

VU Research Portal

Doeltaal-Leertaal

Donszelmann, S.

2019

document version

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

citation for published version (APA)

Donszelmann, S. (2019). *Doeltaal-Leertaal: Didactiek, professionalisering en leereffecten*. [, Vrije Universiteit Amsterdam]. Uitgeverij Parthenon.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

E-mail address:

vuresearchportal.ub@vu.nl

Doeltaal - Leertaal

Didactiek, professionalisering en leereffecten

Sebastiaan Dönszelmann

Dit proefschrift werd ondersteund door het Dudoc-alfa-programma dat voortkomt uit subsidie van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Dudoc-alfa is een gezamenlijk initiatief van de acht Faculteiten der Geesteswetenschappen van de Nederlandse universiteiten. Het heeft tot doel leraren en lerarenopleiders onderzoek te laten doen en te laten promoveren in de didactiek van de geesteswetenschappen.

Omslagontwerp: Arnoud Wierstra / Studio Jan de Boer

© Sebastiaan Dönszelmann

VRIJE UNIVERSITEIT

Doeltaal - Leertaal

Didactiek, professionalisering en leereffecten

ACADEMISCH PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad Doctor
aan de Vrije Universiteit Amsterdam,
op gezag van de rector magnificus
prof.dr. V. Subramaniam,
in het openbaar te verdedigen
ten overstaan van de promotiecommissie
van de Faculteit der Gedrags- en Bewegingswetenschappen
op donderdag 6 juni 2019 om 13.45 uur
in de aula van de universiteit,
De Boelelaan 1105

door

Sebastian Dönszelmann

geboren te Amsterdam

promotoren:

prof.dr. J.J. Beishuizen
prof.dr. H.C.J. de Graaff

leden van de leescommissie: prof.dr. M. Meeter (voorzitter)
prof.dr. M. Hannay
prof.dr. G.C.W. Rijlaarsdam
dr. A.P. Sleeman
dr. M.A. Tammenga-Helmantel
prof.dr. J.W.F. van Tartwijk

DOELTAAL-LEERTAAL

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1 Inleiding	9
Probleemstelling en onderzoeksvragen	11
Werkwijze en leeswijzer	12
Hoofdstuk 2 Literatuuronderzoek als basis voor een didactiek voor doeltaalgebruik	15
2.1 Doeltaalgeoriënteerde onderzoeken	16
2.2 Pedagogical Content Knowledge en Taalbewustzijn	20
2.3 Vragen stellen, feedback geven, begripscontrole en scaffolding	23
2.4 Expressie: gebaren	31
2.5 Motivatie en taalangst	34
2.6 Routines in de vreemdetalenles	40
2.7 De plek van de L1 in MVT-lessen	42
2.8 Synthese	45
Hoofdstuk 3 Theoretische verantwoording van een professionaliseringstraject over doeltaalgebruik	47
3.1 Werkwijze	48
3.2 Inhoud	52
3.3 Voortgang	55
3.4 Randvoorwaarden	57
3.5 Synthese	58
Hoofdstuk 4 Een didactiek voor doeltaalgebruik in het vreemdetalenonderwijs	60
4.1 Doeltaalgeoriënteerd onderzoek	61
4.1.1 Doeltaalgebruik betreft een bewuste didactische interventie; vreemde taal ≠ doeltaal	61
4.1.2 Doeltaalgebruik is blootstelling op en net boven het niveau van de leerling	61
4.1.3 Noticing	66
4.1.4 Pushed Output	67
4.1.5 Interactie	69
4.1.6 Van mondeling naar schriftelijk	70
4.2 PCK en Taalbewustzijn	71
4.2.1 Taal is zowel een (beïnvloedbaar) middel als doel binnen het taalleerproces	71
4.2.2 Taalbronfiltering	72
4.3 Vragen stellen, Feedback, Begripscontrole en Scaffolding	74
4.3.1/2 Vragen	74
4.3.3 Corrigeren	75
4.3.4 Feedback niet alleen individueel maar vooral ook 'breed' in de klas	77
4.3.5 Controle van het leren	77
4.3.6 Scaffolding	78
4.3.7 Veiligheid door variatie en timing	79
4.4 Gebaren	80

4.4.1	Informatie accentueren, organiseren, uitbeelden of in tijd en ruimte plaatsen	80
4.4.2	Overmatig gebarengedbruik en taal leren	81
4.5	Motivatie en Taalangst	82
4.5.1	Motivatie en taalangst in kaart brengen	82
4.5.2	Afspraken over doeltaalgebruik	83
4.5.3	Afstemmen op niveau en differentiëren	84
4.5.4	Specifieke en opbouwende feedback	85
4.5.5	Het doeltaal-frame onderhouden	86
4.5.6/7	Reflecteren op taal-leerdoelen en op de L2-self; Learner Awareness	86
4.6	Routines	87
4.6.1	Routines bij vrije interactie en bij het aanbieden van leerstof	87
4.6.2	Routines opbouwen, volhouden, afwisselen en laten terugkomen	89
4.6.3/4	Modelleren, participeren, reactie en initiatief	89
4.6.5	Herhaling als routine	90
4.7	De plek van de L1 in de vreemdetalenles	90
4.7.1	Een dominant gebruik van de doeltaal; incidenteel en doelbewust gebruik van de L1	91
4.7.2	Wanneer wordt de L1 of 'code switching' ingezet?	91
4.8	Synthese	93
Hoofdstuk 5 Een professionaliseringstraject voor docenten		94
5.1	Werkwijze	95
5.1.1	Activerende opleidingsdidactiek	95
5.1.2	Onderzoekend leren	97
5.1.3	<i>Deliberate practice</i> en 'oefenen in de directe rede'	97
5.1.4	Intervisie, samenwerking en visieontwikkeling	98
5.1.5	Cyclische opbouw, tijd om te leren, gerelateerd aan eigen context	99
5.2	Inhoud	100
5.2.1	Onderbouwing vanuit theorie en praktijk, en krachtige voorbeelden	100
5.2.2	Vakkennis van deelnemers, innovatief kader en focus op leerproces leerlingen	101
5.2.3	Samenhang met (inter)nationale ontwikkelingen, schoolbeleid en persoon	102
5.2.4	Rekening houden met en reflecteren op veiligheid	103
5.3	Voortgang	104
5.3.1	Inzicht in eigen vorderingen: behaalde resultaten en nog te bereiken doelen	104
5.3.2	Een verantwoord observatie-instrument	105
5.4	Randvoorwaarden	105
5.4.1	De onderwijskundige omgeving van deelnemers betrekken	107
5.4.2	Ruimte en tijd voor professionalisering	107
5.4.3	Een kundige lerarenopleider	108
5.5	Beknopte beschrijving professionaliseringstrajecten Doeltaal-Leertaal	108
Hoofdstuk 6 Illustraties uit de praktijk, reflecties van docenten op het professionaliseringstraject en reacties van leerlingen		110
6.1	Praktijkervaringen van deelnemende docenten met Doeltaal-Leertaal	110
6.2	Reflecties van deelnemers op het professionaliseringstraject	115
6.3	Synthese	119

Hoofdstuk 7	Methode	119
7.1	Aard van het onderzoek	119
7.2	Participanten en context van het onderzoek	121
7.3	Instrumenten	124
7.4	Procedure	134
7.5	Data-analyse	137
7.6	Synthese	139
Hoofdstuk 8	Resultaten Doeltaal-Leertaal	140
8.1	Doeltaal-Leertaal: Docentprestaties, Effecten van training en Ervaringen van docenten	140
8.1.1	Analyse ontwikkeling van docenten op basis van lesobservaties	141
8.1.2	Self reports	146
8.2	Leerlingprestaties en Leerlingmotivatie van controlegroep en interventiegroep	153
8.2.1	Leerlingprestaties	154
8.2.2	Leerlingmotivatie	159
8.3	Leerlingprestaties en Leerlingmotivatie gerelateerd aan Docentenprestaties	161
8.3.1	Luistervaardigheid	164
8.3.2	Leesvaardigheid	165
8.3.3	Schrijfvaardigheid	167
8.3.2	Leesvaardigheid	169
8.3.5	Leerlingmotivatie	169
Hoofdstuk 9	Conclusies en discussie	172
9.1	Onderzoeksvragen: effect van onderwijs en leerbaarheid van didactiek	172
9.2	Doeltaal-Leertaal eigen maken en duurzaam toepassen	173
9.3	Een verband tussen Doeltaal-Leertaal en prestaties en motivatie van leerlingen	176
9.4	Aanvullende opbrengsten	184
9.5	Synthese conclusies en discussie Doeltaal-Leertaal	189
Bronnen		192
Samenvatting		206
Engelse samenvatting / Summery		212
Nawoord		218
Over de auteur		225

HOOFDSTUK 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 overall, 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 metafoer, taal als reisdoel én als vehikel, herbergt de essentie van dit proefschrift.

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 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 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 medium 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 onstuimige 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 ontdekkingstocht, met alle angsten, plezier, en het vallen en opstaan van dien. De bewuste 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 taalproces 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 invulstuk. 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 binnenkant 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).

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, examentrainingsinstituten zijn concurrent en centrale toetsorganen zijn als een stip aan de horizon. Dat laat docenten gevoelsmatig weinig ruimte voor een *open* werkmodus (MacKinnon, 1970) waarin volwassen worden voorgaat op

binnen de lijntjes tekenen. Een *gesloten* kijk op onderwijs, waarbinnen het afwerken van controleerbare taken vooropstaat, kenmerkt veel (talen-)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, invuloefening en meerkeuzetaak is taalvaardigheid een vereiste. Het taalleerproces 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 scherppte 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 verdrinkingsgevaar, 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 fenomeen waren, hoe essentieel ook, geen doel van dit onderzoek. De doeltaal als leermiddel en als metaforische sleutel tot dat fenomeen was dat wel.

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* (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 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 (tweetalig onderwijs), zijn docenten zich vermoedelijk maar beperkt bewust van de 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?

Welbeschouwd laat de literatuur behoorlijk wat ruimte voor eigen interpretaties van het concept *doeltaalgebruik*. Of kritischer gesteld: taaldidactische theorie geeft geen heldere omschrijvingen van doeltaaldidactiek. 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 constatering 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*?

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 constatering leidt 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?

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 vreemdetalendocenten¹ die zich de Doeltaal-Leertaal didactiek moesten eigen maken. Om tot dit traject te komen is een parallelle exercitie uitgevoerd: net als bij het 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.

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 toetsanalyse, 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.

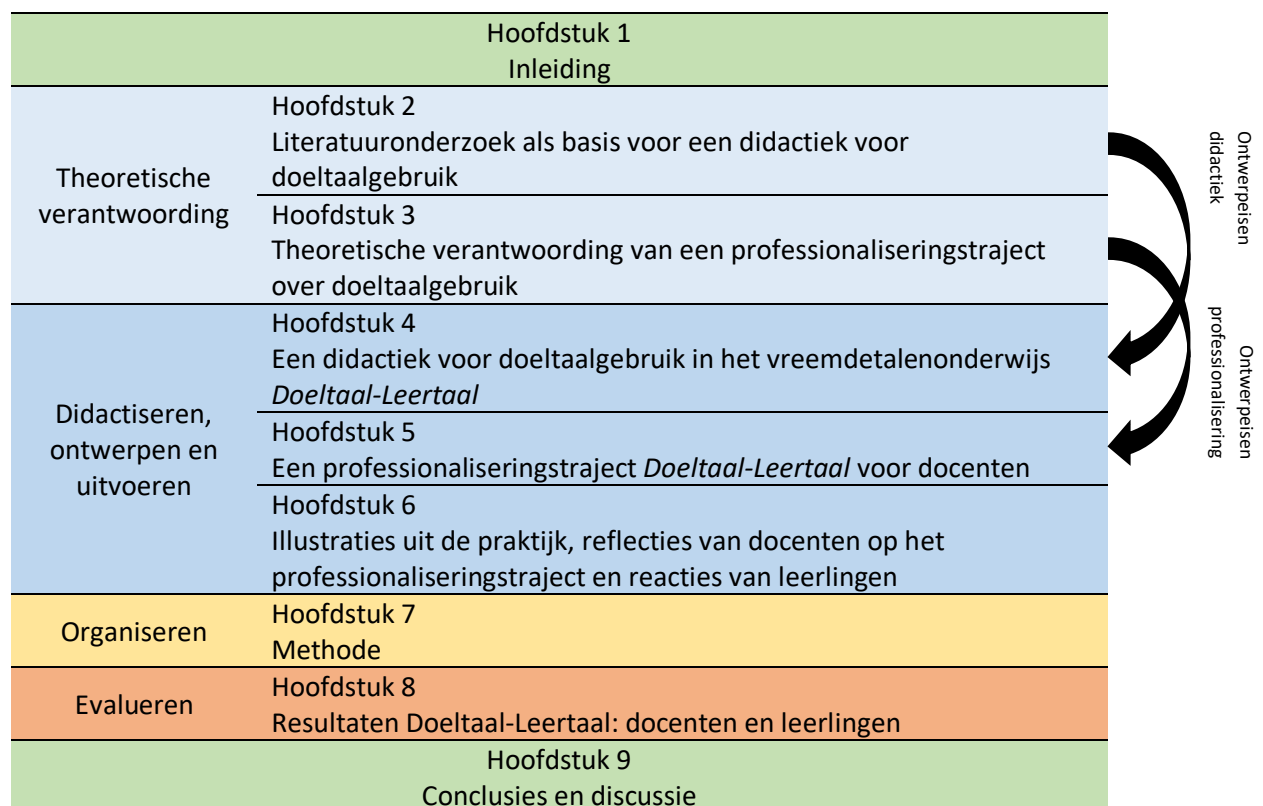
In hoofdstuk 8, *Resultaten*, worden de effecten van de interventies besproken. Hier vindt de werkelijke beantwoording van de onderzoeksvragen plaats. Bij onderzoeksvraag 1: bevestigt een grondige analyse van de klassenobservaties dat de deelnemende docenten de didactiek aanleerden en deze op juiste 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

¹ 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.

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 doeltaal didactisch handelen van individuele docenten en de prestaties van hun leerlingen?

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 dataverzameling 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 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.



Figuur 1. Schematische opbouw Proefschrift Doeltaal-Leertaal.

HOOFDSTUK 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.

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).

Aangezien het begrip ‘doeltaal’ (*target language*) weliswaar veelvuldig in studies terugkomt, maar nauwelijks nader wordt uitgewerkt, bleek een systematische literatuurstudie zoals gebruikelijk wordt uitgevoerd in dit onderzoek van beperkt nut. Een dergelijke aanpak met een afgebakende set zoektermen binnen een vast tijds kader zou resulteren in grote hoeveelheden bronnen die elk afzonderlijk weer weinig concrete kennis zouden opleveren.

Teneinde op een bruikbaar theoretisch kader uit te komen is daarom voor een inductieve aanpak gekozen waarin *snowballing* en praktijkervaringen werden gecombineerd. Deze werkwijze bestond erin eerst een groot aantal bekende onderzoeken te bestuderen die zich in de afgelopen decennia hebben gericht op doeltaalgebruik, interactie en onderdompeling als basis voor het taalleerproces. Voorts zijn de bronnen van deze bestudeerde onderzoeken geanalyseerd teneinde nieuwe belangrijke bronnen te identificeren. Naast theorie is ook praktijkkennis van docenten gebruikt om op nieuwe bronnen en invalshoeken te komen: filmfragmenten van ervaren vreemdetalendocenten die de doeltaal actief inzetten werden geanalyseerd en diezelfde docenten werden bevraagd op hun voorbereiding, gedrag en overwegingen bij het inzetten van de doeltaal.

Bovengenoemde aanpak heeft geleid tot een aanvullende set studies en achtergrondliteratuur en een lijst doeltaalgerelateerde doceerkenmerken. Deze kenmerken hebben op hun beurt nieuwe zoektermen opgeleverd die weer in aanverwante literatuur hebben

geresulteerd. Zo ontstond een literatuuronderzoek met een kleine doeltaalkern en een grote periferie van aan doeltaalgerelateerde studies in de volgende zeven domeinen:

- 1 Doeltaalgeoriënteerde onderzoeken
- 2 *Pedagogical Content Knowledge* en taalbewustzijn
- 3 Vragen stellen, feedback geven, begripscontrole en *scaffolding*
- 4 Expressie: gebaren
- 5 Motivatie en taalangst
- 6 Routines
- 7 De plek van de L1

Deze domeinen en de daarin essentiële thema's zullen in de onderstaande secties successievelijk worden besproken. In de synthese aan het eind van dit hoofdstuk worden de aanbevelingen uit de geraadpleegde bronnen verzameld en omgezet naar een set ontwerpeisen die het scharnier zullen vormen tussen theorie en didactiek.

2.1 DOELTAALGEORIËNTEERDE ONDERZOEKEN

Een logisch vertrekpunt voor de beschrijving van een didactiek voor het gebruik van de doeltaal zou een definitie van de term *doeltaalgebruik* zijn. Een concrete en volledige omschrijving van het begrip doeltaalgebruik is in de literatuur echter moeilijk te vinden. De meest gebruikte definitie lijkt 'het gebruik in het klaslokaal van de taal die geleerd wordt', of zoals Nemser het in 1971 al verwoordde: "That in which communication is being attempted; in the case of a learner it is the language he is learning" (Nemser, 1971:115). Dit onderzoek, dat immers tot doel heeft de didactiek van het doeltaalgebruik te beschrijven en aan de praktijk te onderwerpen, heeft specifiekere bronnen nodig om tot deugdelijke beschrijvingen te komen. Welke effectieve kenmerken heeft een doeltaaldidactiek? Wat onderscheidt een consciëntieuze inzet van de doeltaal van 'gewoon Frans of Spaans spreken' tijdens de talenles? Deze eerste sectie van het literatuur- en bronnenonderzoek richt zich op fundamenteel taaldidactisch onderzoek waarin aandacht geschonken wordt aan het gebruik van de doeltaal.

Doeltaalgebruik heeft sinds de jaren '70 de aandacht van docenten en onderzoekers wereldwijd. Met name in Canada en de Verenigde Staten werden al vroeg studies gedaan die zich richtten op uiteenlopende zogenaamde *immersion programmes* (o.a. Lambert & Tucker, 1972; Cohen & Swain, 1976; Swain & Lapkin, 1982; Genesee, 1987). Deze lesprogramma's waren er veelal op gericht Engelstalige leerlingen door middel van onderdompeling in de vreemde (Franse of Spaanse) taal tijdens talenlessen en tijdens andere vakken op een natuurlijke en efficiënte wijze de Franse taal aan te leren. Dergelijke lesprogramma's zijn te vergelijken met de actuele *tweetalig onderwijs*-trend (of CLIL, *content and language integrated learning*) in Nederland. In grote lijnen laten deze studies zien dat de leerlingen zich in dergelijke *immersion*-klassen enigszins ontwikkelen op spreekvaardigheid en in sterkere mate op luistervaardigheid. Ook profiteert hun zelfvertrouwen van de *immersion*-onderwijscontext. Evengoed uiten in de onderzoeken zowel docenten als onderzoekers hun zorg over de gebrekkige correctheid van de taaluitingen van de leerlingen en over de matige effecten op productieve vaardigheden in het algemeen.

Blootstelling aan input

Waar de eerste studies naar doeltaalgebruik dan wel een observatief karakter hadden, dan wel directe aandacht hadden voor de leerresultaten van de leerlingen, richtten de onderzoeken vanaf de

jaren '80 van de vorige eeuw zich ook, zij het in enige mate, op de manier waarop de doeltaal gebruikt zou moeten worden. Onderzoekers als Krashen (1983, 1985, 1998), Schmidt (1983, 1990), Long (1981, 1996) en Swain (1985) hebben allen een plek gegeven aan het gebruik van de doeltaal in hun studies. In zijn *Comprehensible Input Hypothesis* identificeert Krashen (1985) begrijpelijke *input* in de doeltaal als de belangrijkste voorwaarde voor het leren van een vreemde taal. Op basis van jarenlang onderzoek op scholen en binnen (leef-)gemeenschappen onder jongeren in Californië, stelt hij dat leerders talige structuren en vocabulaire op intuïtieve wijze leren beheersen zolang ze maar frequent worden blootgesteld aan de taal die zij leren. Hun docenten zouden moeten voorzien in een veelheid aan talige *input*, zowel gesproken als geschreven, op of net boven het niveau van de lerende (het zogenaamde 'input + 1', 'i+1'). De leerder moet zich vervolgens richten op de inhoud van het gebodene en de talige *input* pogen in te zetten in een eigen context. Krashens theorie veronderstelt dat er een sterke overeenkomst bestaat tussen de verwerving van de moedertaal en die van een nieuw te leren tweede of derde taal. Voldoende begrijpelijke *input* zou leiden tot taalbegrip en de opbouw van talige kennis; blootstelling, begrip en gebruik zouden leiden tot verwerving.

Noticing

Niet al Krashens collega's waren evenzeer overtuigd van de aanname dat blootstelling aan *input* in de doeltaal automatisch leidt tot het daadwerkelijk leren van die taal. Op zijn minst formuleerden zij aanvullende voorwaarden. Zo stelt Schmidt (1983, 1990) dat slechts blootstelling niet tot verwerving kan leiden. Omvangrijk onderzoek brengt hem tot zijn *Noticing Hypothesis*, die in grote lijnen luidt:

"Subliminal language learning is impossible. [...] intake is what learners consciously notice. This requirement of noticing is meant to apply equally to all aspects of language [...] and can be incorporated into many different theories of second language acquisition. [...] incidental learning is certainly possible when a task demands to focus attention on relevant features of the input. [...] Picking up target language forms from input when they do not carry information crucial to the task appears unlikely" (Schmidt, 1990:149).

Schmidt verdedigt hier het standpunt dat tweedetaalverwerving (in tegenstelling tot moedertaalverwerving) niet onbewust kan plaatsvinden. Slechts wanneer de aandacht van de leerder bewust gericht wordt op te leren aspecten van de taal zal er werkelijk geleerd kunnen worden. Hiermee verzet hij zich ten dele tegen studies naar het verwerven van grammatica als dat van Reber (1989). Laatstgenoemde stelt dat leerlingen op basis van niet-becommentarieerde stimuli grammaticaregels kunnen internaliseren, waarbij het ging om niet werkelijk bestaande grammaticaregels en stimuli die niet voorzien werden van uitleg of logica. Een dergelijke meer behavioristische aanpak die Reber voorstaat, is volgens Schmidt slechts effectief wanneer gegeven leertaken de aandacht van de leerder, bijvoorbeeld door middel van herhaling en contrast, sterk richten op kenmerkende eigenschappen van de te leren materie.

Swain (1983) en Sato (1990) sluiten zich bij Schmidt aan en constateren achtereenvolgens dat jonge leerders van het Frans in CLIL-klassen (waar een groot aantal lessen per week in uiteenlopende vakken gedoceerd worden in de doeltaal) evenals oudere leerlingen die regulier onderwijs volgen (enkele lessen per week) nauwelijks talige vorderingen maken wanneer zij veelvuldig in aanraking komen met begrijpelijke *input* in de doeltaal. Beide onderzoekers suggereren dat *input* zonder twijfel bijzonder belangrijk is, maar dat er veel meer dan slechts blootstelling nodig is. *Input* kan alleen tot verwerving leiden wanneer docenten nadrukkelijk aandacht vestigen op wat er feitelijk geleerd dient te worden, zoals bepaalde vocabulaire, specifieke grammaticale constructies of fonologische kenmerken. VanPatten en Cadeirno (1993), die instructie en daadwerkelijke opname van talige *input* onderzochten, benoemen eveneens het belang van de rol van de docent die vorm en betekenis tijdens de les moet verbinden teneinde het leerproces van zijn leerlingen op gang te brengen:

“Instruction as direct intervention on learners strategies in *input* processing should have a significant effect on the learners’ developing system” (VanPatten & Cadeirno, 1993:54).

Behalve de hierboven beschreven taaldidactische aspecten die *noticing* in de hand werken (aandacht richten op de leerstof, instrueren en expliciteren) zijn er ook meer basale talige kenmerken te noemen die *noticing* bevorderen. Zo staan Segalowitz (2003) en Vandergrift (2007) stil bij *spreektempo* en *segmenteren* (woorden duidelijk van elkaar scheiden tijdens spreken). Beide kenmerken stellen leerlingen ertoe in staat inhouden en talige structuren op het meest elementaire niveau te herkennen binnen de taal die zij te verwerken krijgen. Anders gezegd: een verlaging van het spreektempo en een enigszins gesegmenteerde uitspraak dragen ertoe bij dat leerlingen taal kunnen herkennen en verwerken.

Interactie

Long (1981, 1996) bouwt voort op Krashens *Input Hypothesis*, maar verbindt deze aan de in die tijd nieuwe theorieën voortkomend uit de discours analyse (o.a. Hatch, 1978). Long benoemt interessante verschijnselen die plaatsvinden wanneer leerders van het Engels met een laag niveau samen gaan werken met gevorderde leerlingen of moedertaalsprekers van het Engels. Longs *Interaction Hypothesis* stelt dat leerlingen die samenwerken en moeten ‘onderhandelen’ over de taal die zij bezigen om elkaar te kunnen begrijpen, efficiënter leren dan leerlingen die op meer receptieve en consumerende wijze deelnemen aan het klassenproces. Dergelijke *negotiation of meaning* daagt leerlingen uit zich correcter en explicieter te uiten; wanneer zij elkaar niet begrijpen of begrip willen controleren, zullen ze elkaar om verheldering, herhaling, herformulering of toelichting vragen teneinde voort te kunnen in de interactie. Dergelijke interactiepatronen zijn feitelijk taalleeractiviteiten en dragen volgens Long in sterke mate bij aan het taalleerproces. Een bijkomend voordeel van deze taalleeractiviteiten betreft bovendien het *just-in-time*-karakter ervan. Het leren vindt *tijdens* de interactie plaats precies daar waar kennis en vaardigheid van de leerder kortstondig tekortschieten.

Bevindingen van Long worden bevestigd door collega-onderzoekers als Pica et al. (1986), Gass en Varonis (1989 en later Gass, 1998), Brown et al. (1999), Mackey (1999) en Nation (2001). Pica et al. (1986) onderstrepen eveneens het belang van interactie voor het taalleerproces en benadrukken hierbij het belang van oefenvormen die interactie uitlokken, zoals zogenaamde *information gap*-opdrachten waarbij partners van elkaars informatie afhankelijk zijn om de opdracht tot een goed eind te brengen. Gass en Varonis (1989) en Gass et al. (1998) bemerken dat talige constructies die middels interactie gecorrigeerd worden geregeld in de productie van taalleerders terugkomen. Brown et al. (1999) voegen daar het belang van mondelinge interactie tijdens het leren aan toe, voorafgaand aan schriftelijke instructie of bronnen. Brown laat zien dat taal die geleerd wordt uit gesproken interactie wendbaarder door de leerling kan worden ingezet dan taal die geleerd wordt op basis van schriftelijke bronnen:

“There is a great numerical difference [...] in cross-modal patterns. Students seem to be able to go much more easily from an oral mode to written use than they seem to be able to go from a written mode to oral use. Only 49 words used exclusively by the teacher in the written mode appear to be acquired by a student and produced in the spoken mode [...]. On the other hand, 252 words used exclusively by the teacher in the spoken mode appear to be acquired by a student and produced in the written mode. [...] the nearly 10-times difference here is quite striking” (Brown et al., 1999:274).

Deze constatering lijkt te impliceren dat docenten nieuw te leren woorden of constructies beter vanuit mondelinge communicatie kunnen benaderen om daarna pas de stap te zetten naar een schriftelijke vorm dan andersom. Brown et al. benadrukken hiermee de relevantie van mondelinge interactie tijdens het leren, evenals de noodzaak om bewuste keuzes te maken betreffende de inzet van schriftelijke bronnen en het moment waarop zij binnen het leerproces worden ingezet.

Mackey onderschrijft Long's *interaction hypothesis* vanuit omvangrijk onderzoek naar taalontwikkeling als gevolg van interactie tussen leerlingen met een uiteenlopend taalbeheersingsniveau:

"The interaction used in this study often involved learners struggling to produce a particular question form. Through interactional modifications they were able to hear and repeat question forms and often eventually produced their question either in a more target like form or in a form that was comprehensible to their NS [native speaker] interlocutors.

[...]

This study provides direct empirical support for the claims of the interaction hypothesis (Long, 1996): interactional modifications led to SL [second language] development and more active involvement in negotiated interaction led to greater development" (Mackey, 1999: 580; 583).

Mackey stelt hier, met andere woorden, dat contact met de juiste vorm van talige uitingen, verheldering (in de communicatie met iemand die de taal beter beheerst), noodzakelijke herhaling en verbeterde productie leiden tot talige ontwikkeling. Nation (2001), ten slotte, sluit hierbij aan door het belang van herhaling te onderstrepen tijdens het interactief leren van woordenschat.

Interactie en onderhandelen over betekenis lijken al met al ingrediënten te zijn die (vaak vanzelf 'op maat') het taalleerproces bevorderen. Dit uitgangspunt sluit aan bij onderzoek dat laat zien dat taal efficiënter geleerd kan worden wanneer er vanuit mondelinge vaardigheid naar schriftelijke vaardigheid wordt gewerkt. Bovendien lijkt taalontwikkeling te versnellen wanneer leerlingen van uiteenlopend niveau (of een vreemdetalaleerder met een *native speaker*) samenwerken en elkaar in interactie verbeteren en herhalen.

Output

Onderzoekers als Swain (1985, 2000), Lyster (1994), Tarone en Swain (1995) en Keck et al. (2006) onderkennen het standpunt van Long dat interactie in grote mate kan bijdragen aan het taalleerproces, met name waar het de gespreks- en luistervaardigheid betreft. Hun studies laten echter zien dat er in veel klaslokalen waar de doeltaal veelvuldig wordt ingezet met name op het gebied van grammaticale correctheid en sociolinguïstische competentie onvoldoende geleerd wordt, zelfs wanneer de docent interactie en *negotiation of meaning* stimuleert. Volgens Swain (1985, en later Swain & Lapkin, 1995) is het grootste bezwaar in de meeste *immersion*-klassen die zij bezocht dat veel leerlingen te weinig kansen krijgen om op authentieke wijze en in nieuwe situaties te communiceren in de taal die zij aan het leren zijn, zowel schriftelijk als mondeling. Veel leerlingen krijgen ruimte om te ontsnappen aan taalproductie of blijven hangen in veilige interactiepatronen die zij al goed beheersen. Bovendien zijn veel leerlingen zich volgens Swain onvoldoende bewust van het leren dat zou moeten plaatsvinden. En juist dat leerbewustzijn (of *noticing* zoals eerder verwoord door Schmidt, 1990, later onder anderen door DeKeyser et al., 2002; Park, 2011) is van groot belang voor het werkelijke leren.

Volgens Swain dienen docenten tijdens hun lessen meer taalproductie-elementen in te bouwen die hun leerlingen dwingen om de stap te maken van receptie en eenvoudige interactie naar taalproductie op een hoger niveau, gerelateerd aan de nieuwe *input* die zij in de les ontvangen (*Output Hypothesis*). Hierdoor zullen hun leerlingen in aanraking komen met taalmateriaal dat zij al kennen, maar ook met taal die nog in enige mate vreemd voor hen is. Optimaal talenonderwijs bevat volgens Swain een grote hoeveelheid zogenaamde *pushed output* in nieuwe situaties. Het leert leerlingen te handelen in een zinvolle en authentieke context op net een hoger niveau dan hun actuele kunnen. Dergelijk onderwijs destabiliseert de talige vermogens van de leerlingen weliswaar kortstondig, maar zal hen ook gevoelig maken (*noticing*) voor nieuwe structuren en ruimte geven aan het leren van nieuwe inhoud. Leerlingen aanmoedigen om gedurende de talenles risico's te nemen

en net iets boven hun kunnen te presteren, zowel mondeling als schriftelijk, is volgens Swain cruciaal voor het taalleerproces.

