet veronderstelde leereffecten. In dit onderzoek werd de doeltaal voorgesteld als een bewust in te zetten, krachtig en wendbaar leermiddel. Anders gezegd: Doeltaal-Leertaal.

De meest tastbare uitkomsten van dit onderzoek waren een concrete didactiek voor doeltaalgebruik (Doeltaal-Leertaal) en twee positieve antwoorden op de onderzoeksvragen: *ja*, docenten zijn goed in staat de ontworpen didactiek (duurzaam) aan te leren en *ja*, als die didactiek

wordt toegepast versterkt dit daadwerkelijk alle onderdelen van de taalvaardigheidsontwikkeling van hun leerlingen zonder dat er negatieve effecten op de leerlingmotivatie zichtbaar worden. Wat echter zeker niet over het hoofd gezien mag worden, is de vreugde en vakkunde die veel docenten, vaak samen met hun leerlingen, hebben ervaren toen zij Doeltaal-Leertaal een jaar lang inzetten. Menig docent heeft in evaluaties aangegeven met veel voldoening terug te kijken op het traject en zich nu een betere docent te voelen. Talenonderwijs met overvloedig maar bewust gehanteerd doeltaalgebruik, een sterk inductief karakter, veel aandacht voor veiligheid, voor routines die structuur, gerustheid en leerbaarheid borgen, voor een verantwoorde toepassing van de L1 ook, en voor sturing van de docent, of dit nu ingrijpen of loslaten betekent; zo kenschetsten de deelnemende docenten in grote lijnen en met enthousiasme de didactiek. Sommigen waren bang geen goede relatie te kunnen opbouwen met hun klas wanneer zij de doeltaal zo veel zouden gebruiken. Dit gebeurde niet. Leerlingen bleven, met andere woorden, niet angstig bibberend aan de rand van het taalbad staan maar ontwikkelden veelal juist een goede relatie met hun docent en met het vak.

Het onderzoek viert zo niet alleen de didactische uitkomsten, het viert ook het fenomeen *leren*. Hoe we allemaal kunnen leren en hoe dit leren onszelf en vervolgens ook anderen weer verder brengt. Dat leren begon in dit onderzoek bij de onderzoeker zelf, maar verspreidde zich snel naar docenten en vervolgens naar leerlingen. Daarbij nam één notie een centrale plek in: leren, door leerlingen, docenten of onderzoekers, gaat vaak niet vanzelf. Leren vraagt om een context en bron van kwaliteit: een goed doordacht professionaliseringsprogramma, een onderbouwde didactiek, een onderlegde docent, een bewuste leerder en samenwerking in een veilige omgeving. Leren is derhalve aan voorwaarden gebonden. Er is in dit onderzoek een duidelijke parallel getrokken tussen de didactiek voor doeltaalgebruik en de didactiek voor professionalisering: wat we, in beide gevallen, vaak weten uit jarenlang didactisch onderzoek moet concreet worden toegepast en gericht zijn op diepgaand en duurzaam leren. Intuïtief professionaliseren heeft, net als intuïtief doeltaalgebruik, slechts toevallig leerrendement. Goed doeltaalgebruik, en goed onderwijs in bredere zin, vraagt om bewuste docenten.



Figuur 28. Schematische opbouw Proefschrift Doeltaal-Leertaal. Hoofdstukken 2 en 3 vormen de theoretische basis voor hoofdstukken 4 en 5 over achtereenvolgens de *didactiek* Doeltaal-Leertaal en het *professionaliseringstraject* Doeltaal-Leertaal. De blauwgekleurde 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.