Inzichten uit doeltaalgeoriënteerde onderzoeken

Bovenstaande onderzoeksuitkomsten leiden tot het binnen dit promotieonderzoek belangrijke inzicht dat aanbod van begrijpelijke talige *input* niet zonder meer leidt tot het leren van een taal. Deze constatering legt voor elke taaldocent een helder onderscheid bloot, te weten het verschil tussen 'de vreemde taal spreken' en 'de doeltaal bewust inzetten'. Het eerste, een didactisch onbewust inzetten van de te leren taal, heeft naar verwachting weinig effect op het leerproces. *Doeltaalgebruik* daarentegen, het gebruik van de vreemde taal als bewuste didactische interventie, behoeft didactische en pedagogische instructies waarmee de docent van taalinput een instrument maakt dat het taalleerproces faciliteert.

De in deze sectie aangehaalde onderzoeken bieden zeer bruikbare *input* voor het opstellen van ontwerpcriteria van een doeltaal didactiek. Om te beginnen dienen leerlingen veelvuldig blootgesteld te worden aan de te leren taal, op een aangepast niveau van taalgebruik, op of net boven hun actuele kunnen (Krashen, 1985). Behalve het leveren van deze begrijpelijke *input*, dienen docenten ook expliciet met hun leerlingen stil te staan bij de talige inhoud die zij leren. Tweedetaalverwerving geschiedt niet automatisch of onbewust; werkelijk taalleren gebeurt wanneer de leerder zich bewust is van wat er geleerd wordt (*noticing*, Schmidt, 1990). Voorts dienen docenten hun leerlingen ruimschoots in de gelegenheid te stellen om te interacteren: van de docent en ook van elkaar leren in interactie en 'onderhandelen' (*negotiation of meaning*) over het wederzijds begrip (Long, 1981, 1996; Pica et al., 1986; Gass & Varonis, 1989; Gass et al., 1998; Mackey, 1999). Het belang van de mondelinge fase van het leerproces wordt benadrukt door Brown et al. (1999), die stilstaan bij een makkelijkere transfer vanuit het mondeling naar het schriftelijk, dan vanuit het schriftelijk naar het mondeling. Ten slotte zouden docenten hun leerlingen moeten uitdagen en nieuwe stof veelvuldig laten oefenen in de vorm van *pushed output* (Swain, 1985; Swain, 2000).

Kort gezegd: effectief gebruik van de doeltaal betreft een rijk taalgebruik dat is afgestemd op het niveau van de leerlingen en voorzien is van elementen om leerlingen bewust te maken van hun leerproces. Het activeert en nodigt uit tot interactie, het hecht belang aan schriftelijk taalgebruik, maar ziet mondeling taalgebruik als het vertrekpunt van het leerproces en het stimuleert leerlingen nieuw vocabulaire en nieuwe talige structuren actief te gebruiken.

2.2 PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE EN TAALBEWUSTZIJN

In de voorgaande sectie zijn eerste stappen gezet in het definiëren van het begrip doeltaalgebruik. Daarbij stond een belangrijk aspect centraal: het bewustzijn dat de docent nodig heeft om zijn taalgebruik zo aan te passen dat zijn leerlingen daadwerkelijk van zijn *input* kunnen profiteren en de taal leren. Dit bewustzijn, gerelateerd aan het gebruik van de doeltaal, wordt ook benoemd door Andrews (2001 en 2010). In zijn *The language awareness of the L2 teacher: its impact upon pedagogical practice* (2001) laat Andrews zien hoezeer taalbewustzijn nodig is om de *input* waaraan een docent zijn leerlingen wenst bloot te stellen zó vorm te geven dat leerlingen er taal door verwerven. Dit taalbewustzijn is volgens Andrews onderdeel van de *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) waarover elke goede docent beschikt. Beide begrippen, (docenten-)taalbewustzijn en PCK, worden hieronder toegelicht, beginnend met het laatste.

Pedagogical Content Knowledge

PCK is een term die met name door Shulman (1987) bekendheid geniet en zoveel behelst als: “The amalgam of pedagogy and content” (Shulman, 1987:8), de samenvloeiing van didactische en vakinhoudelijke kennis. In onderzoek naar de meetbaarheid van PCK stellen Rowan et al. (2001) over PCK:

“Pedagogical Content Knowledge is a form of practical knowledge that is used by teachers to guide their actions in highly contextualized classroom settings. This form of practical knowledge entails, among other things: (a) knowledge of how to structure and represent academic content for direct teaching to students; (b) knowledge of the common conceptions, misconceptions, and difficulties that students encounter when learning particular content; and (c) knowledge of the specific teaching strategies that can be used to address students’ learning needs in particular classroom circumstances” (Rowan et al., 2001:2).

De term PCK is in dit onderzoek naar de didactiek van het doeltaalgebruik van belang omdat hij recht doet aan het hiervoor geschetste onderscheid tussen ‘de vreemde taal spreken’ en ‘de doeltaal bewust inzetten’. Een goede talendocent zet hierbij allereerst aspect (c) in: doeltaalgebruik als een onderwijsaanpak die leidt tot kennisopname door leerlingen in de diverse klassencontext. Maar deze specifieke taaldidactische kennis kan niet zonder de aspecten (a) structureer- en uitlegkennis aangaande de te leren taal, en (b) begrips- en misvattingkennis aangaande de te leren taal. De overwogen (taalbewuste) inzet van deze didactische aspecten *binnen* het gebruik van de taal in klassenverband is precies datgene wat intuïtief ‘taalgebruik’ maakt tot ‘doeltaalgebruik’.

Andrews (2001) benoemt bovendien de specifieke complexiteit van de PCK van een talendocent die de doeltaal inzet. De taal die hij gebruikt om te onderwijzen is immers dezelfde taal als die zijn leerlingen moeten leren:

“[...] much of the complexity of TLA [teacher language awareness] derives from the uniqueness of the situation in language teaching, where content and medium of instruction are inextricably intertwined.”

[...]

TLA [...] involves an extra cognitive dimension of reflections upon both knowledge of subject matter and CLA [communicative language ability], which provides a basis for the tasks of planning and teaching” (Andrews, 2001:77-78).

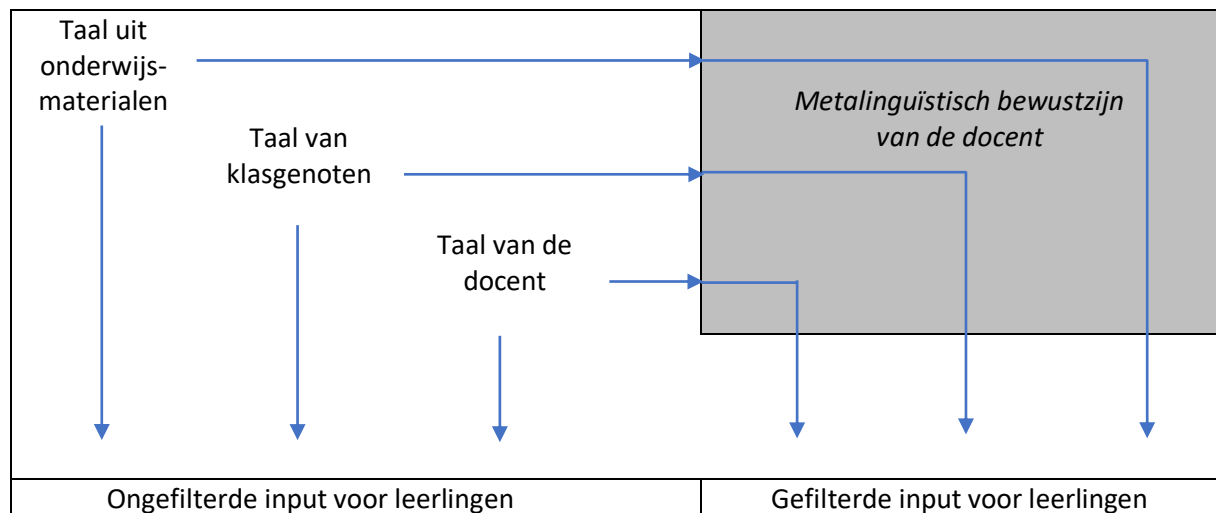
Wanneer een docent gebruik maakt van de doeltaal is *taal* dus zowel *object van* het leren als het *medium* waarmee geleerd wordt en waarmee over het leren gecommuniceerd wordt. Deze situatie vergt volgens Andrews een grote mate van docenten-taalbewustzijn en veel reflectie op het leren en communiceren in de klas.

Taalbewustzijn als onderdeel van PCK bij doeltaalgebruik

Uit het bovenstaande citaat kan worden opgemaakt dat een talendocent die de doeltaal adequaat inzet eigenlijk een CLIL-docent is (*Content and Language Integrated Learning*): hij integreert het onderwijs van een vak met onderdompeling in een taal. De Graaff et al. zeggen hierover: “The major difference between teaching CLIL and teaching the subject in the mother tongue is the fact that CLIL involves additional language learning objectives and specific opportunities for communication and language use” (2007:606). Waar bij CLIL-onderwijs het ‘vak’ meestal niet de vreemde taal betreft maar bijvoorbeeld aardrijkskunde of wiskunde, is dat bij de docent die de doeltaal inzet wel het geval en is de taal dus vehikel en reisdoel ineen. Deze docent zet zijn PCK in *terwijl* hij met de *content* zelf (taal, de inhoud) aan het communiceren, oefenen en spelen is. Hoe ingewikkeld dat ook mag lijken, aan deze verstrengeling kleeft ook een voordeel: de *content* is altijd dichtbij; de taal die geleerd moet worden is als illustratie voor elke leeractiviteit direct voor handen. Andrews concludeert dan ook dat een sterke mate van docenttaalbewustzijn de belangrijkste eigenschap is van docenten die de

doeltaal veelvuldig inzetten in de klas. Een docent die voortdurend gevoelig is voor de taal in de klas, kan die taal aanwenden, versimpelen, uitbreiden, herhaald toepassen, terugvragen en beschouwen. Zo kunnen communicatie en inhoud van elkaar profiteren in plaats van elkaar storen.

Andrews brengt de inzet van docenttaalbewustzijn in de vreemdetalenles in beeld met zijn *Filtered Input*-model (zie Figuur 2). Dit model laat zien hoe talige *input* (leermaterialen, taal van klasgenoten en taal van de docent) op twee manieren bij de leerder terecht kan komen: ongefilterd of gefilterd met behulp van het metalinguïstische bewustzijn van de docent. De kwaliteit van dit taalbewustzijnsfilter van de docent heeft volgens Andrews “a potentially crucial effect on the mediation or structuring of input for learners” (Andrews, 2001:81).



Figuur 2. *The role of TLA in structuring input for learners* (naar Andrews, 2001:80)

Taalbewustzijn kan dus gezien worden als onderdeel van de PCK van docenten en als belangrijk kenmerk van docenten die de doeltaal willen inzetten. Maar wat is nu in essentie *taalbewustzijn*? Volgens de ALA (Association for Language Awareness) kan taalbewustzijn worden gedefinieerd als expliciete kennis over taal en bewuste opmerkzaamheid en gevoeligheid voor taalgebruik, voor taal leren en voor taal doceren. De organisatie baseert zich hiermee op bronnen als James en Garrett (1993), en Dufva (1994) die taalbewustzijn achtereenvolgens omschrijven als “A person’s sensitivity to and conscious perception of the nature of language and its role in human life” (James & Garrett, 1993:109) en “[...]reflectivity in matters of language/language learning, sensibility to matters of language/language learning, and ability to explore in matters of language/language learning, and appreciate it” (Dufva, 1994:19).

Inzichten pedagogical content knowledge en taalbewustzijn

Het is zonder twijfel redelijk om aan te nemen dat taalbewustzijn van groot belang is voor docenten die de doeltaal in hun lessen leerzaam willen inzetten. Tegelijkertijd bieden de hierboven genoemde bronnen nog weinig concrete handreikingen voor de docent. Docenten zouden strategieën of vaardigheden moeten inzetten om taalbronnen voor hun leerlingen te filteren. Zij moeten reflecteren op de taal die hun leerlingen uiten (wetende dat taal in hun klaslokaal zowel doel als vehikel van het leerproces is). Zij dienen taalbewust en taalgevoelig te zijn in de klassencontext en te profiteren van de hoeveelheden aan vanzelfsprekend beschikbaar taalmateriaal. Van een scherp geformuleerd taalbewust didactisch instrumentarium voor de docent die de doeltaal hanteert is echter nog geen sprake in de geraadpleegde theorie.

2.3 VRAGEN STELLEN, FEEDBACK GEVEN, BEGRIPSCONTROLE EN SCAFFOLDING

Eerder werd in dit hoofdstuk (sectie 2.1) beargumenteerd dat interactie in de doeltaal en zogenaamde *pushed output* van grote waarde kunnen zijn bij het leren van een nieuwe taal. Ook kwam naar voren dat uit de theorie rondom deze onderwerpen niet altijd eenvoudig valt op te maken wat docenten concreet zouden moeten doen om dergelijke interactie op te wekken en om *output* bij de leerlingen te genereren. In voorbereiding op dit literatuuronderzoek werden lessen van docenten die de doeltaal inzetten geobserveerd. Daarbij viel het op dat zij hun leerlingen veelvuldig vragen voorleggen, feedback geven en hun begrip van de doeltaalinteractie controleren. In gesprek met diezelfde docenten benoemen zij dat zij inderdaad met behulp van allerlei vraag-antwoordinteracties pogen de communicatie in de klas op gang brengen. Vragen stellen, feedback geven, afstemmen en begrip controleren zijn strategieën die ook in de didactische interventie *scaffolding* centraal staan. In de voorliggende sectie wordt ingegaan op de taaldidactische theorie achter de vaardigheden *vragen stellen*, *feedback geven*, *begrripscontrole* en *scaffolding*, opdat duidelijk wordt wat docenten in dit domein zouden moeten doen om het taalleerproces in de doeltaal te stimuleren. Anders gezegd: hoe leiden vragen en feedback binnen de doeltaal didactiek concreet tot leren?

Vragen stellen

Een voor de hand liggende manier om interactie tussen twee mensen op gang te brengen is het stellen van een vraag. Vragen kunnen ook gebruikt worden om bijvoorbeeld interesse in de ander te tonen, na te gaan wat iemand al weet, te controleren of de ander jou begrijpt of nieuwe informatie te verkrijgen. Het ligt dus voor de hand dat *vragen stellen* een belangrijk didactisch en pedagogisch instrument is voor elke docent. Lightbown en Spada (2013) zeggen hierover: “Questions are fundamental in engaging students in interaction and in exploring how much they understand” (p. 145). In deze paragraaf wordt theorie achter het bevragen van leerlingen in de vreemdetalenles uiteengezet en gekoppeld aan het praktisch handelen in de doeltaal.

Door de jaren heen is er in taal-didactisch onderzoek veel aandacht geweest voor *vragen stellen*. Twee vraagtypen die in uiteenlopende onderzoeken naar voren komen zijn zogenaamde *display questions* en *genuine questions* (ook wel *referential questions* genoemd). Met *display questions* wordt het type vraag bedoeld waarop de docent het antwoord al weet en dat meestal wordt gesteld met als doel een voor de docent bekende *output* uit te lokken, de controle van het ‘goede antwoord’ of de ‘juiste structuur’. Een docent kan bijvoorbeeld vragen: ‘Tygo, quelle est la couleur des chaussures d’Annette?’. Het gewenste antwoord is hier: ‘Elles sont blanches’, waarmee de docent het correcte gebruik van het bijvoeglijk naamwoord controleert. Een *genuine question* is daarentegen een authentieke vraag die eerder thuishoort in echte communicatie en waarop de vraagsteller het antwoord niet weet (bijvoorbeeld: ‘Tygo, quelle est ta couleur préférée pour les chaussures?’). Long en Sato (1983) bestuderen interacties in de vreemdetalenles en bemerken dat veel onderwijs een overvloed aan *display questions* kent. Observaties buiten het klaslokaal laten anderzijds vooral interacties zien waarin *genuine questions* worden gesteld. De twee onderzoekers omschrijven de geobserveerde communicatie in de klas dan ook als een “greatly distorted version of its equivalent in the real world” (p. 284). Long en Sato zien, zoals eerder in dit onderzoek betoogd, interactie, authentieke communicatie en ‘negotiation of meaning’ als belangrijke waarden in vreemdetalenonderwijs. Het spreekt dan ook voor zich dat zij docenten sterk aanbevelen hun leerlingen veelvuldig authentieke (*genuine*) vragen te stellen.

Ook andere taaldidactici onderstrepen het belang van *genuine (of referential) questions* (Ernst, 1994; Mercer, 2000; Boyd and Rubin, 2002; McNeil, 2012). McNeil (2012) zegt over *referential questions*:

“Referential questions are an important situational variable [...] helping students to produce extended turns of talk and providing a means for teachers and students to co-construct knowledge. Referential questions prompt students to comprehend and produce target language that reflects their own thinking and provides opportunities for teachers to assist in those processes” (McNeil, 2012:396).

Genuine (of referential) vragen roepen dus een rijkere en meer authentieke interactie op en vormen potentieel vruchtbare grond voor verder leren. Zonder het belang van *genuine / referential questions* te ontkennen, betogen McCormick en Donato (2000) echter dat *display questions* wel degelijk zinvol kunnen worden ingezet door docenten. Hoewel *display questions* minder authentiek zijn, zijn ze des te beter geschikt om de aandacht te richten op specifieke leerdoelen. Dat kunnen grammaticale concepten zijn (‘Quelles sont les dernières lettres de cette forme?’), idiomatische concepten (‘Qu’est-ce que tu vois sur cette photo?’) of inhoudelijke concepten die uitleg of begrip vergen (‘A quel âge les enfants vont au collège en France? Et à quel âge ils vont au lycée?’). Behalve dat er zo aan specifieke leerdoelen gewerkt wordt, kunnen leerlingen in deze contexten, zeker op een lager beheersingsniveau, juist ook profiteren van de herkenbare structuur van de gestelde vragen en is het feit dat de docent er het antwoord vermoedelijk wel op weet voor beide partijen een aanvaardbaar gegeven. Wanneer de docent immers daadwerkelijk geregeld dezelfde vraagstructuren gebruikt, kunnen leerlingen deze in hun antwoorden kopiëren. Zo zorgt de weliswaar niet authentieke vraag, mits de leerling het antwoord erop weet, wel voor een veilig en toegankelijk kader waarbinnen basale communicatie bevorderd wordt. Voorbeelden van eenvoudige correcte taaluitingen als antwoord op de voorgaande vragen zouden dan zijn: ‘Les dernières lettres sont a-i-s-’, ‘Sur cette photo je vois le chien de Caspar’ of ‘Les enfants vont au collège à 12 ans’. McCormick en Donato stellen dan ook: “Questions should be examined within the framework of scaffolding interaction and with reference to the teacher’s goals in a particular lesson or interaction” (McCormick & Donato, 2000:184). Met andere woorden: de docent zou een bewuste keuze moeten maken voor een bepaald type vraag, afhankelijk van het onderwijskundig doel dat hij voor ogen heeft.

Afgezien van *display questions* en *genuine questions* wordt in de literatuur over vragen stellen in de vreemdetalenles ook veel aandacht besteed aan open en gesloten vragen. Zo bestudeert Dalton-Puffer (2006 en 2013) bijvoorbeeld open en gesloten vragen en de daarop gegeven antwoorden in CLIL-onderwijs (Engels). Het valt haar op dat er in de geobserveerde lessen met name gesloten en op feitelijkheden gerichte vragen worden gesteld. Wanneer er wel open vragen gesteld worden, leidt dit niet alleen tot meer leerling-*output* maar ook tot *output* van een hoger taalniveau. Zo stelt zij vast dat open vragen, die meer verlangen dan reproductie van feiten, eigenlijk hogere orde denkvaardigheden bij de leerlingen aanboren. Ze vragen de leerlingen bijvoorbeeld *te redeneren* en *uit te leggen*. Hiermee genereren deze vragen de meest complexe en daarmee de meest uitdagende en leerzame *output*. Anderzijds vergt de laatste categorie vragen ook een hoger taalvaardigheidsniveau van de leerling. Hoewel open vragen zelden maar één goed antwoord kennen (wat de veiligheid ten goede kan komen), kunnen dergelijke vragen door hun talige niveau en complexiteit ook resulteren in spreekangst en gevoelens van onmacht, wat de drempel om deel te nemen verhoogt. Als docenten hun leerlingen deze open vragen stellen die denk- en redeneervaardigheden vergen, is het dus van belang dat zij aanvullende didactische vaardigheden beheersen, zoals het inbouwen van denktijd, en aansluiten bij pedagogische behoeften van leerlingen zoals veiligheid en de mogelijkheid om samen te werken. Dalton-Puffer benoemt dat docenten die optimale deelname in hun klassen willen genereren, werk zullen moeten maken van hun *vraagvaardigheid* en voortdurend op zoek moeten zijn naar afstemming met hun leerlingen wanneer zij vragen stellen. De onderzoeker geeft aan dat docenten vraagvaardiger kunnen worden door bijvoorbeeld vragen van uiteenlopende soort van tevoren te formuleren en te ordenen, door denktijd in te bouwen in het lesplan en door open vragen niet te vervangen door gesloten vragen

zodra het antwoord even op zich laat wachten, maar in plaats daarvan bredere deelname in de klas te zoeken en (delen van) vragen door te spelen.

Het onderzoek van Dalton-Puffer bevestigt eerder onderzoek op het gebied van open en gesloten vragen en *genuine questions* en *display questions*. White en Lightbown (1984), Long et al. (1985), Foster (1998), de Graaff et al. (2007) en Schuitemaker-King (2012) merken ook op dat uiteenlopende vraagtypen elk hun eigen type antwoord genereren en dat vreemdetalendocenten over het algemeen een onbewuste voorkeur hebben voor gesloten vragen en *display questions* terwijl open vragen en *genuine questions* maar in beperkte mate voorkomen. In grote lijnen zijn de genoemde onderzoekers het voorts eens over de benodigde didactische en pedagogische vaardigheden voor docenten op het gebied van vraagstelling. Zo wordt in de aangehaalde onderzoeken eveneens het inbouwen van wachttijd genoemd, niet alleen rondom het moment dat de vraag gesteld wordt, maar ook nadat er een antwoord is gegeven, zodat het antwoord ook werkelijk kan resoneren in het klaslokaal, herhaald kan worden en 'landt'. Ten slotte sluiten de onderzoekers zich aan bij het standpunt dat open en authentieke (*genuine* of *referential*) vragen beter passen bij een levensechte communicatie en daardoor uitdagender zijn voor leerlingen en passen bij hun levensechte leerdoelen, waardoor dit type vragen het leerproces kan versnellen en verdiepen. Niettemin is men het eens over de effectiviteit van *display questions* of gesloten vragen in specifieke didactische context.

In deze paragraaf was theorie achter het *vragen stellen* in de vreemdetalenles aan de orde. Samenvattend kan gesteld worden dat docenten die de doeltaal adequaat inzetten en zich bewust zijn van de waarde van interactie en zogenaamde *pushed output* voor het taalleerproces, in de eerste plaats dienen te weten dat het stellen van de juiste vragen deze interactie en *pushed output* kunnen uitlokken. Anders gesteld: een goede vraag ligt aan de basis van interactie en *output*. Welke vraag 'goed' is, hangt af van het door de docent gewenste interactie- of leereffect. Docenten zouden bekend moeten raken met de uiteenlopende vraagtypen: van gesloten en *display* vragen die antwoorden genereren met een veelal reproductief karakter, tot open en *genuine* vragen die levensecht zijn, veel meer *output* genereren en het denkpotentieel van de leerling aanspreken. Didactische kennis van typen vragen gaat hier hand in hand met pedagogische kennis zoals kennis over spreekangst: vragen kunnen activeren, maar ook beangstigen. Dit geldt voor zowel de gesloten goed/fout-vraag (waarop immers vaak maar één antwoord goed is) als voor gecompliceerdere open vragen waarop een diversiteit aan antwoorden mogelijk is.

Feedback geven

Zoals in de sectie *Doeltaal-georiënteerde onderzoeken* vermeld staat, vindt het taalleerproces niet plaats door het simpelweg voeden van taal aan leerlingen. Het daadwerkelijk verwerven van taal (*intake*) behoeft leerbewustzijn (*noticing*): aandacht voor datgene wat er geleerd wordt met oog voor specifieke talige kenmerken. In deze paragraaf wordt stilgestaan bij onderzoek naar effectieve feedback in de taalleercontext waarin de doeltaal gebezigd wordt, waarbij feedback wordt gezien als instrument om het leerproces te sturen, voeden en borgen.

In veel taaldidactische theorie staat, wanneer het gaat over feedback in de vreemdetalenles, *correctieve feedback* centraal. Loewen (2015) benoemt het belang van deze vorm van feedback door te stellen dat correcties leerlingen altijd bewust maken van te leren aspecten en dat er in principe altijd een duidelijke samenhang is tussen die aspecten van de taal die de leerling lastig vindt en de instructie die wordt gegeven wanneer een docent een correctie uitvoert:

“Corrective feedback is important theoretically because it can provide relatively unobtrusive attention to form during meaning-focused interaction. In addition, corrective feedback, unlike input flood and input enhancement, occurs in reaction to learners’ errors and thus targets forms that are demonstratively difficult for learners” (Loewen, 2015:64).

Correctieve feedback kan dus gezien worden als een afgemeten leerkans. Vanzelfsprekend bestaat er behalve correctieve feedback ook *positieve of bekrachtigende feedback*. Hoewel deze vorm van feedback vermoedelijk van groot belang is voor het taalleerproces, is er in de taaldidactische literatuur weinig aandacht voor positieve feedback. Aan het eind van deze paragraaf is niettemin ruimte voor enige toelichting op bekrachtigende feedback, voortkomend uit aangrenzend didactisch onderzoek.

Correctieve feedback

De literatuur over correctieve feedback maakt melding van allerlei manieren om feedback te geven, waarbij de Loewen en Philp (2006) opmerken dat lang niet elke manier even vaak voorkomt in de talenles en dat lang niet elke leerling evenveel correctieve aandacht krijgt. Welke typen feedback zijn er zoal? In grote lijnen kan feedback worden beschreven als *input* leverend (de docent corrigeert en geeft het goede antwoord) en *output* uitlokkend (de docent ontlokt het goede antwoord aan de leerling). Lyster en Ranta (1997) benoemen zes vormen van correctieve feedback, waarbij de eerste twee vormen *input* leverend zijn en de laatste vier vormen *output* uitlokkend:

- 1 *Explicit correction*, waarbij de docent expliciet de juiste vorm, het juiste woord, de juiste betekenis of de juiste uitspraak aangeeft zodra een leerling een 'fout' heeft gemaakt.
- 2 *Recast*, een impliciete correctie waarbij de docent de foutieve uiting van de leerling simpelweg herhaalt maar dan in de goede vorm; aanvullingen zoals 'Je bedoelt waarschijnlijk...' blijven achterwege.
- 3 *Clarification request*, waarbij de docent expliciet aangeeft dat er iets niet klopt in de uiting van de leerling en om opheldering vraagt ('Excuse-moi, tu dis que tu as *quarante* ans. Je ne comprends pas. Tu es au collège, tu n'as pas *quarante* ans quand-même').
- 4 *Metalinguistic feedback*, waarbij de docent talige informatie verschaft, zonder de correcte vorm te geven ('Est-ce que tu prononces toujours la dernière lettre en français?' of 'Est-ce que *table* est masculin ou féminin?').
- 5 *Elicitation*, waarbij de docent de juiste vorm uitlokt door een kleine *cue* te geven, een aan te vullen *bijna correctie* ('La table est *grand*, ou la table est *gran....?*').
- 6 *Repetition*, waarbij de docent de fout van de leerling herhaalt met contrasterende intonatie ('La table est *grand?*') waarna de leerling zich kan verbeteren.

In de loop van de jaren zijn de hierboven genoemde vormen van feedback onderwerp geweest van verschillende onderzoeken naar taalleerprocessen. In hun eigen onderzoek naar de effecten van feedback concluderen Lyster en Ranta (1997, 2004) zelf dat het feedbacktype *recast* het kleinste leereffect genereerde bij de geobserveerde leerlingen, terwijl juist deze vorm van feedback het meest gegeven werd. De andere typen feedback leverden meer leereffect op, waarbij met name *elicitation* en *metalinguistic feedback* bleken te resulteren in correctere taaluitingen.

Een studie van Ohta (2000) staat eveneens stil bij de leereffecten van het feedbackinstrument *recast*. Uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen de *recast*-correcties van hun docent vaak wel registreren, maar er weinig van leren. Opmerkelijk is het dat leerlingen in dit onderzoek meer lijken te leren van *recasts* die bedoeld zijn voor klasgenoten dan van *recast*-correcties van hun eigen taaluitingen.

Uit onderzoek van Loewen en Philp (2006) blijkt dat het leereffect dat uitgaat van *recast* afhangt van de mate waarin de docent zijn correctie non-verbaal benadrukt. Een *recast*-correctie die door intonatie, pauze, ritme en mimiek sterk contrast oplevert in de uiting van de docent valt op en leidt bij de geobserveerde leerlingen in aanzienlijk meer gevallen tot een gecorrigeerde vervolguiting dan wanneer de docent zijn correctie niet benadrukt.

Oliver en Mackey (2003) bestuderen feedback in uiteenlopende lescontexten. Hun observaties laten zien dat correctieve feedback het minst werd gegeven tijdens *classroom management*-interventies en tijdens dialogische communicatie (beide contexten zijn inhoudsgericht). Als er wel werd gecorrigeerd dan was dat in de vorm van *recasts*. De meeste correcties vonden

daarentegen plaats tijdens instructie en uitleg (communicatie gericht op vorm en correctheid van lesinhouden) en het merendeel van de correcties in deze context was van het expliciete type. Aansluitend op de eerder beschreven studies lieten leerlingen, op hun beurt, beduidend meer verbeteringen in hun uitingen zien tijdens deze op vorm gerichte lescontext gecombineerd met de expliciete correcties, dan in de meer dialogische lescontext met de impliciete *recasts*.

Llinares en Lyster (2014) bestuderen eveneens het leereffect dat optreedt als gevolg van correctieve feedback, uitgaande van de CLIL/immersie-klassencontext en ook zij maken onderscheid in de aard van de interactie waarin de correcties plaatsvinden (bijvoorbeeld instructie of dialogische communicatie). Binnen dit onderzoek wordt weer gedifferentieerd in *input* leverende correcties enerzijds (*recasts* en expliciete correcties) en *output* uitlokkende correcties anderzijds. Deze laatste categorie wordt in het onderzoek *prompts* genoemd: "In contrast, prompts - which include elicitation, metalinguistic clues, clarification requests and repetition - withhold correct forms and instead provide clues to prompt students to self-repair" (p. 182). De onderzoekers constateren dat van de feedbackvormen de *recast* en de *prompt* het meest voorkomen en dat beide vormen kunnen leiden tot verbeteringen door de leerling. Of dat gebeurt blijkt in dit onderzoek afhankelijk te zijn van twee factoren: de leercontext waarbinnen de feedback gegeven wordt en de mate waarin de correctie expliciet dan wel impliciet plaatsvindt. Wanneer er instructie wordt gegeven, bijvoorbeeld over grammatica of uitspraak, verwachten leerlingen eerder correctieve feedback en kunnen ook *recasts* tot verbeteringen door de leerling leiden. In meer dialogische communicatie (of in CLIL-klassen) is de aandacht eerder gericht op het onderwerp van gesprek en verwachten leerlingen minder snel gecorrigeerd te worden. Wanneer *recasts* in deze laatste situatie niet met veel nadruk worden uitgevoerd lijken ze eerder op uitingen van inhoudelijk begrip van de luisteraar dan op correcties. Een *recast* kan dus tot verbeteringen door de leerling leiden, maar hij moet wel opgemerkt worden. Met name in dialogische context verdient de *recast* hierom veel benadrukking. Ten slotte valt het Llinares en Lyster op dat veel docenten het lastig blijken te vinden om goede feedback te geven; er lijkt veel didactische kennis en ervaring nodig te zijn om goed aan te voelen op welk moment en op welke wijze effectieve feedback gegeven kan worden.

Positieve feedback

Het is opmerkelijk dat het onderwerp *feedback* in de taalverwervingstheorie met name lijkt te worden belicht vanuit een correctief oogmerk. Leerlingen lijken evenwel ook veel profijt te kunnen hebben van positieve feedback. In de sectie over Motivatie en Taalangst (sectie 2.5 van dit hoofdstuk) zal nog aandacht geschonken worden aan *motivationale feedback*, de positieve houding van de docent die het leerproces kan bekrachtigen en die de leerlingmotivatie kan versterken. In deze sectie over feedback wordt nu nog kort stilgestaan bij theorie over leerrendement en positieve feedback uit algemeen didactisch domein en wordt een vertaalslag gemaakt naar de doeltaalklassencontext.

In het promotieonderzoek van Voerman (2014) staan frequentie, vormen en effect van feedback centraal. Voerman baseert zich op drie grote reviewstudies (Kluger & DeNisi, 1996; Hattie, 1999; Shute, 2008) en stelt dat van positieve feedback minstens zoveel geleerd kan worden als van kritische feedback en dat beide vormen van feedback vooral tot leren kunnen leiden als ze, wederom, specifiek geformuleerd worden: aan de hand van taakgerichte, concrete informatie over een gemaakte fout én informatie die nauwkeurig verduidelijkt wat de leerder nu al goed doet. Het onderzoek van Voerman toont bovendien aan dat niet alleen toekomstgerichte feedback bijdraagt aan het leren (ofwel: welke leerstappen moeten er nog gezet worden), maar zeker ook de feedback die aandacht heeft voor de stappen die de leerder al gezet heeft om te komen waar hij nu is. Uitvoerige bestudering van een veelheid aan lessen laat zien dat de meeste docenten met name niet-specifieke correctieve feedback geven, gericht op nog te zetten leerstappen; precies die feedback die in mindere mate bijdraagt aan het leren. Specifieke positieve feedback, de feedback die zich niet alleen op fouten maar juist ook concreet op al behaalde resultaten in het taalhandelen richt, komt nauwelijks voor.

Leerlingen kunnen veel leren van de feedback van hun docent. Hoewel geen van de in deze paragraaf aangehaalde studies specifiek rapporteert over de relatie tussen feedback en het gebruik van de doeltaal, valt aan te nemen dat juist in een klas waar de doeltaal veelvuldig voorkomt, goed gekozen feedback kan bijdragen aan het leerproces en het zelfvertrouwen van de leerlingen.

Feedback komt niet automatisch voor in de talenles. Effectieve feedback geven lijkt een lastige doceervaardigheid te zijn die kennis en training vergt. Bovendien is *leren* als gevolg van gegeven feedback geen vanzelfsprekendheid: met name in dialogische of klassenmanagement contexten kan feedback te impliciet blijven. Dergelijke contexten komen juist vaak voor in lessen waarin de doeltaal gebezigd wordt, waardoor het niet bemerken van correctieve feedback door de leerling op de loer ligt. Hier sluit de theorie over feedback aan bij inzichten uit de eerste sectie van dit hoofdstuk over *noticing*: vreemdetaalverwerving in de schoolcontext verloopt zelden impliciet (Schmidt, 1990; DeKeyser et al., 2002).

Docenten doen er dus goed aan feedback strategisch en expliciet in te zetten: zowel feedback die *input* levert (expliciete correcties of *recasts*) als feedback die *output* uitlokt (*prompts*) kunnen effect hebben op het leren, zolang de feedback aan voorwaarden voldoet: hij moet door de leerlingen opgemerkt worden, hij moet specifiek zijn en waar mogelijk de leerlingen activeren (zoals bij *prompts* heel vanzelfsprekend gebeurt). Bovendien werkt feedback het beste wanneer er, behalve aandacht voor correcties, ook (specifieke) positieve aandacht is voor die dingen die wel goed gaan; wanneer de docent niet alleen kijkt naar hiaten die nog opgevuld dienen te worden, maar ook naar de reeds gezette stappen in het leerproces. Ten slotte is het belangrijk dat docenten feedback toegankelijk maken voor de hele klas. Het komt voor dat feedback beter aankomt bij andere leerlingen in de klas dan bij die leerling voor wie de feedback oorspronkelijk bedoeld was.

Begripscontrole

Wanneer docenten in de doeltaal lesgeven ligt het voor de hand dat hun leerlingen meer moeite moeten doen de communicatie in de klas te begrijpen. Wanneer leerlingen niet uit zichzelf aangeven dat ze de draad kwijt zijn of een opdracht of uitleg niet begrijpen is het van belang dat de docent het initiatief neemt om het begrip van zijn leerlingen te controleren. Onderzoekers als Long (1996), Gass en Pica (1998), Lightbown en Spada (2013) en Mackey en Gass (2015) rapporteren over het belang van zogenaamde *begripschecks* in de vreemdetalenles, met name bij veelvuldig gebruik van de doeltaal. De genoemde theorie suggereert dat opmerkingen van de docent, variërend van (uitgesproken in de doeltaal) 'Begrijpen jullie dit?' tot 'Steek je hand op als je dit nog lastig vindt' en van 'Wil je dat ik de vraag herhaal?' tot 'Herhaal de opdracht nu eens in je eigen woorden', kunnen helpen om de interactie in de klas te versoepelen en het begrip te versterken. Een heel concrete manier om een beeld te krijgen van het begrip van de leerlingen is door hen na een uitleg klassikaal een korte opdracht te geven waarin de belangrijkste elementen uit de uitleg terugkomen. Een impliciete werkwijze kan echter ook: een docent kan zichzelf herhalen of parafraseren, of hij kan een taaluiting eindigen met woorden als 'D'accord?' of 'Oui?' uitgesproken met een open, vragende mimiek en intonatie, en enige wachttijd.

Wanneer een docent bovengenoemde strategieën inzet, bewaakt hij niet alleen het begrip van zijn leerlingen, maar stimuleert hij ook hun betrokkenheid en de interactie in de klas. De genoemde onderzoeken betreffen overigens geen studies naar het effect of naar het juiste gebruik van de genoemde strategieën: hoewel de strategieën zonder twijfel van belang zijn voor het talenonderwijs, staan de geconsulteerde onderzoeken vooral stil bij *begripscontrole* als een *zinvolle doceerstrategie*.

Scaffolding

Scaffolding is een didactisch instrument dat uitgaat van de onderwijskundige theorieën van Vygotsky. Volgens Vygotsky (1978) versnelt sociale interactie leerprocessen: leerders kunnen kennis effectief opbouwen binnen een stimulerende onderwijscontext waarin geïnteracteed en samengewerkt mag

worden, uitgaande van het niveau en de kennis die leerlingen op een zeker moment hebben. Dergelijk sociaal geconstrueerd leren verloopt efficiënter dan wanneer leerlingen zelfstandig en onafhankelijk zouden werken. Vygotsky bestudeert de interactie tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en docent, en stelt grote leersprongen vast. Bovendien constateert hij dat de taal die leerlingen aan het geleerde kunnen geven zich snel uitbreidt wanneer zij vragen kunnen stellen, luisteren, bevraagd worden en uitleg kunnen geven. De door Vygotsky omschreven onderwijscontext waarbinnen sociaal geconstrueerd leren plaatsvindt is bekend als de *zone van naaste ontwikkeling* (*zone of proximal development*).

Het begrip *scaffolding* is een metafoor voor het type begeleiding dat een docent kan geven binnen de zone van naaste ontwikkeling van een leerling. Een *scaffold* is een figuurlijk stijgerbouwwerk dat naast de leerling wordt geïnstalleerd van waaruit de docent (of eventueel klasgenoten) een of meerdere leerlingen kan bevragen, bijstaan of omhoogtrekken. Het betreft dus een op maat geboden, tijdelijke steun waarna een leerling weer verder kan in een taak die net iets meer kennis of vaardigheid van hem veronderstelde dan waarover hij in eerste instantie beschikte (naar Wood, Brunner & Ross, 1976). Van de Pol et al. (2010, 2011 en 2012) beschrijven kenmerken en effecten van *scaffolding* in het voortgezet onderwijs en de optimale condities waarin *scaffolding* kan plaatsvinden: de docent stemt af op de leerbehoefte van de leerling, geeft steun daar waar nodig is, bijvoorbeeld door te *modellen*, voorbeelden of delen van antwoorden te geven, en trekt zich terug zodra de leerling zelf de verantwoordelijkheid voor de taak weer op zich kan nemen. Dit afbouwen van de ondersteuning en teruggeven van verantwoordelijkheid wordt *fading* genoemd. Om deze afstemming, steun en *fading* te bewerkstelligen dient een docent vier didactische instrumenten in te zetten:

- 1 zorgvuldige problemdiagnose (gaat er iets mis en zo ja wat precies?)
- 2 *modelling* (deels voordoen)
- 3 bevragen (op inhoud, begrip en voortgang)
- 4 feedback geven (zoals betoogd in vorige paragraaf)

Wanneer docenten de doeltaal veelvuldig gebruiken zullen ze eerder geconfronteerd worden met leerlingen die hen niet begrijpen. *Scaffolding* lijkt een geschikt instrument om in te spelen op een deel van de begripsproblemen, met name wanneer er enige rust en tijd beschikbaar is in de les en de oplossing van een begripsprobleem niet schuilt in bijvoorbeeld het vertalen van één enkel woord.

Er is enig taaldidactisch onderzoek waarin ook aandacht is voor *scaffolding* (McCormick en Donato, 2000; De Graaff et al., 2007; McNeil, 2012). McCormick en Donato benoemen het begrip *scaffolding* bij de al eerder in deze sectie aangehaalde *display* en *genuine questions*. Zij zien met name binnen *scaffolding*-activiteiten een plek weggelegd voor *display questions* (terwijl dit type vraag normaal gesproken niet altijd de voorkeur heeft omdat het de authenticiteit van leercontext in de weg kan staan). Wanneer een docent een zorgvuldige problemdiagnose wil doen en precies wil nagaan waar het nu fout gaat in de begripsvorming bij een leerling (zoals Van de Pol (2012) beschrijft) lijkt het erop dat er behalve voor *genuine questions* ook een plek is weggelegd voor de efficiënte *display questions* die een docent snel een beeld kunnen geven van de parate kennis van de leerling en de aanwezige lacunes. *Genuine questions* kunnen in zo'n situatie zijn: "Welke opdrachten heb je tot nu toe gemaakt?" of "Weet je al wat het verschil is tussen een bijvoeglijk naamwoord en een bijwoord?". *Display questions* zouden zijn: "Wat zijn de laatste letters van dat woord? en "Hoe maak je ook alweer een bijwoord van een bijvoeglijk naamwoord?".

McNeil (2012) benoemt *scaffolding* als een van de strategieën die vreemdetalendocenten kunnen inzetten om leerlingen een taak te laten volbrengen. In zijn beschrijvende studie toont hij docenten Engels die hun leerlingen succesvol ondersteunen met behulp van zes strategieën die ook door Wood, Bruner en Ross (1976) werden beschreven:

- 1 *recruitment* (aandacht richten)
- 2 *reduction* (vereenvoudigen en isoleren)
- 3 *maintenance* (motiveren om het doel te bereiken)
- 4 *marking critical features* (belangrijke elementen aanduiden)
- 5 *controlling learners' frustration* (geruststellen)
- 6 *demonstration and modelling* (voordoen)

Behalve deze uit eerder onderzoek al bekende strategieën bleken de docenten tijdens hun *scaffolding*-activiteiten ook veel gebaren, herhaling en herformulering toe te passen en verhelderingsvragen te stellen.

Ten slotte benoemen De Graaff et al. (2007) het begrip *scaffolding* nog in onderzoek naar effectief CLIL-onderwijs. Volgens De Graaff kan bij *scaffolding* onderscheid gemaakt worden tussen *scaffolding* van begrip van het lesmateriaal en de leerinhouden enerzijds en *scaffolding* van begrip van de talige *input* vanuit de docent anderzijds. Hiermee lijkt het onderzoek aan te sluiten bij een al eerder (sectie 2.2, *Pedagogical content knowledge* en taalbewustzijn) verwoord beeld van de docent die taalbewustzijn inzet om *output* (vanuit materiaal, klasgenoten of de docent zelf) te filteren zodat zowel deze *output* als *input* op begrijpelijk en leerzame manier bij de leerlingen terecht komt (Andrews, 2001: *filtered output*-model).

Scaffolding wordt al met al genoemd of onderzocht in een aantal taaldidactische en algemeen didactische studies. De taaldidactische studies geven echter weinig concrete handreikingen voor de talendocent die de doeltaal toepast. De algemeen didactische studies geven deze handreikingen voor de talendocent vanzelfsprekend evenmin, maar duiden wel manieren om *scaffolding* vorm te geven tijdens de talenles. Twee kenmerken van *scaffolding* waren eerder al aan de orde (bevragen en feedback geven), maar worden aangevuld met de belangrijke elementen *problemdiagnose* en *modelling*, en zaken die van motivationele aard zijn. De doeltaaldidactiek die voortkomt uit dit theoretisch kader zal gebruik maken van deze inzichten die in de onderzoeken van Van de Pol en McNeil naar voren komen.

Inzichten op het gebied van vragen stellen, feedback geven, begripscontrole en scaffolding

Eerder is naar voren gekomen dat het genereren van interactie en van leerling-*output* een belangrijke taak van de vreemdetalendocent is. Zonder deze twee elementen verloopt het taalleerproces niet effectief. In deze sectie kwam naar voren dat de didactische instrumenten *vragen stellen, feedback geven, begripscontrole* en *scaffolding* in de doeltaal in grote mate kunnen bijdragen aan deze interactie en de zogenaamde *pushed output* (waarbij *scaffolding* kan worden gezien als een overkoepelend instrument waarbinnen bevraging, feedback en begripscontrole verwerkt zijn). Om interactie en *output* te verkrijgen door middel van de gegeven instrumenten dienen docenten allereerst bekend te zijn met de materie. Vragen en feedback zijn er in soorten en maten en hebben uiteenlopend leereffect en invloed op de pedagogische veiligheid. Weten welk vraagtype, welke feedback of welke wijze van begripscontrole op welk moment passend en zinvol is, vergt een gevorderd didactisch bewustzijn.

Elementen die voorts in deze sectie aan bod kwamen, en die in belangrijke mate lijken bij te dragen aan leereffect als gevolg van vragen stellen, feedback geven en begripscontrole, zijn *noticing*, motivatie en *modelling*. Wanneer een leerling een correctie niet opmerkt of wanneer feedback (zowel positieve als correctieve) niet specifiek is, zal hij daarvan vermoedelijk niets leren (*noticing*). Wanneer vragen voor pedagogische onveiligheid of teveel stress zorgen, of feedback teveel

negatieve elementen bevat zal de motivatie dalen, wat het leren bemoeilijkt (zie ook sectie 2.5 over motivatie en taalangst). En wanneer, ten slotte, leerlingen niet gesteund worden door goede voorbeelden, of gewenste vaardigheid en kennis niet expliciet worden voorgeleefd door de docent of door medeleerlingen (*modelling*) worden leerstappen overgeslagen.

2.4 EXPRESSIE: GEBAREN

Wanneer mensen communiceren voegen zij aan de woorden die zij gebruiken expressie toe in de vorm van gebaren, mimiek en intonatie. Expressie, fysieke kenmerken met communicatieve waarde, is onlosmakelijk verbonden aan spraak (Kendon, 2004; McNeill, 2005). Als menselijke communicatie een automatisch samengaan van spreken en expressie is en als expressie drager is van communicatieve inhoud, dan ligt het voor de hand dat studies naar (taal-)leerprocessen in een communicatieve context, bijvoorbeeld die van een klaslokaal, aandacht hebben voor de plek van expressie (Gullberg, 2010).

Als leerlingen inderdaad leren van de actieve confrontatie met de doeltaal, wordt dit leerproces dan op enige wijze bevorderd door de expressie die de docent toevoegt aan zijn woorden en kan bewust door de docent ingezette expressie het leerproces versterken? Deze sectie poogt een beeld te geven van onderzoek waarin deze vragen centraal staan. Daarbij moet worden aangetekend dat de zoektocht naar theorie over expressie binnen het taalleerproces met name bronnen heeft opgeleverd die zich richten op het aspect *gebaren*. Mimiek en intonatie zijn in theoretische bronnen over taalleerprocessen overigens beperkt aan de orde, behalve wanneer het over *stress* (benadrukken) gaat. Zo benoemen Loewen en Philp (2006) het belang van accentueren door middel van intonatie wanneer een docent een leerling corrigeert met behulp van *recasts* (zie ook de sectie over feedback in dit hoofdstuk). Levy en Fowler (2000) staan stil bij *focal stress* als didactische interventie om inhoudelijke relevantie van bepaalde zinsdelen in spraak, tijdens bijvoorbeeld instructie of correctie, te accentueren teneinde het begrip van de taalleerder te vergroten. Het extra benadrukken van woorden of zinsdelen middels mimiek of intonatie kan dus zinvol zijn voor het leerproces. Expressie wordt in deze sectie verder belicht vanuit het aspect *gebaren*.

Gebaren: een taal of een didactisch instrument

Binnen onderzoek naar gebaren in relatie tot vreemdetalenonderwijs kan onderscheid gemaakt worden tussen studies die sociolinguïstisch van aard zijn en studies die zich richten op gebaren die het leren faciliteren en daarmee een meer taaldidactische invalshoek hebben (Gullberg, 2010). Buiten de scope van dit onderzoek naar het gebruik van de doeltaal in de vreemdetalenles valt sociolinguïstisch onderzoek. Dergelijk onderzoek richt zich bijvoorbeeld op de aard van het gebarengedrag door taalleerders, op vertaalbaarheid van gebaren tussen talen onderling, type gebaren kenmerkend voor bepaalde talen en de mate waarin taalleerders gebaren horende bij een bepaalde taal of cultuur overnemen tijdens het leerproces (voor deze brede bespreking van onderzoek naar gebaren in het vreemdetalenonderwijs, zie McCafferty & Stam, 2008; McCafferty & Gullberg, 2008). Een taaldidactische focus op gebaren met als uitgangspunt het taalgebruik van de docent, met andere woorden: gebaren van de docent als mogelijke bijdrage aan het taalleerproces, is daarentegen wel een voor de hand liggende invalshoek binnen dit onderzoek en zal in onderstaande paragrafen worden uiteengezet.

Typering van gebaren

Teneinde de bijdrage van gebaren aan het taalleerproces beter te kunnen begrijpen of voorschrijven is een concrete typering van uiteenlopende gebaren nodig. McNeill (1992, 2005) stelt een continuüm voor (*Kendon's Continuum*) dat loopt van spontane handgebaren tot gebarentaal:

- *Gesticulation*
Spontane informatieve gebaren die gelijk vallen met spraak. Voorbeelden van *gesticulation* zijn: iconen (een omlaag wijzende hand bij het woord 'laag'), metaforiek (een gebalde vuist bij de woorden 'krachtig optreden'), deiktiek (tijd of plaats aanduiden zoals 'hier', 'daar', 'vroeger' en 'nu'), onderstreping (ritmische gebaren die samengaan met accentueren of opsommen) en sociale activering (om deelname van anderen te organiseren, zoals iemand het woord te geven).
- *Speech-linked gestures*
Gebaren die een deel van een zin overnemen, waarbij bijbehorende woorden worden weggelaten, bijvoorbeeld: 'Jan is even gaan [handgebaar met vingers naar omlaag die loopbeweging maken]'.
- *Emblems (quotable gestures)*
Gebaren die in combinatie met spraak of zelfstandig kunnen voorkomen en geconventionaliseerd zijn, vertaalbaar en bekend bij een sociale groep of cultuur. Voorbeelden zijn de 'duim omhoog', een salueergebaar of 'schouders ophalen' wanneer men iets niet weet.
- *Pantomimes*
Gebaren die losstaan van spraak en objecten, bewegingen of verhalen uitbeelden.
- *Sign languages*
Gebarentaal met een eigen talige structuur en conventies. Voorbeelden: *American Sign Language* (doven-gebarentaal) of *Australian Aboriginal Sign Language*.

De eerste drie typen gebaren uit het continuüm van Kendon (*gesticulation*, *speech-linked gestures* en *emblems*) lijken goed bruikbaar voor talendocenten om er hun doeltaal mee te verlevendigen, ondersteunen of ordenen opdat leerlingen hen beter begrijpen (nog afgezien van de vraag of dit het *leren* bevordert). *Pantomimes* en *sign language* gaan in principe juist *niet* samen met verbale taal, de taal die geleerd moet worden, waardoor het niet voor de hand ligt dat dit type gebaren thuishoort bij een vreemdetalendidactiek.

Gebaren voor de spreker of gebaren voor de luisteraar

Een tweede, meer inhoudelijke typering van gebaren binnen de vreemdetalendidactiek betreft volgens Gullberg (2010) het onderscheid tussen gebaren met een *speaker-internal* functie enerzijds en gebaren met een communicatieve functie anderzijds: "[...] there is general agreement that gestures are multi-functional and serve both addressee-directed, communicative and speaker-directed, internal functions" (p. 80). Gullberg haalt hier onderzoek aan van onder anderen Riseborough (1981), Streeck en Hartge (1992), Hostetter en Alibali (2004) en Goldin-Meadow, Nusbaum, Kelly en Wagner (2001) en betoogt dat gebaren met een *speaker-internal* functie structuur geven aan het leren en spreken door de leerling, denkprocessen tot uiting brengen en het leren verankeren. Gebaren die een communicatieve functie hebben, geven de gesprekspartner of luisteraar (extra) informatie over de boodschap die verzonden wordt. Beide typen gebaren kunnen voortdurend afwisselen tijdens de interactie en onbewust gemaakte *speaker-internal* gebaren kunnen de communicatieve boodschap evengoed verhelderen als vertroebelen. Gullberg benoemt dat de gebaren met communicatieve functie (de gebaren die binnen dit onderzoek naar het gebruik van de doeltaal centraal staan) binnen het vreemdetalenonderwijs onder te verdelen zijn in *input/meaning*-gebaren en *attention/noticing*-gebaren.

Langton en Bruce (2000) noemen, evenals Gullberg, het belang van gebaren teneinde betekenis te geven aan woorden (*meaning*) of juist de aandacht op woorden of talige constructies te

vestigen (*noticing*). Onderzoeken van Goldin-Meadow et al. (1999) en van O'Neil et al. (2002) die zich richten op andere domeinen dan het vreemdetalenonderwijs en zich met name bezighouden met gebaren als betekenisdragers (*meaning*), laten zien dat volwassenen meer leren van instructie over respectievelijk wiskunde en grammatica wanneer de docent gebaren maakt bij de uitleg dan wanneer de docent dat niet doet. De onderbouwing van een betere herkenning, opname en verankering van woorden als gevolg van expressie (in de vorm van gebaren en intonatie) wordt gevonden in de cognitieve neurowetenschap (*embodied neurocognition*). Studies van bijvoorbeeld Rizzolatti en Craighero (2004) en Pulvermüller et al. (2005) beschrijven dat taal en fysiek handelen vanuit dezelfde plekken in het brein worden aangestuurd en dat bij het leren van taal meervoudige leerbronnen (zoals auditieve, visuele en motorische) leiden tot meer sporen in het geheugen en daarmee tot een beter beklijven van nieuwe informatie.

Gebaren en talendidactiek

Er is nog weinig onderzoek naar de effecten van (bewuste) gebareninzet als didactisch instrument in vreemdetalenonderwijs om *meaning* en *noticing* te versterken. Onderzoekers als Kellerman (1992) en Kida (2008) betogen dat gebaren begrip van en interactie in de vreemde taal versterken. Een beperkt aantal empirische studies richt zich op deze materie en kan deze stelling onderbouwen. Gullberg, Dimroth, Roberts en Indefrey (2010) laten zien dat volwassen leerders van een vreemde taal onbekende woorden makkelijker leren herkennen als deze in een discours meerdere keren voorkomen en vergezeld worden van vaste gebaren dan wanneer deze woorden even vaak voorkomen maar niet samengaan met gebaren. Zij demonstreren hiermee dat gebaren kunnen leiden tot het in sectie 2.1 al aangehaalde belangrijke principe *noticing* (Schmidt, 1990; DeKeyser et al., 2002): herkenning van vorm, structuur en woorden of woordsegmentering, en daarmee tot een waardevolle basale stap in het taalleerproces. Allan (1995) en Tellier (2008) illustreren respectievelijk bij volwassen en jonge leerders van Engels en Frans als tweede taal, dat gebareninzet kan bijdragen aan betekenisvorming (*meaning*) en retentie: leerders die woorden aangeboden kregen in combinatie met een gebaar onthielden meer woorden dan leerders die woorden zonder gebaar aangeboden kregen. Sime (2001) en Hauge (1999) stellen daarentegen vast dat door (*native speaker*) docenten gemaakte gebaren die voortkomen uit de te leren taal geregeld niet goed worden begrepen door hun leerlingen. Een deel van de gebruikte *emblems*, bedoeld om de taalinput voor de leerlingen begrijpelijk te maken, komt in de moedertaal van de leerlingen niet voor of heeft een andere betekenis, waardoor de gebaren juist verwarrend kunnen werken.

Verscheidende onderzoekers die hiervoor genoemd zijn (Stam & McCafferty, Gullberg, Kida, Sime, Hauge) suggereren dat het gebruik van gebaren een onderdeel zou kunnen zijn van de lerarenopleiding. Specifieke handreikingen voor gebareninzet in het vreemdetalenonderwijs worden in de onderzoeken echter niet gegeven. Op basis van bovenbeschreven onderzoek kan worden aangenomen dat een intuïtief gebruik van gebaren door de docent kan leiden tot betere herkenning, beter begrip en betere herinnering van talige kennis. Gebaren die informatie van de docent accentueren, organiseren, uitbeelden of in een kader van tijd en ruimte plaatsen, dragen hieraan bij. De theorie beschrijft niet op welke wijze docenten de stap kunnen maken van een intuïtief gebarengedrag naar een bewust of doelgericht gebarengedrag. Evenmin blijkt uit de beschreven studies welke specifieke gebaren ertoe kunnen leiden dat leerlingen (nieuwe) talige structuren beter herkennen (*noticing*) of welk type gebaar kan bijdragen aan een betrouwbare en duurzame betekenis-toekenning. Of er wellicht gebaren of uitbeeldingen zijn die dermate veel betekenis toevoegen dat de leerling nauwelijks meer hoeft te luisteren om tot begrip te komen wordt in de genoemde theorie niet beschreven. In een dergelijke situatie van (overmatige) toevoeging van gebaren is het overigens voorstelbaar dat expressie het leren van de taal eerder stillegt dan versterkt.

In de aangehaalde literatuur wordt voorts geen verband gelegd tussen de motivationele gevolgen van het toevoegen van gebaren in de vreemdetalenles. Het is voorstelbaar dat het toevoegen van voor de leerlingen begrijpelijke informatie in de vorm van gebaren, de

vreemdetalenles veiliger maakt en deelname vergemakkelijkt. Veiligheid en deelname worden op andere plekken in dit proefschrift beschreven als belangrijke eigenschappen van een functioneel leerproces.

Er bestaat, ten slotte, een vreemdetalendidactiek die gebaseerd is op een gebarentaal (Accelerative Integrated Method, ontwikkeld door Wendy Maxwell) waarbij woorden en grammatica in het klaslokaal voortdurend worden gekoppeld aan *gesticulation*, *speech-linked gestures* en *emblems*. De docent maakt gebaren tijdens de interactie in de doeltaal, evenals de leerlingen, met als doel dat de leerlingen het idioom en de taalstructuur beter opslaan en kunnen reproduceren. Eerste studies naar deze didactiek (onder anderen Rouse-Malpat & Verspoor, 2018) lijken aan te tonen dat leerlingen inderdaad profijt hebben van de aanpak. Er wordt eveneens gerapporteerd dat het docenten moeite kost om de didactiek te leren beheersen en dat scholen implementatieproblemen ervaren.

Inzichten over gebaren

Concluderend kan gesteld worden dat leerlingen profijt kunnen hebben van een docent die bij het inzetten van de doeltaal bewust gebaren, mimiek en intonatie toevoegt. Dergelijk docentengedrag kan het begrip bij de leerlingen en het herkennen van belangrijke elementen voor het taalleerproces versterken. Met andere woorden: gebaren, mimiek en intonatie ‘benadrukken’ en kunnen voor het eerder al genoemde belangrijke *noticing* zorgen. Gebaren dienen niet *slechts* voor begrip te zorgen; zij dienen het taalleerproces te versterken zonder de leerling van de gebaren afhankelijk te maken. De theorie beschrijft een landschap van gebaren waaruit de docent of de docentenopleiding bewuste keuzes maakt met het doel begrip te versterken en herkenning (*noticing*) van betekenis, structuren of correcties te laten plaatsvinden bij de leerlingen. De theorie geeft geen uitsluitsel over de vraag welke gebaren, expressie of intonatie het leerproces versterken of juist in de weg zouden kunnen staan.

2.5 MOTIVATIE EN TAALANGST

Leerlingen in het voortgezet onderwijs zijn lang niet allemaal gemotiveerd om deel te nemen aan de les. Hun docenten zullen bij voorbaat strategieën moeten inzetten om de motivatie bij hun leerlingen te vinden of aan te wakkeren. Taaldocenten die de doeltaal veelvuldig inzetten verlangen bovendien extra inspanning van hun leerlingen: het leren van de vreemde taal gaat direct gepaard met handelen in diezelfde taal. De taal is zoals betoogd in sectie 2.2 over taalbewustzijn (Andrews, 2001) niet alleen het doel, maar ook het vehikel van het leren. Dat kan inspirerend zijn, voor de hand liggend misschien zelfs, maar leerlingen die in de doeltaal benaderd worden zullen dit veelal ook spannend vinden of mogelijk sterker worden geconfronteerd met hun eigen tegenzin dan wanneer de les in de moedertaal gegeven werd. In deze sectie wordt daarom aandacht besteed aan de thema's motivatie en taalangst in relatie tot het gebruik van de doeltaal door de docent.

Er is de afgelopen halve eeuw veel onderzoek gedaan naar motivatieproblematiek in relatie tot het leren van talen. Waar onderzoekers aanvankelijk uitgingen van motivatie als een kwantitatief gegeven dat betrekking had op de gang van zaken binnen de directe context van de vier muren van het klaslokaal (Gardner, 1985), is de focus sinds de jaren '90 van de vorige eeuw verschoven naar motivatie als een kwalitatief gegeven dat geaard is in het individu (Ortega, 2013):

“Motivation is usually understood to refer to the desire to initiate L2 learning and the effort employed to sustain it, and in lay terms we all understand it to be a matter of quantity, as in the everyday observation that some learners are highly motivated and others have little or no motivation.

[...]

A healthy crisis during the mid-1990s called into question the hegemony of Gardner's motivation model and caused the L2 motivation community to turn to a variety of theories of motivation in wider social psychological research. Particularly useful has been the adaptation of theories that focused on motivational quality, such as self-determination theory” (Ortega, 2013:168/189).

Een kwalitatieve beschrijving van leerlingmotivatie staat inderdaad, zoals Ortega benoemt, centraal in het onderzoek van Ryan en Deci (2000). In hun *self-determination theory* verbinden zij het begrip motivatie aan de natuurlijke drang van mensen om zich te ontwikkelen en te leren. Ze stellen dat de mens een wilsbekwaam wezen is dat zelf zijn weg wenst te bepalen. Deze drang tot zelfbeschikking hangt samen met drie basisbehoeften van de mens: *competentie*, *sociale verbondenheid* en *autonomie*. Bevrediging van deze behoeften versterken de intrinsieke motivatie van de mens om zich te ontwikkelen. Wanneer anderen te veel controle pogen uit te oefenen op iemands gedrag gaat dat ten koste van de intrinsieke motivatie van die persoon; externe controle frustreert de bevrediging van de basisbehoeften.

Binnen dit onderzoek naar de didactische implicaties van doeltaalgebruik in het voortgezet onderwijs wordt het onderwerp motivatie vanuit het hierboven benoemde brede kwalitatieve perspectief belicht. Het vertrekpunt bij de behandelde theoretische achtergronden is de *self-determination theory*, waarna wordt ingezoomd op de context van de leerling, de klassencontext, taalangst en de relatie tussen leerlingmotivatie en doeltaalgebruik door de docent. Achtereenvolgens komen de volgende achtergronden aan de orde:

- 1 De *self-determination theory* binnen het vreemdetalenonderwijs (o.a. Noels et al., 2000)
- 2 De bereidheid om te communiceren in de vreemde taal en bijbehorende taaldidactische aandachtspunten (o.a. MacIntyre et al., 1998 en MacIntyre et al., 2011)
- 3 Zicht op het eigen leerproces als versterker van motivatie (Dörnyei, 1998 en 2009)
- 4 De klassencontext van de vreemdetalenles als specifiek kader met bijbehorende motivationele aandachtspunten (o.a. Goffman, 1974; Blommaert, 2005)
- 5 Taalangst als bron van motivatieproblematiek (o.a. Horwitz, 1986)
- 6 De relatie tussen motivatie van leerlingen en het doeltaalhoudingsvermogen van docenten (Bateman, 2008)

De self-determination theory binnen het vreemdetalenonderwijs

Noels et al. (2000) hebben de *self-determination* principes uitvoerig onderzocht in relatie tot motivatie voor deelname aan talenonderwijs en geven aan dat, zoals Ryan en Deci in meer algemene zin al stelden, ook in het talenonderwijs bevrediging van genoemde basisbehoeftes leidt tot intrinsiek gemotiveerde leerlingen, terwijl teveel extrinsieke prikkels (zoals toetscijfers, verwachtingen van de docent of tijdsdruk) de intrinsieke motivatie voor het leren van talen kan verdringen.

Bevrediging van de basisbehoeften van leerlingen in de talenles die in de doeltaal gegeven wordt, betekent volgens Noels et al. (2000) dat de docent de leerling taken geeft die hem in enige mate uitdagen, maar die wel uitvoerbaar zijn zodat de leerling zich competent voelt. Daarnaast moet er ruimte zijn voor leerlingen om in veiligheid samen te werken, gezien te worden door de docent en

mee te tellen in de klas, opdat wordt voorzien in de basisbehoefte 'verbondenheid'. Ten slotte dient de docent de leerlingen mogelijkheden te bieden om in het gebruik van de doeltaal ook zelf keuzes te maken die effect hebben op het leerproces, in de sociale context van de klas en met respect voor de keuzes van anderen.

De bereidheid om te communiceren in de vreemde taal en taaldidactische aandachtspunten

MacIntyre et al. (1998) introduceren *Willingness to communicate* als term in de motivatietheorie in relatie tot het taalleerproces. Deze bereidheid tot deelname aan gesprekken in of ook buiten het klaslokaal, is in lagen opgebouwd: bovenaan bevindt zich de bereidheid, de natuurlijke aanvaarding om aan een gesprek deel te nemen of contact te initiëren in de doeltaal. Deze bereidheid steunt op een breed netwerk van andere motivationele aspecten die variëren van contextuele kenmerken die moeilijk te beïnvloeden zijn in de basis van het netwerk (zoals maatschappelijke achtergrond en persoonskenmerken) tot situationele kenmerken en gedragskenmerken (zoals de sfeer in de klas, aanvaarding van de docent, de eigen behoefte om met een specifieke persoon te communiceren of veilige gebruiken en routines) hoog in het model. Op deze hogere lagen uit het model van MacIntyre heeft de docent de meeste invloed.

Willingness to communicate is een principe waarmee docenten die in de doeltaal lesgeven voortdurend te maken hebben (MacIntyre et al., 2011). Wanneer de interactie rondom instructie, klassenmanagement of dialogische communicatie in de doeltaal plaatsvindt, is het de docent er steeds om te doen de bereidheid van leerlingen om deel te nemen aan deze klassenprocessen, waarvan de leerling in optimale situatie ook nog iets opsteekt, zo groot mogelijk te maken. Hij moet zich er rekenschap van geven dat hij op de basale, duurzame, lagen uit het model weinig invloed heeft. Mede uitgaande van de *self-determination theorie* van Ryan en Deci (2000) benoemen MacIntyre et al. uiteenlopende taaldidactische aspecten waarmee docenten rekening kunnen houden:

- Leerlingen spreken liever in de klas dan daarbuiten en liever met medeleerlingen dan met de docent.
- Strikte regels over het moeten inzetten van de doeltaal kunnen demotiveren.
- *Willingness to communicate* wordt vergroot wanneer de docent aantrekkelijke opdrachten aanbiedt, soms in spelvorm, met focus op interactie. Het moeten opdrachten zijn die bevestigen wat leerlingen al kunnen, die leerlingen autonomie geven en niet beperken in wat ze precies wel en niet mogen zeggen.
- De sfeer in de klas, het handelen en de houding van klasgenoten in interactieopdrachten hebben invloed op de motivatie van elke individuele leerling.
- Een 'democratische docent' die oog heeft voor de wensen en processen die spelen bij zijn leerlingen zal meer *willingness to communicate* genereren dan een 'autoritaire docent'.
- *Willingness to communicate* is een dialogisch verschijnsel dat samenhangt met de persoonlijke relatie tussen sprekers en omgevingsfactoren.

MacIntyre staat ten slotte stil bij de vraag of elke docent zal kunnen leren een democratische en bekrachtigende docent te worden. Het betreft hier een houdingsaspect, van belang voor het vergroten van de *willingness to communicate* bij de leerling, dat sterk persoonsgebonden is.

Een didactisch aandachtspunt om motivatie te bevorderen dat door MacIntyre niet wordt genoemd en dat specifiek is voor het gebruik van de doeltaal, staat centraal in een studie van Wong-Fillmore (1985, in Madden en Gass, 1985). Het betreft de aandacht die docenten dienen te hebben voor afstemming op het taalniveau van de doelgroep door de docent die in de doeltaal lesgeeft. In het onderzoek van Wong-Fillmore blijkt deze niveau-afstemming met de doeltaal van invloed op de succesbeleving door leerlingen. Afstemming van het doeltaalniveau, met andere woorden, een

eenvoudiger taalgebruik dat past bij het taalniveau van de leerlingen, is volgens Wong-Fillmore een sleutelement in de bewerkstelling van een veilig en effectief klassenklimaat.

Zicht op het eigen leerproces als versterker van motivatie

Dörnyei (1998, 2009) benadrukt, net als MacIntyre et al. (2011), dat docenten die in een vreemdetalenles de doeltaal veelvuldig inzetten de motivatie van leerlingen kunnen versterken door te werken aan hun relatie met de leerlingen in een vriendelijke en ontspannen sfeer. Zij maken de doeltaal toegankelijk door hun taalniveau aan te passen aan de doelgroep en stellen zich als voorbeeld op in de manier waarop zij zelf met de vreemde taal omgaan, bijvoorbeeld door met collega's ook in de doeltaal te spreken. Dörnyei benoemt eveneens dat, hoewel voor een deel van de leerlingen doeltaalgebruik kan resulteren in motivatieproblematiek, lessen in de doeltaal door hun authentieke aard ook kunnen motiveren. Daarbij zijn veiligheid, expliciete en specifieke complimenten voor de pogingen van leerlingen om zich te uiten in de doeltaal en ruimte geven om te leren en fouten te maken voorwaardelijk (zie ook de sectie 2.3 over feedback geven eerder in dit hoofdstuk).

Afgezien van een veilige en stimulerende leeromgeving dienen docenten hun leerlingen bovendien autonomie te geven (Dörnyei, 1998). Een manier om leerlingen autonome taalleerders te laten worden is hen te laten nadenken over zichzelf als taalleerder en als taalgebruiker (Dörnyei, 2009). Deze *L2-self*-bewustwording sluit inhoudelijk aan bij de sectie over taalbewustzijn in dit proefschrift (onder anderen Andrews, 2001) en bij expliciet en bewust leren (Schmidt, 1990). De docent doet er goed aan met zijn leerlingen de *L2-self* te visualiseren: met hen na te denken over zichzelf als gebruiker van de taal in de toekomst, welke stappen er mogelijk zijn om daar terecht te komen (geformuleerd in korte-termijndoelen) en na te gaan welke factoren behulpzaam zijn en welke belemmeringen er bestaan om het doel te bereiken.

Een belangrijke aanvulling op de ontwikkeling van de hierboven beschreven bewuste taalleerder betreft een didactisch bewustzijn. Het versterkt de motivatie wanneer de docent met zijn leerlingen stilstaat bij de didactische keuzes die ten grondslag liggen aan zijn gedrag in de klas: waarom spreekt de docent de doeltaal, voor welke keuzes staat hij daarbij, waarom laat een docent zijn leerlingen eerst een minuut nadenken voordat zij antwoord mogen geven, met welk doel verbeteren leerlingen hun werk meerdere keren in plaats van direct door te gaan naar een nieuwe opdracht, wat is de functie van herhaling, etc. Hierdoor raken leerlingen niet alleen bewust van de ontwikkeling van de *L2-self*, maar ook van de didactische interventies die daarmee samenhangen (Hadfield & Dörnyei, 2013).

De klassencontext van de vreemdetalenles als specifiek kader met bijbehorende motivationele aandachtspunten

Aansluitend op MacIntyre et al. (1998, 2011) en Dörnyei et al. (1998) die stilstaan bij de motivationele invloeden die uitgaan van de context waarbinnen geleerd wordt, is het zinvol om nog verder in te zoomen op de fysieke plek waar het taalleerproces plaatsvindt en de verwachtingen die op die plek zowel vanuit de docent als vanuit de leerlingen bestaan.

Framing analysis (Goffman, 1974; Denzin & Keller, 1981) is een vertrekpunt van waaruit de invloeden die uitgaan van de leercontext op de motivatie verklaard kunnen worden. *Frames* vertegenwoordigen de sociale contexten waarin mensen functioneren. In elk *frame* waarin we terecht komen voeren we zogenaamd *impression management* uit: het aftasten en interpreteren van het *frame* opdat we optimaal kunnen interacteren in dat *frame*. Ook het klaslokaal kan beschouwd worden als een dergelijk *frame* (Blommaert et al., 2005): een context waarbinnen de leerlingen (en de docent) hun gedrag inpassen, gebaseerd op hun *impression management*: wie zijn hier aanwezig, hoe verhoud ik mij tot de ander, wat wordt er van mij verwacht, hoe zal de ander reageren? Participeren in een nieuw *frame*, of in een *frame* waarin eisen worden gesteld aan de cognitieve of sociale vermogens, kost veel energie en kan weerstand, en dus motivatieproblematiek, opleveren.

Goffmans *Framing Analysis* kan gerelateerd worden aan de vreemdetalenles waarin de doeltaal veelvuldig wordt ingezet. Het klaslokaal is, zoals gezegd, een *frame*. Een bijzonder *frame* bovendien, want in dit klaslokaal wordt een andere taal gesproken, terwijl de meeste aanwezigen in dit lokaal de L1 vermoedelijk beter spreken dan de gesproken doeltaal, inclusief de persoon die leiding geeft aan dit proces, de docent. Nog bijzonderder is het wanneer men zich realiseert dat mogelijksterwijs in exact ditzelfde lokaal op een ander moment van de dag een andere vreemde taal gebezigd wordt, of de moedertaal in combinatie met een ander schoolvak. Een gebrekkige aanvaarding van het *frame* door de leerlingen is, zo gezien, begrijpelijk. Een begripvolle en aanmoedigende (*democratische*) houding van de docent jegens leerlingen die langzaam aan het vreemdetalenlokaal wennen, lijkt, mede in het verlengde van de door Horwitz (1986) en Dörnyei (1998) genoemde houdingsaspecten, hier te prefereren boven een corrigerende of concurrerende docentenhouding. Deze houding zal *frame*-acceptatie bij de leerlingen eerder in de weg zal staan. Acceptatie van het vreemdetalenles-*frame* door de leerlingen lijkt een belangrijke voorwaarde voor het kunnen inzetten van de doeltaal als leertaal binnen de les.

Taalangst als bron van motivatieproblematiek

Het fenomeen taalangst verdient het apart benoemd te worden binnen de theoretische inbedding van doeltaal didactiek op het gebied van leerlingmotivatie. Taalangst kan namelijk al gauw worden ervaren als motivatieproblematiek terwijl het dat niets is. Horwitz (1986) benadrukt dat sommig gedrag dat lijkt op motivatiegebrek terug te voeren is op dieper liggende problematiek in de vorm van taalangst. Vreemdetaalangst, *language anxiety* (Horwitz et al., 1986; Sparks & Patton, 2013) is een erkend fenomeen dat invloed heeft op de prestaties van leerlingen in de vreemdetalenles. Taalangst wordt omschreven als:

“[...] a reaction which impedes their ability to perform successfully in a foreign language class. [...] the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic system” (Horwitz et al., 1986:125).

Taalangst komt het meest voor bij de mondelinge taalvaardigheden (Horwitz et al., 1986; Dewaele, 2013; Pae, 2013) en in mindere mate bij de schriftelijke vaardigheden. Leerlingen met enige mate van taalangst zullen voor iedere docent herkenbaar ontwijkend gedrag vertonen zoals wegduiken, geen antwoord willen geven, doen alsof ze iets niet weten. Dit gedrag heeft, zoals gezegd, veel weg van motivatieproblematiek en kan door docenten als zodanig worden ingeschat (Horwitz et al., 1986:131), al is het niet hetzelfde. Kinderen met taalangst kunnen wel degelijk geïnteresseerd zijn in talen of talige fenomenen, maar zij worden belemmerd door angsten die bijvoorbeeld ontstaan tijdens de interactie in de vreemde taal, door het ervaren risico niet goed uit de woorden te komen, door een boodschap die zij niet begrijpen waardoor ze vastlopen of door woorden die zij niet goed denken uit te spreken. Taalangst is dus niet hetzelfde als motivatieproblematiek, maar kan vanzelfsprekend wel ten grondslag liggen aan motivatieproblemen. Leerlingen met grote taalangst stellen geregeld alles in het werk om taalleren te vermijden. Deze leerlingen, die uiting geven aan problematiek die thuishoort in de fundamentele lagen van het *willingness to communicate*-model (MacIntyre et al., 1998) zijn gebaat bij gespecialiseerde hulp om met deze angst, die zich vermoedelijk bij andere disciplines ook voordoet, om te leren gaan.

Wanneer de taalangst minder groot is, zijn docenten vermoedelijk zelf in staat om deze bij hun leerlingen in enige mate weg te nemen en daarmee hun prestaties in het taalleerproces te verbeteren. Omdat taalangst zich eerder manifesteert bij mondelinge vaardigheden dan bij schriftelijke vaardigheden dienen docenten die de talenles in de doeltaal geven volgens Horwitz et al. (1986) bij drie zaken stil te staan teneinde de taalangst van hun leerlingen te verminderen:

- 1 Erkennen dat taalangst bestaat en niet aannemen dat een dergelijke angst nu eenmaal bij het taalleerproces hoort of erger: zelfs een vormende factor is bij het leren van een taal.

- 2 Leerlingen leren omgaan met hun angst, bijvoorbeeld door middel van ontspanningsoefeningen, expliciteren van taalleerstrategieën, logboeken bijhouden over gezette leerstappen of een positief gedragscontract op te stellen waarin staat welk haalbaar gedrag van de leerling verwacht wordt en wat de leerling daarvoor terugkrijgt (*behavioral contracting*).
- 3 De leercontext minder stressvol maken, bijvoorbeeld door de klassencontext te analyseren op stressfactoren, deze te bespreken met de klas en waar mogelijk weg te nemen. Dit kan een docent bijvoorbeeld doen door taaluitingen van de leerlingen slechts beperkt te corrigeren en bij correcties alleen aandacht te besteden aan die aspecten die de leerling kan verwachten binnen de te leren stof. Een docent kan ook voorkomen dat leerlingen zich moeten verdedigen voor hun fouten en de nadruk te leggen op formatieve toetsing.

De relatie tussen motivatie van leerlingen en het doeltaalhoudingsvermogen van docenten

Bateman (2008), ten slotte, onderzocht doeltaalgebruik onder onervaren docenten en stelt dat leerlingmotivatie van invloed is op het uithoudingsvermogen van de docent in het gebruik van de doeltaal in de les. Zijn de leerlingen verminderd gemotiveerd, dan zal de docent vaker teruggrijpen naar de moedertaal. De docent zal dus motivatiestrategieën moeten inzetten in zijn les teneinde zijn eigen doeltaalinzet te borgen, wat uiteindelijk het leren van zijn leerlingen ten goede zal komen. Een andere factor die, volgens Bateman, de doeltaalinzet door docenten beïnvloedt is het gebruik van de doeltaal door collega's binnen de school. Wanneer het geen gebruik is om de doeltaal in te zetten, dan heeft dit zowel intercollegiale gevolgen (gebrek aan begrip bij collega's wanneer de docent die de doeltaal wel wil inzetten zaken 'anders' aanpakt) als gevolgen voor de leerlingen (verminderde motivatie, met name wanneer zij voor het eerst of onvoorbereid met de doeltaal geconfronteerd worden). Jonge docenten die enthousiast zijn voor het gebruik van de doeltaal kunnen zich hierdoor belemmerd voelen in hun taalgebruik.

Inzichten over motivatie en doeltaalgebruik

Een vreemde taal spreken is een spannende taak die onzekerheid en vermijdingsgedrag kan veroorzaken. Een klassencontext waarin de doeltaal dominant aanwezig is levert dus potentieel, behalve positieve zaken, ook motivatieproblematiek op. In deze sectie kwam naar voren dat motivatie een dynamisch begrip is waarop docenten maar deels grip hebben. Zicht krijgen op de aspecten waarop invloed kan worden uitgeoefend geeft de taaldocent basale handvatten om met motivatieproblematiek om te gaan. Hierbij moet gedacht worden aan (1) zicht op de bovenste lagen (situationele kenmerken en gedragskenmerken zoals klassensfeer, leerwensen en routines) uit het model van MacIntyre et al. (1998); (2) zicht op basisbehoeften (Ryan & Deci, 2000) voor zover in het klaslokaal mogelijk en (3) zicht op vormen van taalangst (Horwitz, 1986; Pae, 2013). Goede afspraken over doeltaalgebruik in de klas, een doortastende maar soepele en aanmoedigende docent die concrete en opbouwende feedback geeft, en een goede afstemming van de docent op het taalbeheersingsniveau van de leerlingen zijn voorbeelden van dergelijke handvatten. Hierbij dient de docent zich bewust te zijn van het bijzondere vreemdetalenonderwijs-*frame* waarin hij en zijn leerlingen functioneren. Dit *frame*, een klaslokaal in de L1 context waar de doeltaal gebezigd wordt, dient zorgvuldig onderhouden en besproken te worden door de docent, zodat leerlingen op een bewustere wijze aan het taalleerproces deelnemen. Het bevordert hun motivatie wanneer zij een beeld krijgen van hun plek in de talenles, van hun eigen ontwikkeling als vreemdetalenspreker, tot op heden en in de toekomst, en wanneer zij de didactische keuzes en kaders van hun docent begrijpen.

Een doortastende, aanmoedigende docent die begripvol afstemming zoekt met zijn leerlingen en rekening houdt met de in deze sectie genoemde elementen zal een deel van de motivatieproblemen die komen kijken bij het werken in de doeltaal de baas kunnen zijn. Daarmee zijn niet alleen de sfeer in de klas en het leerproces gebaat. Ook het eigen uithoudingsvermogen als het gaat om het gebruik van de doeltaal heeft baat bij een welwillende klas.

2.6 ROUTINES IN DE VREEMDETALENLES

Het inbouwen van routines in de vreemdetalenles betekent zoveel als het organiseren van voor de leerlingen herkenbare interacties en gedragingen, geïnitieerd door de docent. Routines bestaan in uiteenlopende vormen: van de begroeting bij binnenkomst in het lokaal tot de wijze waarop een opdracht wordt besproken, van interactie ten behoeve van klassenmanagement tot het opvragen van beleving of feedback. De voorliggende sectie gaat in op de theorie achter routines in het vreemdetalenonderwijs en poogt te schetsen op welke wijze routines kunnen bijdragen aan het taalleerproces, in de context van een vreemdetalenles waarin de docent de doeltaal veelvuldig inzet.

Definitie

In de eerste sectie van dit hoofdstuk (2.1 *Doeltaal-georiënteerde onderzoeken*) werd kort stilgestaan bij de noodzaak om nieuw vocabulaire met grote regelmaat en in verschillende contexten te herhalen gedurende het taalleerproces (Nation, 2001). Vindt deze herhaling niet plaats, dan zal geleerd vocabulaire snel weer uit het geheugen verdwijnen. Ook kwamen in deze sectie zaken als activeren (Swain & Lapkin, 1995) en interactie (Long, 1996) aan de orde.

Herhaling, activering en interactie zijn aspecten die teruggevonden kunnen worden in de didactische interventie 'routines'. Routines zijn volgens Leinhardt et al. (1987):

“[...] small cooperative scripts of behavior, used to support several activity structures, for example, choral response, or paper passing out. These structures and their supporting routines permit instruction to take place in a focused, predictable, and fluid way. Activity structures help to pattern and make predictable the normal flow of a lesson” (1987:4).

Routines zijn dialogisch van aard en het inzetten ervan impliceert activiteit van zowel de docent, die in de regel initiatiefnemer is, als van de leerling, die afhankelijk van het type routine meer of minder uitgebreid reageert. Wong-Fillmore (1985), Willett (1995) en later ook Boers en Lindstromberg (2009) bevestigen het belang van herhaling en routines voor het (taal-)leerproces en hanteren in grote lijnen eenzelfde definitie. Nation (2003) vult hierop aan dat het inzetten van routines zowel voor een vertoegankelijkheid van de taak zorgt als voor klassenveiligheid en geruststelling van de leerlingen. Het gebruik van klassenroutines in de doeltaalles sluit hiermee dus aan op de voorgaande sectie over motivatie.

Typering

Inhoudelijk variëren routines van zeer *afgebakend* tot *open* (Peters & Boggs, 1986:82). Inhoudelijk *afgebakende* routines kenmerken zich door formulaïsch taalgebruik: structuren met vaste vorm en inhoud. Zowel de initiatieven van docenten als de reacties van aangesproken leerlingen binnen deze routines zijn voorspelbaar. Afgebakende routines zijn bijvoorbeeld: presentie opnemen, toetsblaadjes uitdelen, beurten verdelen, groeten of een gesloten / *display* vraag stellen (zie hiervoor ook de sectie Feedback, vragen stellen, begripscontrole en *scaffolding*). Inhoudelijk *open* routines kenmerken zich door minder formulaïsch taalgebruik: minder voorspelbare interactie met een breder vocabulaire, maar wel volgens herkenbare stramien. Voorbeelden van open routines zijn: meningen vragen (bijvoorbeeld over een gemaakte toets, maar ook over ontwikkelingen binnen de school), een oefening bespreken volgens een vast patroon, stevast (bijvoorbeeld) na het weekend dialogische communicatie aangaan over een gebeurtenis uit de actualiteit of privé-ervaring volgens een vast patroon.

Waar de inhoud van routines uiteenloopt van afgebakend naar open, zal de door de docent gekozen vorm bij goed uitgevoerde routines herkenbaar zijn. Veel docenten zullen in hun communicatie met de klas gebruik maken van een IRF-patroon (*initiation, response, follow-up*) tijdens de routines (Igarashi, 1997), al zijn andere werkwijzen waarbij van leerlingen meer initiatief

wordt verwacht eveneens mogelijk of zelfs aan te raden opdat leerlingen een actievere rol in de routine verkrijgen en potentieel meer leren (Van Lier, 1996). Docenten dienen in routines veelal dezelfde vraaginterventies, verzoeken om aandacht of structureer-elementen te gebruiken om hun leerlingen herkenning en houvast te bieden en de interactie soepel te laten verlopen.

Activeren, veiligheid, authenticiteit en scaffolding

Aanvullend op het betoog van Nation (2001) om nieuw vocabulaire veelvuldig te herhalen, biedt het inzetten van routines de mogelijkheid om het aangeboden vocabulaire authentiek en in een functionele context te gebruiken (Gatbonton & Segalowitz, 2005). De interactie die met routines gepaard gaat zorgt voor betrokkenheid van leerlingen bij de taalproductie: zij worden geactiveerd en hebben authentiek communicatief belang bij deelname aan de interactie. Dit in tegenstelling tot de eveneens sterk routinematige aanpak van de bekende audio-linguale aanpak (Paulston, 1971) die halverwege de 20^e eeuw in opkomst raakte. In deze aanpak werden weliswaar routines ingezet, in de vorm van zogenaamde (*pattern*) *drills*, vaste taalpatronen die de leerlingen moesten herhalen en uitbreiden. Deze patronen ontbeerden echter een communicatieve functie binnen het klaslokaal of binnen de concrete beleving van de leerling, met als gevolg dat leerlingen moeilijk voor het leren te motiveren waren (Segalowitz, 2000).

Volgens Peters en Boggs (1986), Ohta (1995) en Igarashi (1997) ervaren leerlingen steun en veiligheid in het leerproces door de voorspelbaarheid van routines en door de bekende context waarin ze kunnen deelnemen aan een door de docent geïnitieerd discours. Kanagy (1999) stelt vast dat (jonge) leerlingen baat hebben bij de veelvuldige herhaling van routines en bij het inzetten van *scaffolding*-technieken: bij uitbreiding van de complexiteit van rituelen biedt de docent stapsgewijze hulp, afgestemd op het begripsniveau van de leerlingen en waarbij de leerling actief blijft. Na de hulpinterventie trekt de docent zijn ondersteuning stapsgewijs terug (zie ook eerder in dit hoofdstuk de sectie *Feedback, vragen begripscontrole en scaffolding*). Door de docent en zijn uitingen als model te gebruiken, hem te moeten herhalen en steeds iets gecompliceerdere *output* te moeten genereren, raakten de leerlingen in het onderzoek van Kanagy gedurende een jaar onderwijs zonder voorkennis in staat tot zelfstandig reageren op de docent in de doeltaal en tot het nemen van initiatieven in de doeltaal binnen de context van de routine. De leerlingen raakten in enige mate ook in staat tot spontane interactie, zij het op een eenvoudig niveau. Een andere interessante uitkomst van dit onderzoek was dat de leerlingen behalve de verbale taal ook de non-verbale taal van hun docent bleken over te nemen.

Ten slotte wijst Ohta (1999) nog nader op het belang van een stapsgewijze opbouw van de ritueelinterventie door de docent: zij benoemt eveneens *scaffolding* als basishouding van de docent en aanvullend daarop de rol van de leerling in het leerproces bij het inzetten van rituelen. Een beperkte betrokkenheid van de leerling zal de authenticiteit van de interactie verkleinen, terwijl overname van het initiatief en rolwisselingen de autonomie van de leerling versterken en de interactie realistischer maken. Ohta wijst er bovendien op dat het inzetten van routines pas zinvol is wanneer veel leerlingen participeren. Veiligheid in de klas, leerplezier en mogelijkheden om samen te werken versterken de deelname van leerlingen en uiteindelijk het leerrendement. De docent kan hieraan bijdragen door leerlingen aan het begin van het leerproces een 'perifere' rol te geven in de routine. Wanneer de leerling echter gewend is aan een routine dient hij een grotere rol te krijgen, wordt er meer *input* van hem verwacht of vindt de docent zelfs manieren om leerlingen expert te maken op de interactie die in de routine plaatsvindt (hiermee aansluitend op kenmerken van zogenaamd *reciprocal teaching*; Brown & Palincsar, 1987).

Inzichten over routines

Het inzetten van routines lijkt samenvattend een didactische interventie te zijn die behalve voor noodzakelijke herhalingen in het leerproces, ook voor veiligheid zorgt en voor authentiek en functioneel gebruik van de doeltaal. Bij het inzetten van routines, van inhoudelijk afgebakende tot

routines die tot vrije interactie kunnen leiden, dient de docent de interactie een herkenbare vorm te geven, leerlingen de ruimte te bieden om aan de routine te wennen en waar nodig *scaffolding*-technieken in te zetten om deelname en veiligheid in deze doeltaalcontext te garanderen.

2.7 DE PLEK VAN DE L1 IN MVT-LESSEN

Dit promotieonderzoek richt zich op de didactiek voor doeltaalgebruik in mvt-lessen in het reguliere voortgezet onderwijs. Een dergelijke didactiek betreft niet bij voorbaat een werkwijze waarbinnen *geen* ruimte is voor het inzetten van de moedertaal (of L1) van de leerlingen. Uiteenlopende onderzoeken naar het gebruik van de L1 in de vreemdetalenles wijzen op de didactische waarde van de L1 voor het taalleerproces, bijvoorbeeld:

“[...] the first language has a small but important role to play in communicating meaning and content. [...] The L1 needs to be seen as a useful tool that like other tools should be used where needed [...]” (Nation, 2003:1/5).

In deze sectie wordt stilgestaan bij de theorie waarop een verantwoord gebruik van de L1 in de vreemdetalenles gebaseerd kan worden. Eerst zal worden stilgestaan bij een overkoepelend begrip betreffende het gebruik van de L1 in de vreemdetalenles: *code-switching*. Vervolgens worden taal-leeraspecten aangedragen waarbinnen de functie van de L1-inzet wordt verduidelijkt.

Code-switching en interlanguage

In veel vreemdetalenlessen is zowel de doeltaal als de L1, de voor de meeste leerlingen best toegankelijke taal, aanwezig. *Code-switching*, de mogelijkheid om te schakelen tussen doeltaal en L1, wordt door veel didactici gezien als een zinvol didactisch instrument. Cook (2001) en Grasso (2012), bijvoorbeeld, benadrukken dat leerlingen elkaar goed kunnen helpen wanneer zij communicatieve taken uitvoeren en de ruimte krijgen om de L1 en de te leren vreemde taal door elkaar heen te gebruiken. Zolang het een gezamenlijk doel is de vreemde taal te leren beheersen is het incidenteel gebruik van L1-woorden mogelijk een manier om *fluency* te versterken en de leer- en gesprekspartner de gelegenheid te geven hulp te bieden wanneer deze het L1-woord wel in de vreemde taal kent. Het door elkaar gebruiken van de te leren vreemde taal en de L1, *interlanguage*, versoepelt volgens Cook het leerproces en biedt een leercontext waarvan alle deelnemende leerlingen kunnen profiteren.

Myers-Scotton (1993) analyseert *code-switching* door de docent en concludeert dat er bij *code-switching* altijd sprake is van een dominante taal en een hulptaal en dat *code-switching* *intrasentential* of *intersentential* plaatsvindt. Als de dominante taal bijvoorbeeld de L2 is, dan is er sprake van *intrasentential code-switching* in de volgende zin: ‘Elle n’aime pas les enfants, parce qu’elle trouve les enfants agaçants, vervelend, agaçants. Elle trouve les enfants agaçants’. Van *intersentential code-switching* met de L2 als dominante taal is sprake als de docent zou zeggen: ‘Elle n’aime pas les enfants, parce qu’elle trouve les enfants agaçants. *Agaçant* is een lastig woord misschien, het betekent *vervelend*’. Moore (2002) en Turnbull en Arnett (2002) benoemen de leereffecten van *code-switching* (met name om een nieuw woord te verklaren, om talige principes uit te leggen of het begrip ervan te checken), maar Turnbull en Arnett waarschuwen voor de dominantie van de L1 bij te veelvuldige of onbewuste *code-switching*. In hun optiek dient *code-switching* een geïsoleerd gebruik van de L1 te betreffen, omringd door herhaling en onderdompeling in de doeltaal. *Code-switching* dient gepaard te gaan met een korte wachttijd, opdat zowel doeltaalwoorden als L1-woorden goed kunnen binnenkomen bij de leerlingen.

Macaro (2001) constateert eveneens dat docenten zich vaak niet bewust zijn van hun *code-switching*-interventies. Deelnemers aan zijn experiment, zes docenten in opleiding, zetten *code-switching* in, maar konden achteraf niet goed terughalen met welke didactische doelen ze dat deden. Hun handelen was evenmin gebaseerd op theorie, die de studenten wel tot zich genomen hadden, noch op persoonlijke onderwijskundige overtuigingen. Wat hen dreef was vermoedelijk klassenmanagement en contextuele factoren zoals de mate waarin het gebruikelijk was op de school waar men werkte om de doeltaal al dan niet in te zetten.

In de onderstaande paragrafen komt didactisch onderzoek aan bod dat stilstaat bij uiteenlopende taal-leercontexten waarin de L1 een plek kan hebben teneinde het leerproces te versnellen.

L1 en lastige communicatieve taken

Wanneer leerlingen een lastige communicatieve taalkaak moeten uitvoeren, bijvoorbeeld in de vreemde taal een stuk tekst produceren, een telefoongesprek voeren of een presentatie over een ingewikkeld onderwerp geven, dan vergt het veel van hun cognitieve vermogens om de taak en de voorbereiding erop direct in de vreemde taal te doen. Nation (2003) en Grasso (2012) stellen dat ingewikkelde functionele taken beter worden uitgevoerd wanneer ze worden voorafgegaan door een korte voorbereidende discussie in de L1 waarin vorm en inhoud van de taak aan de orde komen dan wanneer zij direct in de doeltaal worden uitgevoerd.

L1 en sociale aspecten in de klas

Naast de al genoemde taakinhoudelijke voordelen van de inzet van de L1 tijdens de voorbereiding van een lastige communicatieve taak, benoemen Swain en Lapkin (2000) en Cook (2001) ook procesmatige en sociale redenen om het leerlingen toe te staan van de L1 gebruik te maken. Het gebruik van de L1 kan de aandacht voor de taalkaak versterken en de samenwerking bekrachtigen.

L1 en grammatica-uitleg

Cook (1997 en 2001) stelt dat het verwerken van complexe materie, zoals grammatica, zelfs voor gevorderde taalleerders in de L1 efficiënter verloopt dan in de vreemde taal. Het feit dat leergangen daarbij al in een vroeg stadium ingewikkelde grammatica aanbieden, is voor hem een reden om het gebruik van de L1 bij grammaticaonderwijs aan te raden. Castellotti en Moore (1997) en Grasso (2012) zeggen hierover dat gebruik van de L1 in de vorm van *code switching* inderdaad leerzaam kan zijn, maar dat de L1 wel bewust ingezet dient te worden. Docenten wordt door hen aangeraden het L1-gebruik op te nemen in de lesvoorbereiding en nooit dezelfde status toe te kennen als het doeltaalgebruik.

L1 voor begripscontrole en L1 als metataal

De L1 is een taal die, in principe, zowel leerlingen als docent goed beheersen. Op specifieke momenten, wanneer een snelle controle van begrip bij leerlingen geboden is of wanneer de docent op metaniveau uitleg wil geven over de leerstof of het leerproces, kan de L1 een efficiënt en effectief communicatie-instrument zijn (Nation, 2003; Moore, 2002). Wanneer op metaniveau gebruikt, kan de L1 leerlingen informeren en inzicht geven hetgeen het gebruik van de vreemde taal op andere momenten juist kan stimuleren. Cook (2001) benoemt in dit kader zogenaamde externe en interne doelen. Externe doelen van het vreemdetalenonderwijs betreffen het vaardig worden in de taal, opdat in die taal gecommuniceerd kan worden. Interne doelen betreffen zaken als taalanalyse, strategieonderwijs en leervaardigheden, leren redeneren, cultuurkennis en taalbewustzijn. Waar het inzetten van de doeltaal bij de externe doelen zeer voor de hand ligt, wijst Cook op de veel sterkere effecten op het leren ten behoeve van de interne doelen bij het gebruik van juist de L1. Ook

benadrukt Cook (2001) dat de L1 een bruikbaar hulpmiddel kan zijn om efficiënt werkvormen uit te leggen, ordemaatregelen te treffen, overzicht over de leerstof te geven, het geleerde te toetsen of het leerproces te evalueren.

L1 als ondersteuning tijdens interactie in de doeltaal

De L1 is een hulpmiddel dat in korte tijd, mits bewust ingezet, voor veel begrip kan zorgen. Het is een hulpmiddel net zoals afbeeldingen, schema's, mimiek van de docent of objecten in de klas. Hulpmiddelen kunnen zijn die het begrip van de leerlingen versterken. De L1 dient volgens Nation (2003) dan ook als zodanig te worden ingezet. Cook (2001) schaart zich achter deze mening en benoemt daarbij dat ondersteuning bij vreemdetaal-input of -interactie in de L1 efficiënter kan zijn dan ondersteuning vanuit de vreemde taal zelf. Toelichtingen op moeilijk vreemdetaalgebruik in de doeltaal kan, zo stelt hij, ook juist voor meer onbegrip zorgen, terwijl een korte interventie in de L1 op effectieve wijze voor begrip kan zorgen. Swain en Lapkin (2000) zijn van mening dat het verbieden van L1-gebruik in de talenles de leerlingen een zinvol taalleer-instrument ontnemt. Turnbull en Arnett (2002) stellen eveneens, in algemene zin, dat de L1 inderdaad als ondersteuning kan dienen in de vreemdetaalenles, maar dat er een risico is dat aan de L1 een te grote status wordt toegekend of dat de docent de L1 uit gemak veel teveel gaat inzetten. Te vaak zou, volgens Turnbull en Arnett, het gebruik van de L1 leiden tot een drastische vermindering van het doeltaalgebruik.

L1 om vocabulaire te leren

Er zijn uiteenlopende manieren om nieuw vocabulaire te leren in een vreemde taal. Zo kunnen nieuwe woorden in combinatie met afbeeldingen, met gebaren of acties of met een vertaling in de L1 worden aangeboden, al dan niet voorzien van raadopdrachten. Verscheidene onderzoeken, bijvoorbeeld Laufer (1997), Nation (2001) en Mondria (2003), tonen aan dat de combinatie van nieuwe woorden met gegeven vertalingen, wisselend binnen (korte) context of zelfstandig en met grote mate van herhaling, de meest efficiënte manier is om nieuw vocabulaire door leerlingen te laten leren. Met andere woorden: de L1, speelt bij vocabulaireverwerving dus een belangrijke rol.

Samenhang herkennen tussen de L1 en doeltaal

Het komt vaak voor dat er semantische samenhang is tussen de te leren vreemde taal en de L1 van de leerling. Nation (2003), en Ringbom en Jarvis (2009) staan stil bij dit principe van leenwoorden en leenconstructies en benoemen het belang van het leren herkennen van de samenhang tussen talen voor het leerproces. Het gebruik van de L1 is vanzelfsprekend onvermijdelijk bij het blootleggen van relaties tussen de te leren taal en de L1.

L1-gebruik bij leerlingen met taal-leerproblematiek

Een review study van Ganschow, Sparks en Javorsky (1998) laat zien dat er geen reden is om aan te nemen dat leerlingen met taal-leerproblemen nadeel zouden ondervinden van het inzetten van de doeltaal of meer leerbehoefte zouden hebben aan het gebruik van de L1 door hun docent dan leerlingen zonder taal-leerproblemen. Veeleer veronderstelt men dat leerlingen met taal-leerproblemen extra kunnen profiteren van het inzetten van de doeltaal, omdat, mits op veilige wijze ingezet, doeltaalgebruik ertoe kan leiden dat bijvoorbeeld problemen op het gebied van de klank-tekenkoppeling bij deze leerlingen verminderen.

Eén van de vele illustraties hiervan betreft het gebruik van Franse werkwoorden, van oudsher door leerlingen ervaren als een lastig onderwerp. En ze hebben gelijk: als wordt uitgegaan van een schriftelijke verwerving van de werkwoorden ziet bijna elke vorm er anders uit. Eenmaal uitgesproken blijft er van die schriftelijke diversiteit geregeld echter weinig over: telkens hebben vier van de zes 'personen', hoewel verschillend geschreven, dezelfde uitspraak. Dit geldt niet alleen voor

regelmatige werkwoorden, maar ook voor veel onregelmatige werkwoorden: *je regarde, tu regardes, il/elle/on regarde, nous regardons, vous regardez, ils/elles regardent*. Of: *je vois, tu vois, il/elle/on voit, nous voyons, vous voyez, ils/elles voient* (onderstreepte vormen worden hetzelfde uitgesproken). Dit principe gaat niet alleen op voor de tegenwoordige tijd, maar eveneens voor de verleden tijd: *je voyais, tu voyais, il/elle/on voyait, nous voyions, vous voyiez, ils/elles voyaient*. Wanneer leerlingen Franse werkwoorden dus via de doeltaal verwerven, zullen ze mogelijk juist de indruk hebben dat het een vrij eenvoudig systeem betreft waarbinnen (mits de docent aanvankelijk het gebruik van de *nous*- en de *vous*-vorm enigszins inperkt) alle vormen juist veel op elkaar lijken. Op deze wijze adopteren de leerlingen het systeem vlot en kunnen ze het onbezorgd toepassen, waarna pas later een transfer naar de schriftelijke vormen volgt. Dit transferproces vergt wel enige aandacht maar vraagt, uitgaande van de al in sectie 2.1 besproken inzichten van Brown et al. (1999), minder energie dan de transfer van receptieve en schriftelijke beheersing naar productieve en mondeling vaardigheid.

Er is dus al met al zeker reden om de L1 in te zetten tijdens het taalleerproces, maar niet automatisch in grotere mate bij leerlingen met taalleerproblemen. Zij kunnen, evenals leerlingen zonder taalleerproblemen, in aanwijsbare situaties juist ook profiteren van een didactiek waarbij de doeltaal adequaat bezigd wordt.

Inzichten betreffende het gebruik van de L2 in de doeltaalles

Samenvattend kan gesteld worden dat het gebruik van de L1 van didactische waarde kan zijn in de vreemdetalenles. Dit geldt ook, of misschien juist, in de les waarin de doeltaal een prominente rol heeft. Wat voor het gebruik van de L1 pleit, is dat incidentele L1-inzet de leerlingen in staat stelt beter samen te werken en lastige taken te bespreken, hetgeen de voorbereiding optimaliseert. *Code-switching* versoepelt bovendien de doeltaalomingang tussen docent en leerlingen, en onder leerlingen. *Code-switching* stelt leerlingen bovendien in staat van elkaar te leren, mits hun aandacht gericht is op het leren van de taal en het schakelen tussen talen geen gemakzucht betreft.

Gebruik van de L1 door de docent kan ertoe bijdragen dat leerlingen lastige talige principes sneller begrijpen of taal-interne doelen, zoals culturele aspecten, taalbewustzijn of taalleerstrategieën, effectiever onderwezen kunnen krijgen. Ook kan de L1 de docent helpen om in korte tijd na te gaan of gestelde onderwijsdoelen behaald zijn of om het leerproces in de les met zijn leerlingen te evalueren. Het gebruik van de L1 vormt voorts een krachtig hulpmiddel bij het aanleren van nieuw vocabulaire en kan helpen om door de docent gebezigde taal beter begrepen te laten worden, bijvoorbeeld in de vorm van *intrasentential code-switching*.

Ten slotte zijn didactici en taalkundigen het er in grote lijnen over eens dat de aanwezigheid van de doeltaal in de vreemdetalenles dominant zou moeten zijn ten opzichte van de L1. Het gebruik van de L1 zou het doeltaalgebruik in enige mate kunnen verdringen. De inzet van de L1 dient een bewust gebruik van een didactisch instrument te betreffen, zowel door de docent als door de leerling incidenteel en doelmatig aangewend, niet alleen in regulier onderwijs, ook bij leerlingen met taal-leerproblemen.

2.8 SYNTHESE

Dit literatuuronderzoek dat leidt naar een onderwijskundig ontwerp voor gebruik van de doeltaal in de vreemdetalenles werd onderverdeeld in zeven secties, waarvan de eerste sectie specifiek vakdidactisch onderzoek naar het gebruik van de doeltaal bundelde. De overige zes secties versloegen aangrenzende taaldidactische en algemeen didactische domeinen die konden worden vastgesteld op basis van bronnenonderzoek van de studies die geconsulteerd waren voor de eerste

sectie en op basis van gesprekken met en observaties van taaldocenten en -didactici. De zeven secties van dit theoretisch hoofdstuk dat het fundament vormt voor de doeltaal didactiek bieden stuk voor stuk raadgeving voor een adequaat gebruik van de doeltaal. In deze laatste paragraaf wordt de kern van elke sectie bondig weergegeven in de vorm van concrete ontwerpisen die naar concreet didactisch handelen worden vertaald in hoofdstuk 4. Dit overzicht vormt zo het koppelstuk tussen het theoretisch kader en het didactisch ontwerp dat centraal staat in dit proefschrift.

2.1 Doeltaalgeoriënteerd onderzoek	
2.1.1	Zet doeltaal als bewuste didactische interventie in; Taal bezigen is iets anders dan <i>Doeltaal</i> bezigen
2.1.2	Zorg voor veel doeltaal blootstelling op of net boven het niveau van de leerling
2.1.3	<i>Noticing</i> : laat leerlingen zich ervan bewust zijn dát zij leren en wát zij leren
2.1.4	Zorg voor <i>pushed output</i> , oefen veel en herhalend
2.1.5	Zorg voor interactie (leerling-docent en leerling-leerling) en <i>negotiation of meaning</i>
2.1.6	Werk van mondeling naar schriftelijk
2.2 PCK en Taalbewustzijn	
2.2.1	Erken <i>Taal</i> als (beïnvloedbaar) <i>middel</i> én als <i>doel</i> binnen het taalleerproces
2.2.2	Taalbronfiltering: reflecteer voortdurend op eigen en andermans taalgebruik
2.3 Vragen stellen, Feedback, Begripscontrole en Scaffolding	
2.3.1	Zet <i>display-vragen</i> of <i>gesloten vragen</i> in bij behoefte aan tempo en reproductie
2.3.2	Zet <i>genuine vragen</i> of <i>open vragen</i> in bij behoefte aan levensechte communicatie, diepere denkprocessen en rijkere <i>output</i>
2.3.3	Corrigeer geregeld, zowel <i>input</i> leverend (<i>recasts</i> of expliciete correcties) als <i>output</i> ontlokkend (<i>prompts</i>); op voorwaarde dat correcties: specifiek zijn, herkend worden (<i>noticing</i>), zowel positief als correctief zijn, de leerder activeren en ook aandacht hebben voor reeds gezette leerstappen
2.3.4	Geef feedback bewust behalve individueel ook breed in de klas: iedereen kan leren van gegeven feedback
2.3.5	Controleer of doeltaal (instructie, feedback, vragen) is overgekomen en herhaal
2.3.6	Pas <i>scaffolding</i> toe: naast vragen stellen en feedback geven, ook zorgen voor problemdiagnose en <i>modelling</i> van oplossingen
2.3.7	Beheers de veiligheid in de les door variatie aan te brengen in vragen, begripscontrole en feedback en door tijd te geven
2.4 Gebaren	
2.4.1	Gebruik gebaren (en andere non-verbale toevoegingen) die verbale informatie accentueren, organiseren, uitbeelden of in tijd en ruimte plaatsen
2.4.2	Voorkom overmatig gebarengebruik of gebaren die de verbale taal verstoren of vervangen
2.5 Motivatie en Taalangst	
2.5.1	Breng motivatie in de klas in kaart: behoeften, angst en bereidheid om te communiceren
2.5.2	Maak afspraken over doeltaalgebruik; duidelijk en strikt, maar luisterend naar leerlingen (democratische docent)
2.5.3	Stem het taalgebruik goed af, blijf dicht bij het niveau van de leerlingen en differentieer
2.5.4	Geef specifieke en opbouwende feedback
2.5.5	Onderhoud het doeltaal- <i>frame</i>
2.5.6	Laat leerlingen reflecteren op hun doelen en leertraject (<i>L2-self</i>)
2.5.7	Onderwijs leerlingen over taal-leerprocessen en didactiek
2.6 Routines	
2.6.1	Gebruik klassenroutines, voor het versterken van vrije interactie en voor het aanbieden van leerstof
2.6.2	Bouw routines stapsgewijs op, houd enige tijd vol, wissel af en laat terugkomen
2.6.3	Modelleer
2.6.4	Zorg bij routines voor brede participatie, opbouwend van beperkt reactief tot leiding nemend
2.6.5	Herhaling <i>als routine</i> : binnen de werkvorm, binnen de lessequenties aan het eind van de les en in volgende lessen
2.7 De plek van de L1 in de vreemdetalenles	
2.7.1	Geef de doeltaal een dominante plek in het onderwijs (ook bij leerlingen van lager niveau of leerlingen met taal-leerproblemen); gebruik de L1 incidenteel en doelbewust
2.7.2	Redenen om de L1 of <i>code switching</i> te gebruiken: <ul style="list-style-type: none"> - Als een moeilijk woord niet gevonden wordt (door de leerling) of niet bekend is (kortstondige onderlinge hulp of hulp door docent) - Vocabulaireonderwijs - Lastige taak of complexe samenwerkingsvormen - Ingewikkelde instructie, strategieonderwijs, taken met hoog denkniveau, taalbewustzijn of metakennis (bijvoorbeeld taalkunde- of literatuuronderwijs)

HOOFDSTUK 3

THEORETISCHE VERANTWOORDING VAN EEN PROFESSIONALISERINGSTRAJECT OVER DOELTAALGEBRUIK

In dit onderzoek werd een interventie uitgevoerd: gedurende een geheel schooljaar gaven docenten hun leerlingen les volgens de didactiek voor doeltaalgebruik die centraal stond in het onderzoek. Na de interventie werd nagegaan welke invloed de nieuwe didactiek had op het leren van de leerlingen. Om de interventie op een deugdelijke wijze te laten plaatsvinden moesten docenten bereid en in staat gevonden worden om de didactiek te gaan toepassen. Een essentieel onderdeel van dit promotieonderzoek was dan ook een professionaliseringstraject dat door twee groepen docenten gedurende een jaar werd gevolgd, opdat zij waren toegerust om de interventie optimaal uit te voeren in hun 1hv-klassen. Alleen met een dergelijke goede voorbereiding op deze interventie zouden er met recht conclusies verbonden kunnen worden aan mogelijke effecten van de ontworpen didactiek. Het professionaliseringstraject, waarvan de *inhoud* wordt toegelicht in hoofdstuk 5, werd opgesteld aan de hand van inzichten uit onderzoek naar docentenopleidingsdidactiek. Deze inzichten worden in het voorliggende hoofdstuk besproken.

De totstandkoming van de theoretische verantwoording van het professionaliseringstraject had een inductief karakter: op basis van jarenlange ervaring met het verzorgen van scholingstrajecten voor professionals in het onderwijs (op het gebied van begeleiden, opleiden, vakdidactiek en algemene didactiek) heeft de onderzoeker een viertal domeinen geformuleerd die in dit hoofdstuk centraal staan. Binnen deze vier domeinen werden telkens ontwerpeisen opgesteld die vervolgens werden onderbouwd en aangevuld vanuit de theorie over het professionaliseren van docenten. Bij de onderbouwing is veelvuldig gebruik gemaakt van de reviewstudie *Professionele ontwikkeling van leraren (een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren)* (Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010), aangevuld met een aantal andere studies naar het leren van professionals. De studie van Van Veen et al. betreft een actueel en grondig onderzoek dat naast 34 veelvuldig geciteerde grote studies naar docentenprofessionalisering ook 11 brede reviewstudies betreffende docentenprofessionalisering in ogenschouw neemt.

Professionaliseringsvereisten in vier domeinen

In de vier onderstaande secties worden ontwerpeisen uitgewerkt, onderbouwd en gerelateerd aan de inhoudelijke doelen van het professionaliseringstraject dat in dit onderzoek plaatsvond. Per sectie wordt een domein toegelicht. De vier domeinen zijn:

- 1 Werkwijze
- 2 Inhoud
- 3 Voortgang
- 4 Randvoorwaarden

In de synthese aan het eind van dit hoofdstuk worden de aanbevelingen uit de geraadpleegde bronnen bijeengebracht en omgezet naar een set ontwerpeisen die de koppeling zullen vormen tussen theorie en professionaliseringstraject.

3.1 WERKWIJZE

De literatuur over professionalisering van docenten gaat uitgebreid in op de effectiviteit van de *werkwijze* binnen scholingstrajecten. Het gaat dan bijvoorbeeld over de vraag welke mate van deelnemersactiviteit zinvol is, welk type activiteiten ingezet dient te worden en met welke frequentie en opbouw. In deze sectie worden zes aspecten behandeld die veelvuldig in de theorie over docentenprofessionalisering naar voren komen. Deze aspecten die met de werkwijze binnen het professionaliseringstraject over doeltaal didactiek te maken hebben zijn: (1) *actief leren*; (2) *onderzoekend leren*; (3) *deliberate practice*; (4) *samenwerking en feedback*; (5) *gespreid en cyclisch leren, tijd om te leren en duurzaamheid*; (6) *op locatie leren of elders*.

Actief leren

Veel studies naar effectieve professionalisering, bijvoorbeeld Blank en Alas (2009), die 16 studies naar professionalisering vergelijken, benoemen een actieve houding van de deelnemers als belangrijk kenmerk van zinvolle scholing. Knapp (2003) concludeert in een review, waarin 11 studies naar professionalisering centraal staan, hoe belangrijk het is docenten te activeren tijdens scholing, uitgaande van expertvoorbeelden en ingebed in de eigen praktijk: “The most powerful learning environments for teachers engage them as active learners and offer concrete images of what high-quality practice looks like while taking them more deeply into the content they are teaching and how learners acquire it” (p. 121). Desimone (2009) beschrijft ‘active learning’ uitgebreider:

“Opportunities for teachers to engage in active learning are [...] related to the effectiveness of professional development (Garet et al., 2001; Loucks-Horsley et al., 1998). Active learning, as opposed to passive learning typically characterized by listening to a lecture, can take a number of forms, including observing expert teachers or being observed, followed by interactive feedback and discussion; reviewing student work in the topic areas being covered; and leading discussions (Baniower & Shimkus, 2004; Borko, 2004; Carey & Frechtling, 1997; Darling-Hammond, 1997; Lieberman, 1996)” (Desimone, 2009:184).

Het ligt voor de hand dat een scholingsprogramma voor het leren toepassen van doeltaal didactiek een activerend karakter heeft. Voor veel deelnemers betekent het effectief en volgens richtlijnen leren inzetten van de doeltaal in hun lessen een omslag. Behalve de vaardigheid in het gebruik van de doeltaal, worden deelnemers gedurende het traject ook geconfronteerd met onwelwillende leerlingen, ouders of collega’s, met hun eigen falen, met het opbouwen van theoretische kennis en met het leren van eigen successen. Al deze leer-uitdagingen kunnen worden aangegaan wanneer het traject samenwerking, experimenteren, modellering, wederzijdse observatie, feedback en gerichte reflectie bevat (Beishuizen, 1998; Bierman et al., 2008; Domitrovich et al., 2009; Borko et al., 2010).

Ontwerpis 3.1.1: *docentenprofessionalisering doeltaal didactiek heeft een activerend karakter: samenwerken, experimenteren, modellering, observatie, feedback en gerichte reflectie maken deel uit van het traject.*

Onderzoekend leren

Onderzoekend leren is binnen uiteenlopende vormen van onderwijs een trend. Uitgangspunt van onderzoekend leren is dat men meer leert wanneer de eigen praktijk of daaraan gekoppelde inhoudelijke thema’s zelf onderzocht worden. Onderzoek doen impliceert immers een actieve houding, experimenteren, het doorgronden van theorie achter de materie en het doen van observaties. Op het eerste gezicht betreft het hier dus ingrediënten voor een leerzame ervaring. De review van Van Veen et al. (2010) rapporteert echter uit uiteenlopende onderzoeken naar het leren

van professionals (bijvoorbeeld Supovitz & Turner, 2000; Timperley et al. 2007) dat niet zozeer het werkelijk *doen van een onderzoek* voor een groot leereffect zorgt, als wel deelname aan onderzoekende activiteiten zoals discussie en analyse van ervaringen, (leerling-) materialen, theorie of (les-) observaties.

Het scholingstraject voor de doeltaal didactiek waarvan hier sprake is, is onderdeel van een onderzoek. Primair is degene die onderzoek uitvoert in deze context dus de onderzoeker. De deelnemers doen zelf geen werkelijk onderzoek, al betreft de onderzoeker de deelnemers wel bij *zijn* onderzoekstraject, bijvoorbeeld door hun stevast duidelijk te maken welke rol zij hebben binnen het onderzoek als uitvoerders van het experiment en als dataverzamelaars. Dit gebeurt ook door met hen te delen welke stappen er worden gezet in het promotietraject, door hen uitkomsten van gelezen achtergrondliteratuur te laten vergelijken met hun praktijk, door feedback te vragen en door deelnemers een rol te geven in het kalibreren van meetinstrumenten uit het onderzoek. Bovendien observeren en analyseren de deelnemende docenten hun eigen en andermans lespraktijk. Zij worden gestimuleerd om die praktijk kritisch en onderzoekend te 'bevragen' met behulp van een observatie-instrument, op zoek te gaan naar de verschillen tussen hun dagelijkse praktijk en de gewenste praktijk, en middels een actieplan en de aangeboden methodiek die gewenste praktijk te realiseren. Zij doen zo geen *eigen* onderzoek maar geven wel invulling aan een tweede uitgangspunt binnen de professionaliseringsdidactiek: *onderzoekend leren*.

Ontwerpis 3.1.2: *docentenprofessionalisering doeltaal didactiek bevat vormen van onderzoekend leren: deelnemers analyseren hun eigen lespraktijk, stellen verbeterplannen op, worden betrokken bij dataverzameling en beoordeling van onderzoeksinstrumenten.*

Deliberate Practice

Sinds de jaren '90 van de vorige eeuw wordt het principe *deliberate practice* (Ericsson, 1998) in veel theorie over professionalisering van docenten genoemd. *Deliberate practice* is meer dan het oefenen van nieuw (didactisch) gedrag; het betreft een gecontroleerde en doelgerichte inoefening, waarbij inhoudelijke factoren en omgevingsfactoren worden afgestemd op de leerbehoeften van de docent die zich professionaliseert. Zo kan het bij *deliberate practice* gebeuren dat nieuw gedrag eerst meerdere malen wordt ingeoeffend in afwezigheid van de leerlingen (of een deel van de leerlingen). Ook is het mogelijk dat maar een klein gedeelte van een didactische aanpak wordt toegepast en dat pas na succesvol bijschaven een gedeelte wordt toegevoegd. Bronkhorst (2011) benadrukt in haar onderzoek naar *deliberate practice* onder docenten in opleiding: "[...] to become an expert one does not just work or undergo experiences, but deliberately shapes these experiences". Voorts parafraseert zij Ericsson et al. (1993) en Ericsson (1998) en omschrijft *deliberate practice* als:

"[...] prolonged engagement in practice that is specifically designed and intended to improve individual performance. Often four characteristics of deliberate practice are discerned, namely that the practice is optimally suited to enhance performance (i.e. within a zone of proximal development), should be repeated, and coupled with immediate, informative feedback while requiring significant motivation" (Bronkhorst, 1121:1122).

Scholingsprogramma's voor docenten waarin *deliberate practice*-opdrachten een plek hebben simuleren dus een werkelijkheid waarbinnen de docent een nieuw aangeleerde vaardigheid moet inzetten. Die simulatie is ontdaan van complexheden waaraan de lerende docent nog niet toe is en voorzien van zoveel uitdaging als nodig om de volgende stap in het leren te zetten, aangevuld met feedback en herhaling.

Het effectief leren inzetten van de doeltaal betreft een verbale vaardigheid met talige kenmerken, pedagogische kenmerken, didactische kenmerken en motivatie-gerelateerde kenmerken. Er is intensieve oefening nodig om deelnemende docenten deze gecompliceerde docentvaardigheid in de vingers te laten krijgen, op zo'n manier dat zij, wanneer zij eenmaal voor

een klas met soms meer dan 30 tieners staan, niet terugvallen in oude gewoontes. Oefening, feedback, experiment, observatie, herhaling en reflectie in een veilige leeromgeving, in een vereenvoudigde gesimuleerde realiteit, zijn bij uitstek geschikt om docenten het nieuwe gedrag alvast eigen te laten maken voordat zij dit gedrag onder druk in de klassencontext moeten laten zien. Dergelijke vereenvoudigde gesimuleerde realiteit met veel differentieer-, oefen- en feedbackpotentieel is eveneens geschikt om bij te sturen wanneer het gebruik van de doeltaal didactiek nog niet blijkt te lukken.

Ontwerpis 3.1.3: docentenprofessionalisering doeltaal didactiek bevat vormen van deliberate practice: herhalend en gesimuleerd inoefenen van didactische elementen tijdens cursussessies, duo-intervisieopdrachten tussen sessies waarbij feedback op bijvoorbeeld opgenomen lesfragmenten wordt omgezet in 'droog' inoefenen en herhalend experimenteren met nieuwe didactische handelingen in 'geinformeerde' klassen.

Samenwerking en feedback

Kenmerkend voor een effectief scholingstraject is, volgens onder anderen Vescio et al. (2008) dat docenten in gemeenschappen leren. Discussie, feedback, van elkaar leren, aan elkaar leren, samen ontwikkelen en een gezamenlijke focus op resultaten zijn aspecten die worden gezien als een potentieel krachtig leermiddel voor professionals. Het leren in gezamenlijkheid heeft des te meer zin wanneer docenten behalve collega's van andere scholen ook directe collega's zien met wie zij de dagelijkse praktijk delen waarbinnen zij gezamenlijke activiteiten, randvoorwaarden en verantwoordelijkheden hebben.

Little (2006) benoemt dat de kracht van samenwerking binnen professionalisering schuilt in het ontwikkelen van een gezamenlijke visie, doelen en verantwoordelijkheden, in groepen die zelf invloed hebben op het leerproces en mogen meebeslissen over de leerinhouden. Timperley et al. (2007), Smith en Gillespie (2007), Desimone (2009) en Borko et al. (2010) duiden uitwisselen, gezamenlijk aan taken werken, wederzijdse verantwoordelijkheden opbouwen en praktijkervaringen met collega's delen (in aanwezigheid, middels video-opnames of intercollegiale consultatie) aan als activiteiten die de motivatie sterken en de samenhang in het leerproces vergroten. Hiermee vergroten ze de kansen dat het geleerde daadwerkelijk een plek krijgt in het repertoire van docenten en scholen.

Uit onderzoek naar beroepsidentiteit onder docenten in medische vakken (Van Lankveld et al., 2017) is ten slotte bekend dat leren in community-vorm niet alleen de beroepsidentiteit van docenten sterkt, maar deelnemers ook zelfverzekerder maakt door wederzijdse herkenning. De ervaring dat andere professionals dezelfde problemen, onzekerheden, succeservaringen of vragen hebben als jij zorgt voor binding en steun.

Samenvattend kan gesteld worden dat het incorporeren van voldoende samenwerkingsactiviteiten de motivatie, de kwaliteit van leren, de samenhang en de kansen op effecten in de praktijk versterken. Deze werkvormen dienen veelvuldig aan bod te komen in een scholingsprogramma. Daarbij is het zonder meer van belang dat er in het professionaliseringsprogramma voor doeltaal didactiek wordt gewerkt aan gezamenlijke doelen en een gezamenlijke visie op het gebruik van de doeltaal. Gezien de primaire aard van het onderzoek (vaststellen of een opgestelde didactiek werkzaam is, eerder dan samen met docenten een didactiek ontwikkelen) ligt de leiding in dit proces niet bij de deelnemers maar bij de onderzoeker, die leerinhouden vaststelt en werkvormen voorstelt. Leiding en management binnen een scholingsaanbod wordt overigens door Little (2006), James en McCormick (2009) en Ermeling (2010) eveneens gekwalificeerd als kenmerk van effectieve professionalisering.

Ontwerpis 3.1.4: binnen de docentenprofessionalisering doeltaal didactiek, zowel op scholingsdagen als tussentijds of op de werkvloer, wordt veelvuldig samengewerkt, interventie gedaan en feedback gegeven, en visie ontwikkeld.

Gespreid en cyclisch leren, tijd om te leren en duurzaamheid

In de paragraaf *deliberate practice* werd al stilgestaan bij het grote belang van *herhaling*. Maar eigenlijk geldt voor leren in het algemeen, dus ook voor het leren van professionals, dat herhaling wezenlijk is. Knapp (2003:121) zegt hierover: "Teachers gain more from professional development when their learning is reinforced over time through repeated and varied exposure to ideas and through interactions with colleagues, who can act as a resource for each other's learning". Pauzes in het leren, het laatst geleerde herhalen, herhaling in cycli en steeds grotere sequenties (Ashley & Pearson, 2012; Rosenshine, 2012): het zijn kenmerken van effectief leren die in adequate professionalisering van docenten thuishoren.

Over de vraag hoeveel tijd met een geslaagde professionaliseringsinterventie in het onderwijs gemoeid is, zijn onderzoekers verdeeld (Supovitz & Turner, 2000; Smith & Gillespie, 2007; Yoon et al., 2007; Desimone, 2009). Daarbij spreekt het voor zich dat uiteenlopende interventies ook een verschillende hoeveelheid tijd nodig kunnen hebben om geleerd te worden. Waar onderzoekers het echter over eens zijn is dat professionalisering *veel* tijd kost en onder druk staat van de zo dynamische schoolomgeving en van het grote verantwoordelijkheidsbesef van docenten die het primaire proces (leerlingbegeleiding, nakijkwerk of lesvoorbereiding) niet willen laten lijden onder zaken die in hun ogen wel belangrijk is, maar wellicht vaak minder urgent. Bovendien benoemen de onderzoekers (Yoon et al., 2007; Desimone, 2009) dat de kans dat professionalisering succesvol is, niet alleen afhangt van de duur ervan maar ook van de vraag of de bijbehorende interventie duurzaam in een schoolorganisatie ingebed wordt en van opvolgactiviteiten. Interventies waarop niet wordt teruggekomen of waarvoor geen ondersteuning blijkt te zijn wanneer dingen niet gaan zoals de deelnemer verwacht, zijn geen lang leven beschoren.

Een uitgangspunt op het gebied van de werkwijze van het professionaliseringstraject betreft al met al de spreiding, intensiteit en duurzaamheid van het traject. Anders gezegd: het traject dient een stapsgewijze cumulatieve opbouw te hebben, een cyclische vorm waarin leerstof herhalend terugkomt en uitgebouwd wordt. Voor het traject moet meer dan voldoende tijd beschikbaar zijn. Bovendien vergt de interventie aandacht voor inbedding in de schoolcontext en begeleiding zowel tussen de scholingssessies als daarna.

Ontwerpeis 3.1.5: docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek is cyclisch opgebouwd (herhalend en opbouwend), geeft docenten ruim tijd om te leren (tijdens en na de cursus) en stemt af op de werkcontext van deelnemers.

Op locatie of elders

Bij elke vorm van professionaliseren kan gekozen worden voor scholing buiten de werkcontext of op de werkvloer. Voor beide vormen van professionalisering zijn voordelen te noemen. Scholing op afstand van de werkcontext heeft het voordeel dat men de vaak dynamische school die niet op docentenprofessionalisering gericht is (o.a. Runhaar et al., 2009) kortstondig verlaat en in relatieve rust kan werken aan nieuwe kennis en vaardigheid. Wanneer de professionalisering elders dan binnen de muren van de eigen school plaatsvindt ontmoeten docenten bovendien collega's van andere scholen, hetgeen kan helpen obstakels uit de eigen context vanuit andere perspectieven te bezien maar ook eigen verdiensten en behaalde resultaten beter op waarde te schatten. Scholing op de werkplek daarentegen heeft het voordeel dat leeropbrengsten in potentie direct gekoppeld kunnen worden aan de eigen praktijk, dat docenten met dezelfde collega's onderwijs volgen als met wie zij nieuwe ontwikkelingen ook daadwerkelijk moeten doorvoeren en dat nieuwe ontwikkelingen potentieel beter 'op maat' kunnen worden ingebed in de aanwezige schoolstructuren. Hoewel steeds meer professionalisering om voorgenoemde redenen plaatsvindt *op* de werkvloer, is er volgens onderzoek van Smith en Gillespie (2007) en van Garet et al. (2001) geen reden om aan te nemen dat dergelijke scholing ook meer effect sorteert. Het is vooral de aanname die ten grondslag ligt aan scholing *in* de praktijk die van grote waarde is voor effectieve professionalisering, namelijk dat de inhouden van de scholing ook direct gerelateerd kunnen worden aan de noden van de docenten, aan

een praktisch belang en aan het leren van leerlingen, of de scholing nu plaatsvindt op de werkvloer of elders (Borko et al., 2010).

Waar, resumerend, in de professionaliseringspraktijk de vraag over de locatie waar scholing plaatsvindt geregeld aan de orde is, spreekt de theorie zich over deze vraag niet richtinggevend uit. Hoewel er voor zowel professionalisering binnen als juist buiten de schoolcontext voordelen te bedenken zijn, lijkt er weinig invloed uit te gaan van een van de twee locaties op de effectiviteit van de professionalisering. Om die reden volgt uit dit onderwerp geen ontwerpeis.

3.2 INHOUD

Behalve in de *werkwijze* schuilen vanzelfsprekend ook in de aangeboden *inhoud* uitgangspunten die van invloed zijn op de effectiviteit van een professionaliseringstraject. In deze sectie wordt ingegaan op de kwaliteit van de aangeboden professionaliseringsinhouden, op het type inhoud dat docenten het meeste aanspreekt en op de inhoudelijke afstemming met deelnemende docenten. Met andere woorden, die inhoud gerelateerde aspecten die nodig zijn om een effectief scholingstraject vorm te geven.

Kwaliteit van leerinhouden – Onderbouwing en voorbeelden

Een ontwikkeling die in uiteenlopende vakgebieden teruggevonden kan worden betreft de roep om zogenaamde ‘evidence-based’ kennis: professionele kennis die gebaseerd is op deugdelijk onderzoek. Timperley et al. (2007), Yoon et al. (2007), Domitrovich et al. (2009) en Buczynski en Hansen (2010) wijzen erop dat de effectiviteit van een docenten-ontwikkelprogramma verbetert wanneer de kwaliteit van de input van hoog niveau is en gebaseerd is op wetenschappelijk onderzoek. Wanneer deelnemers de herkomst van de aangeboden inhouden kunnen nagaan, de inhouden kunnen betrekken op hun eigen werkcontext en de onderbouwing ervan tot zich kunnen nemen, worden deze inhouden aanvaardbaar. Het leren inzetten van nieuwe didactiek of pedagogiek vergt van docenten dat zij (een deel van hun) ingesleten routines loslaten. Het verlaten van deze comfortabele en bekende zone is beter aanvaardbaar wanneer de aangebrachte inhouden op inzichtelijk onderzoek gebaseerd zijn, wat het succes van het docenten-leerproces vergroot.

De kwaliteit van aangeboden leerinhouden, en daarmee de aannemelijkheid ervan, steunt volgens reviewonderzoek van Knapp (2003) in belangrijke mate op de aanwezigheid van krachtige voorbeelden binnen een leertraject. Een voorbeeld is *krachtig* wanneer het concreet is, te relateren valt aan de werkcontext van de lerende, getuigt van excellentie en intellectueel uitdagend is. Dergelijke voorbeelden, illustraties van te leren professionele handswijze of leerinhoud, dienen dus evenzeer *herkenbaar* te zijn als *prikkelend*; uitvoerbaar binnen de praktijk van de deelnemer, maar ook uitgevoerd door een professional aan wie men zich kan spiegelen.

Ontwerpeis 3.2.1: *docentenprofessionalisering doeltaal didactiek bevat theoretisch en praktisch onderbouwde inhouden, geeft deelnemers inzicht in deze onderbouwing en is gelardeerd met krachtige voorbeelden.*

Type professionaliseringsinhoud

Volgens Garet et al. (2001) bestaat er een sterke samenhang tussen vakinhoudelijke kennis van docenten en het presteren van hun leerlingen. Er kan dus verondersteld worden dat het aansterken van deze vakkennis een positief effect heeft op het leren van de leerlingen. In dezelfde studie geven docenten aan dat nieuwe kennis over vakinhoud leidt tot veranderingen in hun dagelijkse

doceerpraktijk. Hattie (2009) benoemt het belang van didactische bekwaamheden van docenten als bepalend voor de leerprestaties van hun leerlingen.

Uit andere studies over professionalisering in het onderwijs blijkt dat docenten ook juist gemotiveerd zijn voor professionalisering die vakspecifiek of vakdidactisch van aard is. Veel docenten verkiezen verdieping op hun vakgebied boven algemeen didactische professionalisering (Kennedy, 1998; Knapp, 2003; Little, 2006; Smith & Gillespie, 2007; Blank & De las Alas, 2009). Vakdidactische scholing waarin vakinhoud wordt aangeboden en wordt samengebracht met didactische instrumenten, of zoals Shulman (1987) het noemt *pedagogical content knowledge*, spreekt docenten aan op hun inhoudelijke kennis van zaken en op hun professionele identiteit. Little (2006) zegt hierover:

“An effective feature of PD [professional development] programs that appears in many studies [...] is the content focus of the program. The content of the intervention should be related to the classroom practice, more specifically to subject content, pedagogical content knowledge and student learning processes of a specific subject. When teachers develop with respect to these aspects of content, an increase in teacher quality and student learning results” (p. 12).

Een laatste aspect dat met het type inhoud te maken heeft, betreft het innovatieve karakter ervan. Knapp (2003), Little (2006) en Timperley et al. (2007) benoemen het belang van vernieuwende inhoudelijke kennis die docenten uitdaagt, die aanzet tot experimenteren in het klaslokaal en die het inlevingsvermogen in het leren door de leerlingen versterkt.

Ontwerpeis 3.2.2: *docentenprofessionalisering doeltaal didactiek doet een beroep op de vakkennis van deelnemers, vult deze kennis aan en plaatst het geleerde in een innovatief didactisch kader waarbij naast het (didactisch) leren van de docent het (inhoudelijk) leren van de leerling centraal staat.*

Afstemming

Behalve de feitelijke kwaliteit van leerinhouden, van voorbeeldmateriaal of van het type professionaliseringsinhoud, dient er bij het vormgeven van een scholingstraject ook stilgestaan te worden bij de inhoudelijke brug tussen materie en werkwijze: de inhoudelijke afstemming. De inhoud van een professionaliseringstraject landt beter bij deelnemende docenten wanneer deze samenhang vertoont met (aanvaard) schoolbeleid of nationaal onderwijsbeleid. Wanneer een scholingsinterventie losstaat van andere educatieve ontwikkelingen is er een groot risico dat de interventie, hoe interessant wellicht ook, na het scholingstraject aan kracht verliest en niet wordt volgehouden. In uiteenlopende onderzoeken naar effectieve professionalisering (Knapp, 2003; Timperley et al., 2007; Smith & Gillespie, 2007; Desimone, 2009; Borko et al., 2010) wordt stilgestaan bij dit afstemmingscriterium. In de studies wordt benadrukt dat niet alleen afstemming op beleidsniveau van belang is, maar ook afstemming op een persoonlijker niveau. Er dient afstemming te worden gezocht met de opvattingen van docenten, met hun kennis en met hun persoonlijke professionele doelen en leercontext. Hierbij speelt ook de druk die uitgaat van beleidsontwikkelingen en innovaties een rol. Indien de inhoud van een professionaliseringstraject, met andere woorden, niet aansluit bij heersend onderwijsbeleid en bij interesse, opvattingen en ontwikkelingsniveau van deelnemers, heeft het traject weinig kans van slagen. Het overbruggen van de potentiële ruimte tussen inhoud en doelgroep dient de aandacht te hebben van inhoudsontwikkelaar of uitvoerend docentenopleider.

Ontwerpeis 3.2.3: *docentenprofessionalisering doeltaal didactiek laat samenhang zien met (inter)nationale onderwijskundige ontwikkelingen, zoekt aansluiting bij schoolbeleid en bij persoonlijke kennis, ervaring, doelen en overtuigingen van deelnemers.*

Een laatste element dat met afstemming binnen de professionaliseringsinhoud samenhangt, heeft te maken met de specifieke leerinhouden van een scholingsprogramma. Elk schoolvak heeft vakdidactische domeinen. Voor een vak als Biologie zouden domeinen als *bloedsomloop, ecologie of seksuele voorlichting* gelden, voor vreemde talen bestaan er domeinen als *leesvaardigheid, grammatica, woordverwerving of doeltaalgebruik*. Men mag aannemen dat domeinen als ecologie of leesvaardigheid didactisch gezien wellicht gecompliceerd zijn, maar de docent op een andere manier persoonlijk betrekken dan seksuele voorlichting of doeltaalgebruik. De benodigde afstemming tussen didactische materie en docent die hier wordt bedoeld (waarbij durf, openbaarheid en voorbeeldfunctie een rol spelen) lijkt in de theorie weinig aandacht te krijgen, maar verdient vermoedelijk wel aandacht bij het opstellen van een scholingstraject. Het gaat dan om de aard van de scholingsinhoud in relatie tot de lerende docent: voor veel docenten is goed leren lesgeven in de doeltaal een omslag in hun praktijk die hen enigszins kwetsbaar maakt. Door de nieuwe aanpak kunnen er (zoals ook betoogd in de paragraaf *Actief leren*) bijvoorbeeld ordeproblemen ontstaan, er kan weerstand onder collega's of ouders voorkomen en bij dit alles komt de eigen taalvaardigheid bloot te liggen, niet alleen tijdens de lessen maar ook tijdens de scholingsdagen of in overleg met collega's. Daarmee is het leren beheersen van doeltaaldidactiek een meeromvattende en mogelijk onveiligere exercitie dan het leren van bijvoorbeeld een nieuwe schrijfvaardigheidsaanpak. Met deze potentiële onveiligheid dient tijdens het opstellen van het traject rekening gehouden te worden.

Waar, met het voorgaande samenhangend, in de professionaliseringstheorie wel aandacht voor is, is de bereidheid om te leren die van docent tot docent verschilt en samenhangt met persoonskenmerken (Van Eekelen et al., 2006). Voorbeelden van dergelijke persoonskenmerken zijn openheid voor anderen en voor nieuwe ervaringen, bereidheid om fouten en successen te herleiden tot eigen gedrag, kritisch kunnen evalueren en leerprocessen herkennen. Binnen een professionaliseringstraject is het van belang om dergelijke persoonskenmerken met de deelnemers te verkennen teneinde de bereidheid tot het leren van soms spannende didactische leerstof te verkennen en mogelijk te vergroten.

Ontwerpeis 3.2.4: docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek houdt rekening met de mogelijk onveilige aard van het vakdidactische onderwerp doeltaalgebruik en laat deelnemers reflecteren op factoren die hun bereidheid tot het leren ervan kunnen versterken of belemmeren.

Samenvattend staan er bij het opstellen van een professionaliseringstraject over doeltaaldidactiek vier *inhoudelijke* uitgangspunten centraal. Ten eerste dient de leerinhoud op doorzichtige wijze onderbouwd te zijn, herkenbaar bovendien voor deelnemende docenten vanuit hun dagelijkse praktijk en voorzien van inspirerende voorbeelden. Een tweede aspect van belang voor het op te stellen traject betreft voldoende vakinhoudelijke diepgang: deelnemers moeten het gevoel hebben met taal, taalkunde en innovatieve vakdidactiek bezig te zijn, en niet met generieke werkvormen. Voorts dient de scholing te voorzien in inhoudelijke afstemming, zowel op persoonlijk niveau (eigen professionele overtuigingen van deelnemende docenten) als, idealiter, op schoolniveau (collega's, school- en onderwijsbeleid). Ten slotte is het van belang dat de professionalisering over doeltaaldidactiek, gezien de aard van de materie, in voldoende veiligheid plaatsvindt.

3.3 VOORTGANG

Verschillende studies (Smith & Gillespie, 2007; Yoon et al., 2007; Desimone, 2009) benoemen dat goede scholingsprogramma's aandacht schenken aan de *voortgang van de deelnemende docenten en hun leerlingen*. Wanneer docenten inzicht krijgen in hun eigen vorderingen zijn zij beter in staat om leiding te nemen in hun eigen leerproces, een al besproken kenmerk van goede professionalisering (Hawley & Valli, 1999). Dat betekent dat het scholingsaanbod moet voorzien in mogelijkheden om docenten een beeld te geven van hun zogenaamde *previous, current and desired level of performance*. Met andere woorden: *waar kwam ik vandaan toen ik deze cursus nog niet gevolgd had (kennis, niveau, overtuiging, vaardigheid, etc.)?, hoe sta ik er nu voor? en welke stappen moet ik nog zetten om nieuwe leerdoelen te bereiken?* (Voerman, 2014). Aan het vormen van dit beeld (en de reflectie die erop volgt) kunnen ten eerste de cursusleider of de medecursisten een bijdrage leveren door bijvoorbeeld in concrete *discrepancy* feedback of *progress* feedback te voorzien. *Discrepancy* feedback, volgens Voerman de meest voorkomende vorm van feedback, richt zich op het huidige handelen in combinatie met nog te behalen doelen (de ruimte tussen het *current* en het *desired level of performance*). *Progress* feedback, een minstens zo sterk leerinstrument, richt zich daarentegen op het huidige handelen in combinatie met al behaalde doelen (de ruimte tussen het *performance* en het *current level of performance*). Een tweede bron van informatie betreffende de ontwikkeling van de docent is de docent zelf. Reflectie, bijvoorbeeld middels videomateriaal, kan de zich professionaliserende docent zicht geven op de eigen leerstappen.

Wanneer inzicht in het eigen leerproces belang heeft, is goed instrumentarium om in dit inzicht te voorzien van grote waarde. Het observatie-instrument voor doeltaaldidactiek dat binnen dit onderzoek is ontwikkeld biedt hier uitkomst. Het dient niet alleen voor de bij het promotieonderzoek behorende dataverzameling die op verschillende momenten gedurende de interventie plaatsvindt, maar wordt ook ingezet opdat deelnemende docenten zich een neutraal beeld kunnen vormen van hun eigen en andermans voortgang tijdens het professionaliseringstraject.

Een derde bron van informatie over de voortgang van de docent die deelneemt aan professionaliseringsactiviteiten betreft de leerling. Zijn feedback en prestaties laten zien of interventie aanslaat, waar deze weerstand oproept en wellicht ook negatieve gevolgen heeft. Reflectie op deze informatie, het liefst samen met collega's, kan leiden tot nieuwe inzichten op het eigen functioneren, de eigen ontwikkeling ten opzichte van eerdere consultaties en functionele plannen voor de toekomst. Little (2006) zegt hierover:

"[...] understanding the processes of student learning increases the quality of education and student achievement. For instance, in a more recent form of PD [professional development] teachers together analyze student work and student test results in order to get more insight into how their students learned and understood the content" (p. 13).

Een laatste bron waaraan de docent informatie kan ontleen aangaande zijn ontwikkeling die weliswaar niet direct in de literatuur over professionalisering naar voren komt, kan gevonden worden in de *context* van de leerlingen die in zijn klas zitten. Zo kunnen ouders, leerlingbegeleiders en leidinggevenden binnen de school vanzelfsprekend een waardevolle bijdrage leveren om een beeld te krijgen van de voortgang en effecten van een interventie. Hoewel deze specifieke bron in de literatuur dus niet voorkomt, is er alle reden om aan te nemen dat de informatie afkomstig van ouders of collega's evenzeer leerzaam kan zijn als de feedback die direct van de leerlingen afkomstig is.

Samenvattend kan gesteld worden dat voortgangsinformatie, of deze is verkregen door observatie, door feedback van collega's, van leerlingen of van andere betrokkenen, of door bestudering van leerlingmateriaal zoals opdrachten of toetsen, iets zegt over de ontwikkeling van de docent die aan een professionaliseringstraject deelneemt. Wanneer deelnemers (aan het scholingsprogramma over

doeltaal)didactiek) concreet inzicht hebben in hun voortgang, zowel wat de al behaalde resultaten betreft als de nog te zetten leerstappen, zijn zij zich niet alleen met meer zekerheid bewust van hun leerdoelen, maar nemen zij ook meer verantwoordelijkheid in het behalen ervan.

Ontwerpeis 3.3.1: *docentenprofessionalisering doeltaal)didactiek biedt deelnemers veelvuldig inzicht in hun eigen vorderingen. Dit inzicht ontstaat zowel door eigen observaties als door externe bronnen (medecursisten, opleider, leerlingen, etc.) en expliciteert zowel behaalde doelen alsnog te bereiken doelen.*

Ontwerpeis 3.3.2: *docentenprofessionalisering doeltaal)didactiek biedt deelnemers een verantwoord en op het geleerde aansluitend (observatie)instrument waarmee doeltaal)prestaties in kaart gebracht kunnen worden.*

3.4 RANDVOORWAARDEN

Het laatste domein waarbinnen ontwerpeisen voor het doeltaal)professionaliseringstraject worden opgesteld betreft het domein *randvoorwaarden*. Het gaat hier om praktische kenmerken die niet zozeer inhoudelijk of didactisch van aard lijken, maar die volgens de literatuur wel van invloed zijn op het succes van een professionaliseringstraject.

Schoolcontext

Vescio et al. (2008) constateren dat het betrekken van de schoolcontext bij een onderwijskundige vernieuwing binnen de muren van de school van groot belang is voor het slagen van die ontwikkeling: “[...] the greater the extent of reported staff involvement in professional and pupil learning, the higher was the level of pupil performing and progress in both primary and secondary schools” (p. 87). Studies van bijvoorbeeld Timperley (2007) voegen hieraan toe dat geïsoleerde interventies die weinig steun krijgen van de schoolleiding grote kans lopen door collega’s te worden genegeerd en uiteindelijk vaak niet duurzaam zijn.

Little (2006) en Gaikhorst et al. (2014) benoemen de schoolcontext eveneens als factor die het leren kan beïnvloeden. Uit deze studies komt het belang naar voren van een gemeenschap van professionals waarbinnen een cultuur heerst waarin leren en ontwikkelen aanzien genieten, een context waarbinnen tijd, organisatie en ruimte is om het leren van docenten vorm te geven. In meer algemene zin tonen de studies dat de school als instituut die leercontext geregeld niet biedt. Dit kan een reden zijn om professionaliseringsactiviteiten juist niet binnen de schoolmuren te laten plaatsvinden, hoezeer dat gezien de praktische kenmerken van die plek ook voor de hand lijkt te liggen.

Ontwerpeis 3.4.1: *docentenprofessionalisering doeltaal)didactiek informeert en betreft de onderwijskundige omgeving van de deelnemers (schooldirectie, collega’s) en zoekt naar mogelijkheden tot bredere implementatie op school teneinde de interventie te verduurzamen.*

Tijd

In de sectie *Werkwijze* (3.1) is het aspect *tijd* ook al aan de orde geweest. Maar voldoende tijd om te kunnen leren, met pauzes, herhaling en ruimte voor bezinking en verdieping, is behalve gerelateerd aan de werkwijze ook een randvoorwaardelijke kwestie. Binnen de uitvoering van de professionalisering kan het nodige gedaan worden om cursisten een gevoel van voldoende

beschikbare tijd te bieden, waarbij te denken valt aan zaken als de lengte van cursusdagen, aantal cursusdagen, lengte van traject als geheel, goede verzorging tijdens cursusdagen, etc. Zoals eerder al verwoord (Supovitz & Turner, 2000; Smith & Gillespie, 2007; Yoon et al., 2007; Desimone, 2009): korte professionaliseringsinterventies worden gezien als weinig effectief. Leren en reflecteren kosten tijd en hebben ruimte in het hoofd en enige afstand nodig. Een deel van de tijd kwestie binnen een professionaliseringstraject is echter, wanneer gewerkt wordt met deelnemers van verschillende scholen, lastiger controleerbaar. Binnen elke school gelden andere mores met betrekking tot het aanzien van professionalisering (Timperley et al., 2007). Dat drukt zich niet alleen uit in de persoonlijke steun die docenten ervaren vanuit de schoolcontext, zoals besproken in de vorige paragraaf, maar ook in de tijd die de werkgever beschikbaar stelt om met collega's te overleggen (in sommige positieve gevallen zelfs: om hen te scholen), om te experimenteren en te leren of zelfs om in praktische zin te kunnen deelnemen aan de scholingsdagen. Waar op de ene school professionaliserende docenten vervangen worden door collega's, komen op andere scholen de lessen simpelweg te vervallen of dienen de afwezige docenten zelfs hun lessen zelf in te halen op een andere dag in de week. Het spreekt voor zich dat de laatste situatie weinig bevorderlijk is voor de motivatie om aan scholing deel te nemen. Zij staat de algehele onderwijskundige ontwikkeling van de school in kwestie vermoedelijk zelfs in de weg.

Ontwerpeis 3.4.2: docentprofessionalisering doeltaal didactiek biedt docenten op scholingsdagen op comfortabele manier ruimte en tijd om te werken aan hun professionalisering. Deelnemende scholen faciliteren docenten in dit intensieve leerproces.

De professional 'voor' de groep

Een laatste aspect dat geschaard kan worden in het domein *randvoorwaarden* behelst de *professional* die het professionaliseringstraject uitvoert en begeleidt. In meerdere studies naar succesfactoren voor professionalisering wordt, zoals eerder vermeld, stilgestaan bij de kwaliteit van de inhoudelijke input (onder andere Timperley et al., 2007; Yoon et al., 2007; Domitrovich et al., 2009; Buczynski & Hansen, 2010). Eveneens eerder benoemd is de werkwijze binnen een scholingstraject, waarbij methodes als actief leren, *deliberate practice* en onderzoekend leren centraal stonden. Deze twee domeinen, vertegenwoordigd in de secties *Werkwijze* en *Inhoud* van dit hoofdstuk, komen samen in wat men zou kunnen noemen de *pedagogical content knowledge* van de professional die het scholingstraject leidt, de trainer of lerarenopleider. Een voorwaarde voor het goed aanbrengen van *inhouden* in het professionaliseringstraject en het goed uitvoeren van de *werkwijzen* in het traject betreft dus ten slotte de aanwezigheid van een opleider die de wereld van het taal-lerende kind en die van de docentenopleiding van binnen kent, een vakopleider die opleidingsdidactisch kundig is.

Ontwerpeis 3.4.3: docentprofessionalisering doeltaal didactiek wordt uitgevoerd door een kundige lerarenopleider; een opleider met een uitgebreide lerarenopleiders-Pedagogical Content Knowledge die bovendien goed bekend is met de schoolcontext van de deelnemers.

Samenvattend kan worden gesteld dat er zonder meer sprake is van randvoorwaarden die het al dan niet slagen van een professionaliseringstraject beïnvloeden en waarmee bij het opstellen van een scholingstraject voor doeltaal didactiek rekening gehouden moet worden in de vorm van ontwerpeisen. Om te beginnen is het van belang de schoolcontext vanaf het begin bij de professionalisering van de deelnemers te betrekken, van directie tot collega's. Ideaal is een schoolcontext waarbinnen het leren van docenten even belangrijk wordt gevonden als het leren van leerlingen, maar binnen de scope van dit onderzoek mag daarvan niet worden uitgegaan. Een tweede ontwerpeis betreft de beschikbaarheid van voldoende tijd. Hier geldt echter eveneens: vanuit het doeltaal traject wordt ingezet op veel tijd en ruimte voor ontwikkeling zowel tijdens cursusdagen als binnen de schoolmuren, maar op laatstgenoemde plek is vanzelfsprekend minder invloed. De tijd die docenten van hun werkgever krijgen om deel te nemen ligt grotendeels buiten de

reikwijdte van de professionaliseringsorganisatie van dit onderzoek. De laatste randvoorwaardelijke ontwerpeis betreft de opleider die het professionaliseringstraject uitvoert: zijn meer dan adequate opleidingsdidactische en inhoudelijke competenties (professionaliserings-PCK) vormen de basis voor een succesvol traject.

3.5 SYNTHESE

Deze theoretische verantwoording van het professionaliseringstraject voor doeltaaldidactiek werd onderverdeeld in vier secties die elk een domein van ontwerpeisen bevatten. De domeinen betreffen: (1) de werkwijze binnen het traject, (2) de inhouden van het traject, (3) de voortgang van de trajectdeelnemers en (4) de randvoorwaarden van het traject. In deze laatste paragraaf worden de ontwerpeisen per domein op een rij gezet. Dit overzicht vormt zo het koppelstuk tussen de theoretische verantwoording van het professionaliseringstraject en het ontwerp ervan dat aan bod komt in hoofdstuk 5 van dit proefschrift.

3.1 Werkwijze

Ontwerpeis 3.1.1: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek heeft een activerend karakter: samenwerken, experimenteren, modelling, observatie, feedback en gerichte reflectie maken deel uit van het traject.*

Ontwerpeis 3.1.2: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek bevat vormen van onderzoekend leren: deelnemers analyseren hun eigen lespraktijk, stellen verbeterplannen op, worden betrokken bij dataverzameling en beoordeling van onderzoeksinstrumenten.*

Ontwerpeis 3.1.3: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek bevat vormen van deliberate practice: herhalend en gesimuleerd inoefenen van didactische elementen tijdens cursussessies, duo-intervisieopdrachten tussen sessies waarbij feedback op bijvoorbeeld opgenomen lesfragmenten wordt omgezet in 'droog' inoefenen en herhalend experimenteren met nieuwe didactische handelingen in 'geinformeerde' klassen.*

Ontwerpeis 3.1.4: *binnen de docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek, zowel op scholingsdagen als tussentijds of op de werkvloer, wordt veelvuldig samengewerkt, interventie gedaan, feedback gegeven en visie ontwikkeld.*

Ontwerpeis 3.1.5: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek is cyclisch opgebouwd (herhalend en opbouwend), geeft docenten ruim tijd om te leren (tijdens en na de cursus) en stemt af op de context van deelnemers.*

3.2 Inhoud

Ontwerpeis 3.2.1: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek bevat theoretisch en praktisch onderbouwde inhouden, geeft deelnemers inzicht in deze onderbouwing en is gelardeerd met krachtige voorbeelden.*

Ontwerpeis 3.2.2: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek doet een beroep op de vakkennis van deelnemers, vult deze kennis aan en plaatst het geleerde in een innovatief didactisch kader waarbij naast het (didactisch) leren van de docent het (inhoudelijk) leren van de leerling centraal staat.*

Ontwerpeis 3.2.3: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek laat samenhang zien met (inter)nationale onderwijskundige ontwikkelingen, zoekt aansluiting bij schoolbeleid en bij persoonlijke kennis, ervaring, doelen en overtuigingen van deelnemers.*

Ontwerpeis 3.2.4: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek houdt rekening met de mogelijk onveilige aard van het vakdidactische onderwerp doeltaalgebruik en laat deelnemers reflecteren op factoren die hun bereidheid tot het leren ervan kunnen versterken of belemmeren.*

3.3 Voortgang

Ontwerpeis 3.3.1: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek biedt deelnemers veelvuldig inzicht in hun eigen vorderingen. Dit inzicht ontstaat zowel door eigen observaties als door externe bronnen (medecursisten, opleider, leerlingen, etc.) en expliciteert zowel behaalde doelen alsnog te bereiken doelen.*

Ontwerpeis 3.3.2: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek biedt deelnemers een verantwoord en op het geleerde aansluitend (observatie)instrument waarmee doeltaalprestaties in kaart gebracht kunnen worden.*

3.4 Randvoorwaarden

Ontwerpeis 3.4.1: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek informeert en betreft de onderwijskundige omgeving van de deelnemers (schooldirectie, collega's) en zoekt naar mogelijkheden tot bredere implementatie op school teneinde de interventie te verduurzamen.*

Ontwerpeis 3.4.2: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek biedt docenten op scholingsdagen op comfortabele manier ruimte en tijd om te werken aan hun professionalisering. Deelnemende scholen faciliteren docenten in dit intensieve leerproces.*

Ontwerpeis 3.4.3: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek wordt uitgevoerd door een kundige lerarenopleider; een opleider met een uitgebreide lerarenopleiders-Pedagogical Content Knowledge die bovendien goed bekend is met de schoolcontext van de deelnemers.*

HOOFDSTUK 4

EEN DIDACTIEK VOOR DOELTAALGEBRUIK IN HET VREEMDETALENONDERWIJS

DOELTAAL-LEERTAAL

Als er iets duidelijk is geworden in de zoektocht naar didactische kenmerken van doeltaalgebruik in het vreemdetalenonderwijs is het dat een effectieve inzet van de doeltaal een groot docententaalbewustzijn vergt. Een taalbewustzijn dat van het communicatiemiddel *taal* gedurende het communiceren in de klas een effectief *leermiddel* maakt. Wanneer docenten ‘gewoon’ Engels, Frans of Spaans spreken in hun vreemdetalenles leren leerlingen daar vermoedelijk maar weinig van. Zelfs als de leerlingen hun docent wel begrijpen, zij kunnen de taal van de docent dus volgen, is het nog maar de vraag of er ook *taal wordt geleerd*. Voor *taal leren* is veel meer nodig. Doeltaalinzet is dan ook niet te omschrijven als ‘het gebruik van de doeltaal als communicatiemiddel in de klas’. Als *communicatie* immers het doel zou zijn, dan ligt het gebruik van de moedertaal meer voor de hand. Het gebruik van de doeltaal heeft primair echter een ander doel: het leren (gebruiken) van de vreemde taal. Hierbij is communicatie vanzelfsprekend heus een directe en belangrijke consequentie. *Taal is* tenslotte een communicatiemiddel. Doeltaalgebruik betreft dus in eerste instantie het gebruik van een leermiddel, maar de communicatieve bijvangst ervan is in het klaslokaal zeker wenselijk. Dit didactische principe waarbinnen communicatieve doelen gelden (communicatie over leerstof, over werkvormen, over klassenmanagement of persoonlijke aandacht) maar waarin tegelijkertijd optimaal van mogelijkheden gebruik wordt gemaakt om leerlingen taal te laten leren met behulp van de taal die wordt gebezigd, wordt het sterkst vervat in de woorden *Doeltaal-Leertaal*.

Doeltaal-Leertaal is dan ook de titel van de didactiek die in dit hoofdstuk centraal staat. Het betreft geen kort stappenplan of eenvoudige leercirkel zoals wel eens figureert in didactische onderzoeken. De aard van het onderwerp, *taal om te kunnen leren*, noopt tot een meer omvangrijke set didactische kenniselementen en handelingen; een instrumentarium dat docenten zich moeten eigen maken en leren integreren in hun dagelijkse onderwijspraktijk. De spreekwoordelijke hongerige buurman wordt dan ook geen kant en klare vis aangeboden, maar een hengel.

Een uitwerking van ontwerpeisen: in theorie geworteld, leesbaar als handboek

Hoofdstuk 2 van dit proefschrift sloot af met een uitgebreide set didactische ontwerpeisen voor docenten die de doeltaal op adequate wijze willen inzetten in hun lessen. Deze ontwerpeisen kwamen voort uit het in datzelfde hoofdstuk aan de orde zijnde literatuuronderzoek: de theoretische basis van deze ontwerpstudie. De didactische ontwerpeisen hadden de functie van koppelstuk: korte en specifieke verwoording van bevindingen uit de theorie als uitgangspunt voor een concrete beschrijving van de doeltaal didactiek in het voorliggende hoofdstuk 4.

Het doel van dit hoofdstuk is derhalve een lijn te bewerkstelligen van de theorie naar de dagelijkse uitvoering van doeltaal didactiek in het klaslokaal. Een vertaling die recht doet aan de achterliggende theorie, maar ook een vertaling naar didactisch handelen die toegankelijk en herkenbaar is voor docenten die midden in de praktijk staan. In zeven opeenvolgende secties worden daarom de ontwerpeisen uit hoofdstuk 2 successievelijk uitgewerkt tot didactische beschrijvingen van docentehandelingen en geïllustreerd met voorbeelden uit het klaslokaal. Binnen deze

voorbeelden worden geregeld interacties tussen docent en leerling aangehaald. Deze dialogen zijn gebaseerd op verslagen van docenten, observaties en voorbeeldlessen. De gegeven illustraties betreffen zowel heel concrete doeltaalhandelingen, zoals het inzetten van *prompts* om reacties aan leerlingen te ontlokken, als meer metalinguïstische aspecten, zoals de aandacht die doeltaal gebruikende docenten dienen te hebben voor leerbewustzijn bij hun leerlingen of voor het gebruik van de moedertaal in specifieke omstandigheden. Bij het maken van een vertaalslag van afzonderlijke ontwerpeisen uit hoofdstuk 2 naar didactiek moet worden opgemerkt dat een gefragmenteerd beeld op de loer ligt: de aparte ontwerpeisen staan in werkelijkheid niet op zichzelf. Zij kunnen net als teamsporters heus één voor één van het veld gehaald worden en elk worden beschreven op hun kwaliteiten, maar hun optimale presteren vindt altijd plaats in de dynamiek van het spel en de samenhang met hun teamgenoten. Doeltaal-Leertaal omvat uitgebreide en samenhangende 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. Deze samenhang komt ook naar voren in het observatie-instrument dat ten behoeve van het onderzoek is ontwikkeld en uitgebreid wordt toegelicht in het methodehoofdstuk 7. In dit instrument zijn de verschillende didactische onderdelen uit het voorliggende hoofdstuk geclusterd opgenomen. Van een meer praktische kant wordt de samenhang nader belicht in hoofdstuk 6, waarin ervaringen van vreemdetalendocenten die deelnamen aan het onderzoekstraject centraal staan.

4.1 DOELTAALGEORIËNTEERD ONDERZOEK

ONTWERPEISEN VANUIT DOELTAALGEORIËNTEERD ONDERZOEK	
4.1.1	Zet doeltaal als bewuste didactische interventie in; Taal bezigen is niet hetzelfde als <i>Doeltaal</i> bezigen
4.1.2	Zorg voor veel doeltaal blootstelling op of net boven het niveau van de leerling
4.1.3	<i>Noticing</i> : laat leerlingen zich ervan bewust zijn dát zij leren en wát zij leren
4.1.4	Zorg voor <i>pushed output</i> , oefen veel en herhalend
4.1.5	Zorg voor interactie (leerling-docent en leerling-leerling) en <i>negotiation of meaning</i>
4.1.6	Werk van mondeling naar schriftelijk

Studies die zich in de loop van de afgelopen decennia hebben gericht op het gebruik van de doeltaal in de vreemdetalenles leverden in hoofdstuk 2 een eerste set didactische ontwerpeisen op. In de voorliggende sectie worden deze ontwerpeisen uitgewerkt tot didactische handvatten voor de docent.

4.1.1 *Doeltaalgebruik betreft een bewuste didactische interventie; Vreemde taal ≠ Doeltaal*

Zoals in de inleiding van dit hoofdstuk betoogd is, dienen docenten die de doeltaal gebruiken zich te realiseren dat zij een leermiddel hanteren dat zich op essentiële kenmerken onderscheidt van een regulier communicatiemiddel (ontwerpeis 1.1). Het bewust aanvaarden van dit bepalende onderscheid is een eerste vereiste voor docenten die de doeltaal adequaat willen inzetten en krijgt nadere invulling in ontwerpeisen 1.2 tot en met 1.6, die hieronder zijn uitgewerkt.

4.1.2 *Doeltaalgebruik is blootstelling op en net boven het niveau van de leerling*

De bekende *input hypothesis* van Krashen (1985; Long, 1991) vertelt dat leerlingen zouden moeten worden blootgesteld aan begrijpelijke *input* die *op of net boven het niveau* ligt van hun actuele

kunnen. Weliswaar zal blootstelling op zichzelf vermoedelijk niet direct voor leereffect zorgen, het is evengoed onontbeerlijk in het doeltaalklaslokaal. Maar wat betekent 'op of net boven het niveau van de leerling'? In het geval van taalvaardigheid is *niveau* een lastig te bepalen principe dat te maken heeft met allerlei kwantitatieve en kwalitatieve aspecten en dat bovendien kan verschillen per vaardigheid (lezen, luisteren, spreken en schrijven) en per context of onderwerp. Uitgaande van *spreken* en *luisteren*, logischerwijs aanwezig bij doeltaalgebruik, wordt het vaardigheidsniveau bijvoorbeeld bepaald door bekendheid met woorden én verwerkingssnelheid van die woorden (luisterend), de segmentatie van de woorden (zijn ze als afzonderlijke woorden herkenbaar?), bekendheid met grammaticale constructies, het accent van de spreker of de lengte van zinnen. Wanneer docenten één op één met hun leerlingen zouden communiceren zou voorgenoemde kennis over het niveau van die ene leerling bij de docent helpen om het eigen taalgebruiksniveau te kunnen afstemmen op of net boven het actuele niveau van de leerling. Een ingewikkelde exercitie evengoed, die nog ingewikkelder wordt wanneer men zich bedenkt dat docenten maar een deel van de tijd met individuele leerlingen communiceren. Een veel groter deel van de tijd communiceren docenten met groepen leerlingen of met de hele klas. Het is al met al erg lastig om blootstelling op zo een wijze vorm te geven dat er voortdurend sprake is van afstemming 'op of net boven het niveau' van de leerlingen.

Wat kunnen docenten doen om hun taalgebruiksniveau toch af te stemmen op het niveau van de leerlingen zodat zij niet alleen begrijpelijk zijn, maar leerlingen potentieel ook van hen kunnen leren? Zij kunnen (a) in grote lijnen inspelen op het beheersingsniveau van de leerlingen door gebruik te maken van een set talige, instrumentele aandachtspunten (zoals verlaging van het spreektempo of veelvuldige herhaling) en bovendien kunnen zij (b) maatregelen treffen om zelf actief zicht en grip te houden op het niveau van hun leerlingen.

A) Inspelen op niveau: tempo, segmenteren, herhaling, denktijd en ankers

Inspelen op het niveau van de leerling(en) kan een docent op uiteenlopende manieren doen. Om beter begrepen te worden, en daarmee leerlingdeelname en dus ook leerpotentieel te vergroten, kan een docent beginnen langzaam en gesegmenteerd te spreken (Vandergrift, 2007). In veel gevallen kennen leerlingen de woorden die hun docent gebruikt wel, maar wordt hun begrip bemoeilijkt door het spreektempo van de docent en door de verkleving van woorden. Door het tempo omlaag te brengen en woorden tijdens het spreken van elkaar te scheiden, zodat zij herkenbaar worden (segmenteren), verlaagt de docent zijn spreekniveau. Hoe meer de docent het niveau van zijn leerlingen opzoekt, des te overzichtelijker wordt het voor de leerlingen om hun docent bij te houden, en des te meer cognitieve ruimte en energie blijft er over om behalve *de inhoud te begrijpen* ook nog *taal te leren*.

Herhaling, een principe dat in dit hoofdstuk nog geregeld aan de orde zal zijn (gerelateerd aan theorie van onder anderen Laufer, 1997; Nation, 2001; Mondria, 2003), is eveneens een strategie die helpt bij het inspelen op het vaardigheidsniveau van de leerling. Herhaling voorziet in een belangrijke behoefte van leerlingen om tot herkenning of begrip te komen. Het geeft leerlingen de ruimte om een ingewikkelde taaluiting waaraan zij zojuist blootgesteld zijn nogmaals tot zich te nemen of een minder ingewikkelde taaluiting opnieuw te horen zodat inslijting plaatsvindt.

Het is een begrijpelijke neiging van veel docenten om een instructie nogmaals te geven wanneer hun leerlingen begripsproblemen hebben, maar dan met andere woorden. Wanneer een docent bij voorbaat al goed over zijn woorden heeft nagedacht, valt te veronderstellen dat eventuele begripsproblemen bij zijn leerlingen echter niet voortkomen uit woordkeuze, maar uit *overload*. *Overload*, een teveel aan *input*, zal iedereen die wel eens met een vreemde taal geconfronteerd is geweest bekend voorkomen. Er was wel herkenning, maar het ging simpelweg te snel, het was te veel. Omdat een deel van de boodschap wel herkend werd en er al begripsprocessen op gang zijn gekomen, is er bepaald geen behoefte aan een heel nieuwe zin, met allerlei andere mogelijk onbekende woorden. Deze onbekende woorden zouden zelfs kunnen worden opgevat als een heel nieuwe boodschap en eventuele nieuwe onbekendheden kunnen ook frustrerend werken. De

primaire behoefte in dergelijke situaties is dat de spreker heel rustig zijn woorden herhaalt, opdat de laatste puzzelstukjes gevonden kunnen worden om tot begrip (en potentieel leren) te komen.

Ook wanneer er geen begripsproblemen zijn bij de luisteraar kan herhaling van groot belang zijn voor de afstemming op het niveau van de leerling. Wanneer *taal leren* met behulp van de doeltaal niet wordt gezien als *leerlingen die de instructie van hun docent begrijpen en daarna opdrachten gaan maken*, maar als een proces waarin de interactie tussen de docent en zijn leerlingen voor een overwogen voeding van het leerproces zorgt, dan is herhaling een zinvol instrument. Inslijting en overname van woorden, collocaties en grammaticale constructies, worden versterkt door herhaling. Ook herkenning en zelfverzekerdheid kunnen profiteren van herhaling. De docent bevestigt door middel van herhaling, ook van bekende taaleenheden, welk niveau er van zijn leerlingen wordt verwacht, welke stof bekend dient te zijn. Herhaling 'benoemt' dus enerzijds het veronderstelde niveau, maar stelt leerlingen eveneens in de gelegenheid om *op dat niveau* deel te nemen. Dit kan de docent bovendien nog expliciteren door zijn leerlingen te informeren wanneer er een herhaling aan komt, waarmee het leerproces niet alleen voor de docent maar ook voor de leerling een meer bewust proces is (hierover meer toelichting in de paragrafen over *noticing* en taalbewustzijn).

Ten slotte valt over herhalen als interventie nog te zeggen dat het niet per definitie aan de docent is om te herhalen. Op uiteenlopende momenten in de les kan het zinvol zijn om ook leerlingen taal te laten herhalen. Taal leren is, net als elk ander leren, gebaat bij oefening. Leerlingen laten herhalen, of aanvullend laten herhalen, is een basale oefening. Deze oefening kan plaatsvinden zodra een docent met zijn leerlingen interacteert: het antwoord dat zojuist door een leerling is gegeven kan gerust door een andere leerling worden herhaald, hetzij in de directe rede, hetzij in de indirecte rede (wat meer vaardigheid vergt en daarmee als aanvullend herhalen kan worden gezien). Maar één en dezelfde vraag kan ook aan meerdere leerlingen gesteld worden, zonder dat het bezwaarlijk is dat er vergelijkbare antwoorden gegeven worden. Dit activerend herhalen, een basaal oefenen van taalstructuren, faciliteert niet alleen het leerproces (hierop wordt teruggekomen in de secties over interactie en activeren), het benadrukt ook op welk niveau de docent met zijn leerlingen werkt: welke stof bekend dient te zijn en welke stof er op dit moment geleerd wordt.

Denktijd organiseren is, na tempo verlagen, segmenteren en herhalen, een vierde manier om aansluiting te vinden bij het niveau van de leerling. Waar taalgebruikers met een hoog vaardigheidsniveau nauwelijks te maken hebben met verwerkings- en productieproblemen, hebben mensen die een taal aan het leren zijn voortdurend extra denkruimte nodig om taal te begrijpen en in te zetten (Cognitive Load Theory, onder anderen Sweller, 1994; Paas & Sweller 2012). En hoe lager het vaardigheidsniveau is, des te groter is dit probleem. Wanneer de docent zijn taalniveau aanpast aan dat van zijn leerlingen, met als doel een context te scheppen waarbinnen leerlingen kunnen begrijpen en leren, is denkruimte cruciaal. Binnen de interactie moeten leerlingen op adem kunnen komen: inkomende boodschappen moeten op vorm en inhoud verwerkt kunnen worden tot betekenisvolle eenheden en reacties moeten kunnen worden voorbereid voordat ze verbaal geproduceerd hoeven te worden. Dit kan in de praktijk betekenen dat een docent woorden of zinnen onderbreekt door enkele tellen pauze (eventueel in combinatie met een herhaling) en veronderstelt dat de docent zich in grote mate bewust is van mogelijke obstakels in zijn taalgebruik, zodat deze denktijd op de goede momenten gegeven wordt. Deze receptieve denkruimte dient vanzelfsprekend aangevuld te worden met productieve denkruimte: een uitblijvende reactie hoeft, zeker op een lager vaardigheidsniveau, geen gebrekkige kennis te impliceren. Een uitblijvende reactie kan evengoed een uiting zijn van behoefte aan verwerkings- en productievoorbereidingstijd. Het is daarom heel belangrijk dat leerlingen tijd krijgen om reacties te formuleren. Dit kan een ingepland en expliciet onderdeel van de les zijn volgend op bijvoorbeeld een klassikale vraag van de docent, maar ook een spontane situatie: een docent ervaart dat hij teveel vraagt van een leerling, geeft ter plekke, al dan niet expliciet, tijd om over een reactie na te denken en komt even later bij de leerling terug. Door deze interactie krijgen, afhankelijk van de context, indirect ook medeleerlingen extra denktijd. Deze aanpak versterkt bij de docent niet alleen zijn houding als begripvolle en democratische docent

(waarover meer in de sectie over motivatie), maar geeft de leerlingen ook de broodnodige ruimte om het denkproces te doorlopen (en daarmee het leerproces), het denkproces dat nodig is voor zijn deelname en dat zijn taalvaardigheidsniveau weerspiegelt.

Ankers, ten slotte, zijn al die elementen die docenten toevoegen om leerlingen de kans te geven naar het taalniveau van de docent toe te klimmen, analoog aan een bergbeklimmer die ankers in een te beklimmen bergwand nodig heeft om zich aan vast te houden teneinde boven te komen. Ankers zijn veilige, bekende handvatten die de leerling steun geven om mee te komen. Voorbeelden van ankers zijn voorwerpen uit de omgeving die de docent kan gebruiken om zijn taal te onderbouwen, afbeeldingen aan de muur (bijvoorbeeld een familiestamboom, een plattegrond van een huis, of voedingswaren) of op het bord geprojecteerde tekeningen die een grammatica-uitleg ondersteunen, begrijpelijk vocabulaire rondom onbekende woorden in het gesproken taalgebruik van de docent, gebruik van vocabulaire dat ook in de moedertaal of in andere bekende talen voorkomt (bijvoorbeeld *le salon* voor *de woonkamer* in plaats van *la salle de séjour*) of fysieke uitbeelding. Het spreekt voor zich dat mimiek en gebaren ook als ankers gezien kunnen worden, evenals het gebruik van woorden uit de moedertaal (vertalingen of *code-switching*). Dit laatste type anker wordt toegelicht in aparte secties over gebaren en mimiek, en over het gebruik van de moedertaal.

Ankers hebben het voordeel dat zij de taal van de docent verlevendigen en begrijpelijk maken, en daarmee het niveau van deze uitingen laten afstemmen op dat van de leerlingen. Leerlingen kunnen hun docent eenvoudiger volgen en begrip koppelen aan bijvoorbeeld voorwerpen of gedrag waardoor denktijd overblijft die het leerproces ten goede komt. Een teveel aan ankers zou echter een beperkend effect op het leren kunnen hebben: wanneer de communicatie gebouwd wordt op begrip van voorwerpen en uitbeelding kan men zich afvragen of er niet vooral gebaren begrepen en wellicht geleerd worden, in plaats van de doeltaal. Overmatige inzet van ankers maakt het de leerder dus mogelijk te eenvoudig. Het goed inzetten van ankers vergt een groot docententaalbewustzijn: hoe lager het vaardigheidsniveau van de leerlingen, des te meer en explicieter de ankers, maar altijd met het oog op het leren van taal. Ankers zijn tijdelijk: ze helpen de leerling, maar verliezen wellicht hun taal-leerfunctie grotendeels wanneer ze het taalgebruik dat zij ondersteunen geheel overnemen of wanneer de taal waarmee ze verbonden zijn eigenlijk al geleerd is.

B) Actief grip houden op het niveau van de leerling: corpora

In de voorgaande paragrafen is besproken hoe docenten kunnen *inspelen* op het taalniveau van hun leerlingen. Aansluiting zoeken bij het niveau van de leerlingen kan een docent echter ook doen door het leerlingniveau actief te monitoren (en er vervolgens weer op in te spelen). Binnen de Doeltaal–Leertaal didactiek werken docenten op de lagere niveaus met vocabulaire- en grammaticacorpora. Het vocabulairecorpus is een afgebakende set woorden en korte zinnen (*chunks*) die door de docent (eventueel in overleg met zijn leerlingen) wordt samengesteld en wordt uitgebreid naarmate de taalvaardigheid van de leerling groeit. In de praktijk betreft het vaak (een deel van) de woorden en *chunks* die leerlingen volgens de leergang toch al moesten leren, aangevuld met woorden en zinsneden die de docent in de klas wil kunnen gebruiken, bijvoorbeeld ten behoeve van klassenmanagement of andere pedagogische interactie. Het vocabulairecorpus kan receptieve en productieve delen bevatten, wordt stapsgewijs aan de leerlingen aangeboden en geregeld getoetst. De toetsen zijn klein, kunnen zowel mondeling als schriftelijk plaatsvinden en worden cumulatief opgebouwd (naar Mondria, 2004). Bij cumulatieve toetsing bevatten de toetsen zowel nieuw te leren vocabulaire als vocabulaire dat al eerder geleerd diende te worden. Er is met andere woorden ook hier sprake van veel herhaling. Voor het grammaticacorpus geldt in grote lijnen hetzelfde: een set grammaticaregels die stapsgewijs wordt uitgebreid, die expliciet met de leerlingen wordt gedeeld en die bovendien inhoudelijk aansluit bij de *chunks* uit het vocabulairecorpus. Het is belangrijk te benadrukken dat deze werkwijze duidelijk afwijkt van de manier waarop normaal gesproken met vocabulaire en grammatica wordt omgegaan in veel vreemdetalenlessen. Het is hoogst gebruikelijk dat leerlingen grammaticaregels en lange lijsten woorden moeten leren binnen de kaders van een

bepaald hoofdstuk, dat deze stof gedurende de les maar relatief weinig voorkomt in de interacties tussen docent en leerlingen, dat de stof na verloop van tijd wordt getoetst en dat er daarna al snel weer nieuwe grammatica en woorden worden aangeboden, terwijl het eerder geleerde nog maar beperkt of zelfs niet terugkomt. Deze werkwijze geeft zowel de leerlingen als de docent de indruk dat in vrij korte tijd veel geleerd wordt. Het logische effect ervan is echter dat veel leerlingen het eerder geleerde niet zien als werkelijk te gebruiken taalkennis (omdat het niet van hen verwacht wordt) en al snel weer vergeten zijn. Feitelijk is het dus maar de vraag of er veel geleerd wordt. Een afgebakende set woorden en grammatica die cumulatief wordt getoetst en veelvuldig in de lessen voorkomt biedt hier uitkomst en ruimte om te leren. Deze aanpak kan bij docenten en leerlingen de suggestie wekken van een trager leerproces. In werkelijkheid is de kans dat de stof beklijft echter groter.

De kern van het werken met een vocabulaire- en grammaticacorpus schuilt in twee principes: de *restrictie* die de docent zichzelf oplegt en de *basisvoorwaarde* die hij zijn leerlingen oplegt. De zelf opgelegde restrictie betekent dat de docent ernaar streeft met name die woorden, constructies en grammatica te gebruiken die in die periode in het corpus staan. Pas wanneer die woorden, constructies en grammatica veelvuldig voorbij zijn gekomen, gebruikt door docent én leerling, overhoord en bekend, zet de docent een volgende stap en vult hij het corpus aan met nieuwe elementen die hij vanaf dat moment kan inzetten in de communicatie met zijn leerlingen. Zo ontstaat een heus basisvocabulaire dat in principe alle leerlingen kennen (basisvoorwaarde) en waaraan de docent zich houdt (restrictie). Vanzelfsprekend gebruikt de docent in de praktijk ook taal die niet in het corpus voorkomt. Dat geeft leerlingen ook de kans om te leren omgaan met de dynamiek en spanning die bij de communicatie in de vreemde taal komt kijken. Zeker wanneer leerlingen de taal al op een behoorlijk niveau beheersen is dat voor hen een goede uitdaging. Maar eerst en vooral doet de docent zijn best zich te beperken en bewuste keuzes te maken voor in te zetten bekende dan wel onbekende elementen. Zo vormen talige elementen die nieuw zijn in de meeste gevallen een weloverwogen uitbreidingen van het corpus, waardoor er een helder contrast ontstaat tussen wat geleerd moet worden en wat al bekend is. In de uitleg van wat geleerd moet worden gebruikt de docent dus vrijwel alleen bekende woorden en grammatica, met uitzondering van precies datgene wat nog nieuw is. Deze werkwijze bevordert niet alleen de veiligheid waarbinnen geleerd wordt (waarover meer in de sectie over motivatie en taalangst). Zij voorziet, samen met de eerdergenoemde aspecten als tempo, denktijd en ankers, ook in een uitgebalanceerde afstemming op het vaardigheidsniveau van de leerlingen.

De werkwijze met corpora vergt de nodige inzet van docenten. Zij moeten corpora opstellen (of van gemeenschappelijke corpora gebruik maken), deze stapsgewijs uitbreiden, hun leerlingen ermee bekend maken en overhoren. Bovenal moeten zij leren zich te beheersen tijdens hun interactie met de leerlingen en leren met name die taal te bezigen die hun leerlingen zouden moeten kunnen begrijpen op basis van het al bekende corpus. Deze verplichte zelfbeheersing staat haaks op de manier waarop zij zelf de taal hebben leren beheersen gedurende bijvoorbeeld hun talenstudie (non-native speakers) of jeugd (native speakers). Tijdens een dergelijke talenstudie is een weelderig taalgebruik immers juist een merite. Maar de gedwongen weloverwogen keuzes voor de invulling van het corpus door de docent bevorderen het docenten-taalbewustzijn enorm. Dat bewustzijn wordt nog versterkt wanneer docenten, voorafgaand aan de les, geregeld woord voor woord uitschrijven hoe zij een lastig vakonderwerp (zoals het aanwijzend voornaamwoord) zouden uitleggen met behulp van slechts het corpus. Of wanneer zij woordelijk voorbereiden hoe zij hun leerlingen naar de activiteiten van het weekend zouden vragen, weer met slechts het vocabulaire dat bekend is en met didactische herhaling van nieuwe elementen uit het corpus. Deze nieuwe elementen zouden in genoemde situaties slechts de aanwijzende voornaamwoorden zijn of bijvoorbeeld de woorden voor sporten of hobby's. Zo ontstaat werkelijk het 'op of net boven het actuele niveau van de leerling'.

Het zal duidelijk zijn dat op de lagere beheersingsniveaus het werken met een vastomlijnd corpus van het grootste belang is. Naarmate de leerlingen de taal beter beheersen heeft de docent

meer ruimte om zich vrijelijk door de taal te bewegen, al kan er ook dan nog steeds met corpora worden gewerkt, grotendeels op dezelfde wijze als de hiervoor beschrevene. Wat namelijk op elk niveau leerzaam blijft is een afgebakende set taalinhoud die de docent veelvuldig herhaalt, van de leerlingen terugvraagt in interactie en in toetsing, waarna pas weer een nieuwe set wordt toegevoegd, terwijl het geheel cumulatief terugkomt. Ook voor docenten die veelal op hogere niveaus lesgeven is het opstellen van en werken met corpora belangrijk: hun docententaalbewustzijn groeit ervan en door zichzelf beperkingen op te leggen dalen zij werkelijk af tot *op en net boven* het niveau van hun leerlingen.

Docenten, met name non-native docenten, hebben vaak geleerd hun taal zo mooi mogelijk te gebruiken. Gedurende hun studie, tijdens verblijven in het buitenland, tegenover collega's, soms begon het zelfs al toen zij zelf nog voortgezet onderwijs genoten: alles was erop gericht het taalgebruik zo dicht mogelijk bij het moedertaalniveau te brengen. Native speakers hebben een natuurlijk taalleerproces doorlopen met vermoedelijk minder focus op esthetiek. Zij hebben echter van nature al een rijk idioom. Het is voor veel taaldocenten, zowel native als non-native, nieuw dat het ideale taalgebruik dat ingezet kan worden om leerlingen een taal te leren meer betreft dan alleen iets langzamer en in kortere zinnen spreken. De *Doeltaal als Leertaal* inzetten ziet er werkelijk anders uit. Afdalen naar het niveau van de leerlingen kan door op hen in te spelen (tempo-aanpassing, segmenteren, herhaling, ankers, denktijd organiseren) en door zelf grip te houden op het eigen niveau en dat van de leerling (werken met corpora). Het uit de theorie af te lezen 'net boven het actuele vaardigheidsniveau' (*input+1*) kan worden gevonden in het contrast dat een docent aanbrengt wanneer hij zelf goed op de hoogte is van wat zijn leerlingen wel en niet weten. Dat is dat ene aspect, dat eruit springt tussen alle bekende taal, dat de docent zijn leerlingen wil leren, waar hij ze desnoods bewust over laat struikelen, waardoor *noticing* eenvoudig ontstaat.

4.1.3 *Noticing*

Veel docenten die de doeltaal in hun klassen inzetten veronderstellen dat er van talige *input* bij voorbaat leereffect uitgaat. In hoofdstuk 2 wordt betoogd, onder meer uitgaande van onderzoek van Schmidt (1990) en VanPatten & Cadeirno (1993), dat deze veronderstelling vermoedelijk niet waargemaakt kan worden. De *Noticing-Hypothesis*, een bijzonder belangrijk uitgangspunt binnen de de Doeltaal-Leertaal didactiek, stelt dat docenten de aandacht van hun leerlingen dienen te richten op datgene wat zij moeten leren; wanneer dat niet gebeurt is het leerrendement minimaal.

Noticing vindt in veel gevallen plaats door expliciete aandacht op meta-niveau. Hier horen interventies bij als *Kijk eens heel goed naar het verschil tussen deze twee zinnen, wat valt je op, dat heet...* of *Wat hebben we nu eigenlijk gedaan/geleerd en waarom zouden we daar in deze les bij stil hebben gestaan?* (De docent bepaalt of hier de doeltaal of de moedertaal wordt gebruikt). Door leerlingen te stimuleren al in een vroeg stadium de stap van receptie naar productie te laten maken kan er ook sprake zijn van *noticing*: doordat zij moeten produceren worden leerlingen geconfronteerd met kennishiaten. Dit kan (maar hoeft niet altijd) tot een bewuste zoektocht naar het juiste talige puzzelstuk leiden. Ten slotte kan er bij zeer oplettende leerlingen ook *noticing* plaatsvinden op basis van receptieve taken. *Noticing* vraagt dus om expliciete aandacht, maar kan versterkt worden door de inzet van productieve taken.

Docenten die Doeltaal-Leertaal toepassen zorgen op uiteenlopende manieren voor *noticing*. Deze manieren zijn niet onder te brengen in één gedraging of werkvorm, ze komen terug in aspecten als herhaling (onder meer door het gebruik van een grammatica- of vocabulaire corpus, zie vorige paragrafen) en *pushed output*, feedback, verbreding, begripscheck, *scaffolding* en *learner awareness*. Deze aspecten worden nader uitgewerkt in de volgende paragrafen en secties.

4.1.4 Pushed Output

Een essentieel onderdeel van het taalleerproces is experimenteren met taalproductie (onder anderen Swain & Lapkin, 1995; Long, 1996; Keck, 2006). Docenten die de doeltaal adequaat als leermiddel willen inzetten moeten voortdurend zoeken naar manieren om tijdens de doeltaalinzet de leerlingen te betrekken in de interactie en, waar mogelijk, zo dat de leerlingen gewenste taalelementen gaan gebruiken. Heeft de docent zijn leerdoelen goed voor ogen, dan kan hij deze doelen omzetten naar mini-taaltaken voor de leerlingen als onderdeel van zijn doeltaalinzet. Deze mini-taaltaken moeten niet verward worden met verwerkingsopdrachten die iedere les in elk vak kent en die samenhangen met of volgen op instructie, verwondering of blootstelling aan welke informatie dan ook. Ook in dergelijke verwerkingstaken dient de docent overigens te zoeken naar manieren om de leerlingen te activeren in het gebruik van de doeltaal, bijvoorbeeld met presentatie-, documentaire- of interviewopdrachten. De *pushed-output* mini-taken die gerelateerd zijn aan het doeltaalgebruik van de docent vormen echter direct onderdeel van de interactie.

Deze aanpak met mini-taaltaken als onderdeel van de interactie wijkt af van traditionele taaldidactische principes waarbij stap voor stap van receptie naar productie gewerkt wordt. Het inzetten van mini-taaltaken als onderdeel van de doeltaalinteractie vraagt van de leerlingen een onmiddellijke deelname. De docent geeft weliswaar het goede voorbeeld in de vorm van *input* waaraan leerlingen zich kunnen spiegelen, dus is er feitelijk nog steeds sprake van de receptie-productie-volgorde. Alleen volgt de productie direct, tijdens de interactie, op de receptie waardoor de leerling veel duidelijker geconfronteerd wordt met zijn eigen vaardigheid en lacunes (*gaps*) in diezelfde vaardigheid dan wanneer hij alleen maar zou toehoren. Deze werkwijze doet denken aan een weloverwogen vorm van taal-leerprocessen in authentieke omstandigheden zoals stages in het buitenland, au-pair baantjes of uitwisselingsprojecten. *Noticing* als gevolg van productie dus (*Noticing the gap*; Swain, 1995).

Telkens wanneer de docent de leerlingen welkom heet, wanneer hij instructie geeft, wanneer hij het gedrag van een leerling corrigeert, wanneer hij een leerling feedback geeft op zijn *input*, wanneer hij het huiswerk bespreekt of wanneer hij vraagt hoe laat het is, kan de docent ervoor zorgen dat de leerling óók een taak heeft in de interactie, liefst aansluitend bij de leerdoelen die de docent voor ogen heeft. Wanneer die taak er niet is, wordt de deelname van de leerling al snel beperkt tot luisteren en (op zijn gunstigst) begrijpen. Taaldidactisch onderzoek uit de jaren '90 (bijvoorbeeld Sato, 1990) liet al zien dat van deze activiteiten alleen, luisteren en lezen, weinig leereffect uitgaat. Een effectieve communicatie kan dan beter eenvoudigweg in de moedertaal plaatsvinden. *Pushed output*, in de vorm van mini-taken, tijdens de doeltaalinzet vergroot de kans op taalleerprocessen tijdens het gebruik van de doeltaal echter aanzienlijk. In onderstaande Figuur 3 staan voorbeelden van *pushed output*-interventies bij elk van de hiervoor genoemde handelingen van de docent.

Docentenhandeling	<i>Pushed output</i> -interventie, in de vorm van mini-taken
Leerlingen welkom heten	<p>Bij begroeting zoekt de docent naar interactie, in uiteenlopende moeilijkheidsgraden: <i>Guten Morgen</i> wordt met <i>Guten Morgen</i> beantwoord; op <i>Hi, how are you?</i> verlangt de docent een echt antwoord en mogelijk ook een wedervraag (<i>And how are you sir?</i>); er komen steeds meerdere leerlingen aan bod, desnoods in precies of grotendeels dezelfde interactiepatronen.</p> <p>Als de docent het lesprogramma meedeelt, nemen leerlingen daaraan deel: door vragen over de invulling van de les aan de leerlingen voor te leggen (<i>Quel est le sujet de cette semaine? De quoi on a parlé hier? Qu'est-ce qu'on fait toujours au début du cours de français? Et à la fin?</i>) of door leerlingen het lesprogramma aan de klas te laten presenteren of zelf een inhoud te laten voorstellen.</p> <p>De docent bouwt woorden, begrippen, thema's of taalstructuren in die op dat moment aan de orde zijn: is het onderwerp de 'Franse keuken', dan kiest de docent al naar gelang het niveau van de leerlingen of hij hen <i>output</i> laat leveren door het lastige woord <i>cuisine</i> na te zeggen, door hun te vragen of ze van Frans eten houden en eventueel een gerecht kunnen noemen of door te vragen wie er van koken houdt en enkele leerlingen een <i>signature dish</i> te laten noemen.</p> <p>De docent neemt zo min mogelijk genoegen met ja/nee-reacties of één-woord-antwoorden: leerlingen spreken in hele zinnen, hierbij staat het hun vanzelfsprekend vrij om taal van de docent over te nemen.</p>

Instructie geven	<p>Instructie is nadrukkelijk inductief en begint vanuit interactie. De docent legt een korte kwestie voor (de <i>cue</i>) en stelt daar een vraag over die bij meerdere leerlingen herhaald wordt (Cue: <i>Voici un stylo</i> (docent laat zijn pen zien). Vraag: <i>Eric, tu as un stylo aussi?</i> De leerling antwoordt: <i>Oui j'ai un stylo</i>). Daarna breidt de docent uit (<i>Ça c'est mon stylo. Patrick, montre-moi ton stylo. Ça c'est mon stylo ou ton stylo?</i> De leerling antwoordt: <i>C'est mon stylo</i>). Dezelfde interactie kan meerdere keren bij verschillende leerlingen plaatsvinden, waarna de docent weer uitbreidt: <i>Eric, montre-moi encore ton stylo</i> (Eric laat zijn pen zien, de docent wijst naar de pen van Eric en vraagt aan een klasgenoot:) <i>Julia, ça c'est ton stylo?</i> Julia antwoordt: <i>Non, ce n'est pas mon stylo</i>. De docent bevestigt: <i>Non, ce n'est pas ton stylo, c'est son stylo</i> (nu wijzend naar Eric zelf). Ook dit patroon kan enkele keren terugkomen zodat meer leerlingen kunnen deelnemen en dus taal produceren. Na het mannelijke zelfstandig naamwoord <i>stylo</i> kiest de docent een vrouwelijk zelfstandig naamwoord (bijvoorbeeld <i>table</i>) en herhaalt de procedure maar dan met de bezittelijke voornaamwoorden <i>ma, ta</i> en <i>sa</i>. Vervolgens worden beide geslachten gecombineerd en kunnen er nog valstrikvragen worden toegevoegd: <i>Eric, ça c'est ton table?</i> wijzend op de tafel van Eric, waarbij Eric moet ontkennen, het is immers niet <i>ton</i> maar <i>ta</i>, en Eric zou moeten antwoorden: <i>Non, c'est ma table!</i> En ten slotte vat de docent de instructie samen door ook open vragen te stellen: <i>Pourquoi on dit ma table et pas mon table?</i></p> <p>Pas na deze doeltaalinteractie ten behoeve van grammatica-uitleg volgen schriftelijke uitleg en aansluitende verwerkingsopdrachten. De leerling is dus deelnemer aan de instructie én in eerste instantie voor zijn begrip van de materie afhankelijk van de doeltaalinteractie, in plaats van een schriftelijke ondersteuning. De gebruikte vraagconstructies, werkwoorden en objecten zijn bij de leerlingen bekend (maken onderdeel uit van het corpus), alleen de bezittelijke voornaamwoorden zijn nieuw.</p>
Leerlinggedrag corrigeren	<p>Als Ryan met zijn voeten op tafel zit, kan de docent er eenzijdig om vragen de voeten van tafel te halen, maar hij kan ook zeggen: <i>Ryan, are your feet on the table or are they on the floor at this very moment?</i> Dit moet geen suggestieve vraag lijken; de docent dient werkelijk uit te stralen dat hij een antwoord verwacht. Ryan zegt dan bijvoorbeeld: <i>they are on the table</i>. De docent vervolgt: <i>Is that the way I like things to be, according to you?</i> De leerling: <i>I don't think so</i>. De docent: <i>Alright then, we agree. Where are you going to put your feet now?</i> De leerling: <i>On the floor?</i> De docent: <i>Thank you so much Ryan</i>.</p> <p>Het is net als bij de voorgaande interventies de kunst om van eenzijdige communicatie een interactie te maken waarbij de leerling het woord krijgt in de doeltaal.</p>
Feedback geven op <i>input</i> leerling	<p>Bij feedback is waar mogelijk de leerling aan het woord, bijvoorbeeld door een zin van de docent af te maken en te reageren op vragen. Een docent die tevreden is over het essay van een leerling zegt lachend en met vragende blik: <i>Dave, I am very ...</i>. Waarna de leerling afmaakt: <i>Happy?</i> De docent: <i>Yes! And proud! You managed to write a very coherent essay. Are you a bit proud of your essay too?</i> Leerling: <i>Yes</i>. Docent: <i>I'm sorry, can you make a full sentence?</i> Leerling: <i>Yes, well, I guess</i>. De docent, zich richtend op een medeleerling: <i>Sumaya, do you think Dave should be proud of himself?</i> Sumaya: <i>Yes</i>. Docent: <i>Great, but could you make a full sentence too?</i> Sumaya: <i>Yes, I think he should be proud</i>. Docent: <i>Well done you two: good answering and a coherent essay</i>.</p> <p>Ook bij correctieve feedback is de docent niet alleen aan het woord. Docent (bij de uitleg van vergrotende trap): <i>Alex, est-ce que ta table est plus grande ou plus petite que la table de Rosanne?</i> Alex antwoordt: <i>Ma table est plus grand que la table de Rosanne</i>. Docent: <i>Tu es sûr? Ta table est plus grand? Ou plus grande?</i> Alex: <i>Ah... grande</i>. Docent: <i>Tu fais une phrase entière?</i> Alex: <i>Ma table est plus grande</i>. Docent: <i>Bien. Et tu sais pourquoi c'est grande et pas grand?</i> Alex: <i>Parce que table c'est féminin</i>. Docent: <i>Super Alex</i>. En zich richtend op een grotere groep leerlingen: <i>Et alors, la table de Rosanne, elle est plus petit que la table d'Alex? Ou plus petite?</i> Leerlingen mogen even nadenken, waarna de docent het woord aan een andere leerling geeft en nog eens doorvraagt (want Alex is vast niet de enige die dit lastig vindt, andere leerlingen krijgen zo ook de kans om te leren van deze interactie).</p>
Huiswerk bespreken	<p>Bovengenoemde vraagstrategieën zijn ook bruikbaar bij de bespreking van het opdrachten en huiswerk. Ook kan er gedacht worden aan vormen van rolwisselend leren: de leerling die stap voor stap de rol van de docent inneemt. De docent kan bijvoorbeeld de goede antwoorden aan een deel van de leerlingen geven en eerst voordoen (modellering) hoe hij één opdracht onderdeel met de klas bespreekt, waarbij de leerlingen die over de juiste antwoorden beschikken een observeertaak hebben gekregen, waarna zij één voor één een opdracht onderdeel met de klas bespreken, beurten verdelen of vragen van de klas beantwoorden.</p> <p>Een andere vorm van rolwisselend leren vindt plaats wanneer de docent zelf een top-10 van meest gemaakte fouten (bij een door de leerlingen gemaakte opdracht) opstelt, de leerlingen broeden op de fouten en krijgen vervolgens de taak deze klassikaal te verklaren, waarbij de docent aanhoort en feedback geeft. Pas daarna mogen zij het zelfgemaakte werk weer bekijken en aan de hand van een antwoordmodel corrigeren.</p>
Praktische vragen (tijd, datum, weer)	<p>Omdat de docent het doel heeft zijn leerlingen de doeltaal veelvuldig te laten gebruiken zoekt hij actief naar manieren om de taal te bezigen. Waar mogelijk (en niet storend) legt hij praktische zaken aan zijn leerlingen voor. Behalve voor oefening zorgt dit ook voor redelijk authentieke interactie. Wanneer de docent de tijd of de datum niet weet, of benieuwd is naar het weer voor het aanstaand weekend grijpt hij niet naar zijn mobiele telefoon, maar wacht hij op een gunstig moment in de les om deze vragen aan (een van) zijn leerlingen voor te leggen. Hetzelfde principe geldt bij het controleren van de aanwezigheid, bij het lenen van een stift, bij het openen van een raam of bij het halen van toetspapier. Het zijn allemaal praktische zaken die de docent zelf zou kunnen oplossen, maar als de flow van de les er niet te zeer onder lijdt zijn het evenzoveel mogelijkheden om in authentieke communicatie talige <i>output</i> aan de leerlingen te ontlocken.</p>

Figuur 3. Pushed output-interventies in de vorm van mini-taaltaken.

4.1.5 *Interactie*

Het leerzaam inzetten van de doeltaal impliceert dat leerlingen met elkaar samenwerken *in* de doeltaal (onder anderen Long, 1996; Mackey, 1999). Binnen deze interactie kunnen leerlingen immers leren doordat zij genoodzaakt worden taal te produceren (*pushed output*), doordat zij elkaar taalstructuren of idioom bijbrengen of doordat zij genoodzaakt zijn te zoeken naar en te werken aan wederzijds begrip (*negotiation of meaning*).

Het is dus belangrijk dat docenten zowel in de dialogische interactie met hun leerlingen als binnen werkvormen de gelegenheid aangrijpen om hun leerlingen met elkaar te laten communiceren. Hierbij dienen in algemene zin enkele zaken in aanmerking genomen te worden: niveau, veiligheid en *modelling*.

Wanneer taalleerders samenwerken kunnen zij veel van elkaar leren. Verschillen in *niveau* tussen interacterende, samenwerkende klasgenoten zijn normaalgesproken eerder bevorderend voor leereffect aan beide zijden dan belemmerend (Mackey, 1999: 580; 583): de zwakkere leerling kan profiteren van de kennis van de sterkere en bovendien een voorbeeld nemen aan diens vaardigheid. De sterkere leerling kan leren van de uitleg die hij kan geven en zich bovendien in zijn voorbeeldrol gesterkt voelen. Zolang de leerlingen het in voldoende mate op sociaal vlak met elkaar kunnen vinden, kan er een functionele samenwerking plaatsvinden en is niveauverschil dus leerzaam. Wanneer leerlingen het niet met elkaar kunnen vinden, of wanneer er een te groot niveauverschil tussen samenwerkende klasgenoten bestaat, werkt dit echter belemmerend: de sterke leerling weet niet waar hij moet beginnen met het bieden van hulp en neemt de gehele taak voor zijn rekening terwijl de zwakkere leerling onzeker en passief wordt. Contra-indicaties voor leerzame samenwerking zijn dus een te groot niveauverschil of sociale frictie.

Zodra taalleerders interacteren is *veiligheid* een issue; klassikaal maar ook onderling. Communiceren in een vreemde taal wordt immers door veel mensen als onveilig en spannend ervaren (onder anderen MacIntyre et al., 1998). De docent heeft een belangrijke rol in het vergroten van de veiligheid: het helpt wanneer het vanaf de eerste les vanzelfsprekend is dat de doeltaal gebezigd wordt, maar ook wanneer er op meta-niveau gesproken wordt over de spanning die dat met zich meebrengt en waarom het toch nodig is (zie hierover ook sectie 5 over *Motivatie*). De docent leeft dit voor door zijn eigen taalniveau te verlagen en van het corpus gebruik te maken, en door niet overdadig te corrigeren (zie ook sectie 3.3 over *Feedback* en *Corrigeren*). Bovendien treedt hij rustig doch streng op wanneer leerlingen elkaar niet serieus lijken te nemen.

Ten slotte geeft de docent ook letterlijk het *goede voorbeeld*: hij is model, doet vraagtechnieken, verhelderingsverzoeken en standaardformuleringen voor en maakt veelvuldig gebruik van een bekend corpus. Het helpt leerlingen over hun eerste weerstand voor het interacteren in de doeltaal heen wanneer zij, voorbereidend op opdrachten, de docent al als model hebben kunnen observeren en in klassikaal verband al hebben kunnen deelnemen aan interactie die lijkt op de interactie die zij in een volgend lesstadium zelfstandig moeten vormgeven. Deze aanpak gaat uit van het idee dat leerlingen de interacties die zij in duo's doen al voor een deel beheersen nog voordat ze in gesprek gaan; dat hun docent al vanaf de eerste les voor interactie-ervaring en interactiediscipline heeft gezorgd waardoor leerlingen het minder spannend of onnatuurlijk vinden om samen met een klasgenoot de doeltaal te bezigen (of met iemand buiten de schoolcontext).

Voorbeelden van geschikte opdrachten die nadrukkelijk interactie vergen (in enige mate oplopend in niveau) zijn te vinden in Figuur 4.

Klassikaal vragen doorspelen of perspectiefwisselingen in klassikale interactie	<i>Leg deze vraag nu ook eens aan een klasgenoot voor.</i>
Interactievoorbereiding en perspectiefwisseling	Leerlingen bereiden zich voor op vragen die zij aan hun docent kunnen stellen (bijvoorbeeld: wanneer ben je geboren, heb je broers of zussen, welke talen spreek je zoal, waar woon je, wat is je favoriete film/muziek/..., hoe kom je naar school. Moeilijkere vragen kunnen vanzelfsprekend ook) en nadat enkele vragen inderdaad aan de docent zijn gesteld verschuift de docent de aandacht van zichzelf naar klasgenoten: <u>iedere leerling legt een andere leerling een kwestie voor, etc.</u>
Conversatie puzzelopdrachten met information gap	De één heeft informatie die de ander niet heeft en vice versa.
Directe opdracht	<i>Bevraag je buurman over onderwerp x of vertel je buurman over onderwerp y.</i>
Feedbackopdrachten	Elkaars werk beoordelen en je klasgenoot van peerfeedback voorzien.
Presenteer-jezelf-en-bevraag-de-ander-opdrachten	Vertel over jezelf, bijvoorbeeld op basis van een voorwerp (sleutelbos, telefoon, liedje, inhoud etui, foto, kledingstuk, plattegrond van je huis, etc.), de ander daagt je uit om meer te vertellen door een minimum aantal (gesloten en open) vragen te stellen.
Speed-date-opdrachten	In korte tijd zoveel mogelijk van de ander te weten komen over onderwerp x, waarna de leerlingen <u>van partner wisselen en zij elkaar opnieuw bevragen (eventueel gecombineerd met vervolgtaken).</u>
Interviewopdrachten	Binnen of buiten de school voorbereid en doorvragend in gesprek met een derde over een authentiek onderwerp.
Samen werk voorbereiden of uitvoeren in de doeltaal	Dit betreft het hoogste niveau van interactie en negotiation of meaning: leerlingen die het als normaal beschouwen dat zij gedurende de les in de doeltaal interacteren ongeacht de opdracht die voor hen ligt.

Figuur 4. Taaltaken die interactie vergen.

4.1.6 Van mondeling naar schriftelijk

Taalkennis wordt in de regel makkelijker omgezet van mondelinge vorm naar schriftelijke vorm dan van schriftelijke vorm naar mondelinge vorm (Brown et al., 1999). Het is dan ook verstandig om uiteenlopende onderdelen binnen het taalleerproces telkens aan de orde te stellen vanuit een mondelinge modus om kort daarop pas schriftelijke ondersteuning te verlenen en daarmee voor een sterker begrip en een sterkere inbedding te zorgen. Leerlingen taal laten leren door veelvuldig doeltaalgebruik gaat onder meer uit van deze mondeling-schriftelijk-volgorde. De dominante aanwezigheid van de doeltaal in het klaslokaal zou immers een taalbad moeten vormen waarin leerlingen met allerlei talige structuren in aanraking komen die het leerproces op informele (en niet schriftelijke wijze) op gang brengen, waarna pas de formele kenmerken van de taal visueel aan de leerlingen worden voorgeschoteld.

Voor veel docenten is de stap naar schriftelijke ondersteuning echter snel gezet. Wanneer een leerling vraagt wat *met betrekking tot* in het Engels betekent, wanneer de gebiedende wijs moet worden uitgelegd, wanneer de leergang toch al op de goede pagina op tafel ligt, wanneer er een digitale presentatie over de excursie klaar staat: het is vaak al te makkelijk om direct te verwijzen naar een tekstuele bron of gauw enkele woorden op het whiteboard te zetten. Al snel hebben leerlingen zoveel schriftelijke ondersteuning dat ze geneigd kunnen zijn niet meer aan de soms lastig gevonden doeltaalcommunicatie van de docent deel te nemen. Hier gaat potentieel taal-leereffect verloren. De docent die de doeltaal adequaat inzet kiest er op uiteenlopende momenten bewust voor het schoolbord (of een vergelijkbaar schriftelijk instrument) nog even niet te gebruiken, iets eerst voor te doen en uit te spreken en zo mogelijk te laten resoneren in de klas, de leergang die op tafel ligt eerst even dicht te slaan en gewoon naar de docent te laten luisteren, en in de digitale presentatie de tekstuele samenvatting pas te laten verschijnen na elk stapje van zijn mondelinge toelichting en na enige interactie. Ter illustratie: tegen de leerling die vraagt wat *met betrekking tot* in het Engels betekent zegt de docent dus: *Let's ask first if Joshua knows what 'met betrekking tot' means in English.* En als Joshua het niet weet: *In English we say 'regarding'. Could you repeat that word please, 'regarding'?* Leerling: *Regarding.* Docent: *Very good, and could you give me your sentence, using the word 'regarding'?* Leerling: *Is there any new information regarding the test*

results? Docent: *That's a nice sentence. Joshua, do you also know what met betrekking tot is in English?* Joshua: *Regarding.* Docent: *Cheers, well done.*

4.2 PCK EN TAALBEWUSTZIJN

ONTWERPEISEN VANUIT PCK EN TAALBEWUSTZIJN	
4.2.1	Erken <i>Taal</i> als (beïnvloedbaar) <i>middel én als doel</i> binnen het taalleerproces
4.2.2	Taalbronfiltering: reflecteer voortdurend op eigen en ander's taalgebruik

Pedagogical Content Knowledge (onder anderen Shulman, 1987; Rowan, 2001) kan omschreven worden als de specifieke kennis die een docent heeft om zijn vakinhoud over te brengen op de leerling; daar waar vakkennis en didactiek samenkomen. Vanzelfsprekend kan de gehele didactische beschrijving van Doeltaal-Leertaal gezien worden als PCK; doeltaal didactiek is immers vakdidactische kennis die helpt vakinhoud over te brengen op leerlingen. In deze sectie staat echter een overkoepelend principe binnen de doeltaal didactiek, en daarmee binnen de vreemdetaal-PCK, centraal: het docenten-taalbewustzijn.

4.2.1 *Taal is zowel een (beïnvloedbaar) middel als doel binnen het taalleerproces*

Elke docent onderwijst zijn vak, of dit nu een taal, een artistiek vak of een exact vak is, met behulp van taal. Taal brengt boodschappen over vakinhoud aan leerlingen over en wanneer de docent wijze talige keuzes maakt, versoepelen deze de opname. Elke docent heeft er dus baat bij zijn taalgebruik te bestuderen en stil te staan bij taal die eraan kan bijdragen dat de leerling optimaal leert. Een docent die de doeltaal als leermiddel inzet, het uitgangspunt binnen dit onderzoek, heeft een nog grotere scherpste op zijn taalgebruik nodig. Meer scherpste dan docenten die hun vak, welk vak dan ook, in het Nederlands onderwijzen en meer scherpste ook dan docenten die een vreemde taal spreken om slechts een communicatieve boodschap over te brengen. De doeltaal docent doet beide tegelijk: een vak onderwijzen én in een vreemde taal communiceren, waarbij die vreemde taal het vak *is* (taalvaardigheid in samenhang met vakonderdelen als interculturele vorming en taal- en letterkundige aspecten). Het betreft hier dus Content and Language Integrated Learning (CLIL), waarbij de *content* en de *language*, reisdoel en vehikel, samenvallen (Andrews, 2001).

De eerste ontwerpis uit deze sectie is weliswaar belangrijk doch minder concreet. Het betreft een aan te nemen houding, de bewuste aanvaarding van het gebruik van een leermiddel *waarin de inhoud van het eigen vak verscholen ligt*. En hoe evident als dit lijkt te zijn, zo onverwacht nieuw is het voor veel docenten. Zij gebruiken de vreemde taal om instructie te geven. Zij spreken (of schrijven) daarbij iets rustiger dan anders en gebruiken soms eenvoudigere woorden of constructies met als doel om *beter begrepen* te worden en de les gaande te houden. Hier dient een omslag plaats te vinden: de docent die de doeltaal gebruikt, boetseert die taal, zijn leerlingen en de context voortdurend, wetende dat hij datgene wat er geleerd moet worden op datzelfde moment *in handen* heeft. Eigenlijk werkt het net als bij de biologiedocent die naast een skelet uitleg staat te geven of de kunst docent die met houtskool in de hand instructie geeft over houtskooltekeningen. Alleen *zijn* bij de vreemdetaal docent het skelet en de houtskool tegelijk communicatiemiddel, net als skelet, houtskool en tekenpapier manipuleerbaar, en daar moet de docent gebruik van maken. Hij manipuleert en boetseert het leermiddel zo dat het niet alleen tot begrip leidt (het communicatieve doel, een bekende eigenschap van taal), maar tot het leren ervan.

Voor veel docenten is dit een lastige omslag. Zij hebben geleerd de taal die zij onderwijzen zo mooi mogelijk te spreken, er eer in gelegd zo dicht mogelijk bij het native-speaker-niveau te komen.

Zij zouden zich wellicht zelfs ongemakkelijk voelen wanneer een niet met de materie bekende collega of native speaker hen zou horen boetseren aan de taal. *Doeltaal* is al met een andere taal dan de *vreemde taal*: doeltaal kan klinken als babytaal, kan voor het gevoel overdreven repetitief zijn, kan soms versnellen of vertragen net omdat de docent dat nodig vindt. Doeltaal kan versimpelingen bevatten die een moedertaalspreker van die taal vreemd voorkomen. Doeltaal nodigt uit en vraagt door, corrigeert en beloont, stopt en stemt voortdurend af. En dit alles onder regie van de docent die *dit leermiddel met inhoud* hanteert.

Praktische uitingsvormen van de hiervoor beschreven houding komen in dit gehele hoofdstuk met didactische ontwerpeisen aan bod. Binnen deze sectie over (docenten-) taalbewustzijn wordt de ontwerpeis die in direct verband staat met taalbewustzijn, taalbronfiltering, uitgewerkt.

4.2.2 Taalbronfiltering

Taal komt op leerlingen af vanuit uiteenlopende bronnen. Een deel van deze bronnen valt buiten het directe bereik van de docent. Zo krijgen leerlingen bijvoorbeeld via (sociale) media veel Engels tot zich. Binnen het bereik van de docent liggen die bronnen die verbonden zijn aan het onderwijs dat hij aanbiedt. In grote lijnen gaat het om drie typen bronnen: taal geproduceerd door de docent zelf, taal geproduceerd door leerlingen en taal geproduceerd door onderwijsmaterialen (teksten en audiovisueel materiaal uit de leergang, authentiek materiaal meegebracht door docent of leerlingen). De grip die de docent op deze bronnen heeft kenmerkt de onderwijscontext: een veilige context die de werkelijkheid, waar nodig, in vereenvoudigde (gefilterde) vorm laat binnenkomen om haar beter begrepen te laten worden. Een taalbewuste docent is in staat om er ook werkelijk bij stil te staan welke bronnen wanneer en voor welke doelgroep gefilterd moeten worden opdat zij een zinvolle bijdrage aan het onderwijs kunnen bieden (Andrews, 2001).

Bij het eerste brontype, taal geproduceerd door de docent zelf, is filtering het eenvoudigst maar bewustzijn het moeilijkst. De docent zelf is producent van de taal en kan dus in theorie voortdurend bijsturen om zijn *input* begrijpelijk en leerzaam te laten zijn. Dergelijk filteren vergt echter een grote mate van actief taalbewustzijn: gelijktijdig met zijn eigen taalproductie en onder invloed van prikkels uit het klaslokaal, dient de docent zichzelf telkens didactisch bij te sturen. Dit vraagt niet alleen om didactische kennis (wat weten mijn leerlingen al, wat weten zij nog niet, wat zijn zij juist nu aan het leren, met welk type taal en met welke opbouw kan ik hun dat het beste leren, hoe is mijn tempo, is iedereen er nog bij, etc.?) maar ook gevorderde reflectieve vaardigheid, zogenaamde *reflection in action* (Schön, 1987). Het gaat er hier dus om de complete set aan didactisch instrumentarium (die in de verschillende secties van dit hoofdstuk uiteengezet wordt) op het juiste moment, afgestemd op de leerlingen aan te wenden, opdat de leerling kan leren.

Docenten die zichzelf (als bron van taal) bijsturen doen er goed aan het vocabulaire- en grammaticacorpus van hun leerlingen goed te kennen en te gebruiken. Zij weten welke woorden en constructies hun leerlingen beheersen en welke zij op dit moment *leren* te beheersen. Om te garanderen dat de docenten werkelijk gebruik maken van corpora op het moment dat de leerlingen voor hen zitten is het aanbevelenswaardig om voorafgaand aan lessen geregeld hardop te oefenen met instructietaal of ingebeelde klassensituaties. Net zoals journalisten zich woordelijk voorbereiden op interviews, omdat zij zich op het moment suprême niet willen vergissen in hun vraagstelling en intonatie, doen ook docenten er goed aan zich in *directe rede* voor te bereiden op lessen: wat zou ik bijvoorbeeld concreet zeggen wanneer ik mijn les open over het aanwijzend voornaamwoord? En wat zeg ik als leerling T. het niet begrijpt of wanneer leerling R. doet alsof zij het niet begrijpt en verveeld zuchtend om zich heen gaat kijken waarbij ze anderen afleidt? Hoe vraag ik door op zo een manier dat uiteenlopende leerlingen veilig aan het woord komen? Wat zeg ik bij het verdelen van beurten, hoe zeg ik *je mag nu nog niet naar de wc, maar wel als er straks zelfstandig gewerkt wordt* op zo een manier dat leerlingen mij *niet* alleen maar begrijpen, maar er ook nog de *taal van kunnen leren*.

Zoals gezegd wordt een deel van het antwoord op bovenstaande vragen gevonden in het inzetten van corpora, maar zeker ook in het gebruik van de andere didactische ontwerpeisen die in dit hoofdstuk aan de orde zijn. Voorop staat echter dat er een docenten-taalbewustzijn moet zijn dat op tijd signaleert waar deze interventies nodig zijn en een geoefende docent die, wanneer er dertig pubers in de klas zitten, ook werkelijk toepast wat er geleerd is. En een geoefend doeltaaldocent worden vraagt veelvuldig *droogzwemmend* in de directe rede voorbereiden (voor de spiegel, met een collega of met een klein groepje leerlingen), experimenteren en met behulp van videoapparatuur registreren en terugzien (en ontdekken dat men in werkelijkheid toch nog veel sneller sprak en met veel lastiger constructies dan men dacht), en ten slotte het controleren van begrip en leerrendement bij leerlingen.

Voor bronfiltering van taal die geproduceerd wordt door leerlingen geldt dat het docenten-taalbewustzijn minder op de proef wordt gesteld: de docent is niet zelf aan het woord en kan dus meer aandacht hebben voor zijn filterwerk. Daar staat tegenover dat het filteren zelf lastiger kan zijn. Wanneer leerlingen zich uiten in de vreemde taal is dit in eerste instantie immers welkom *input* waarop de docent niet direct wil inbreken om de *input* begrijpelijk en leerzaam te maken voor klasgenoten of de spreker zelf. Een eerste vereiste om ontmoediging te voorkomen is dat docenten leerlingen ruimte geven (uit laten spreken en de leerling zelf laten bedenken of zijn verhaal overeind blijft). Door ruimte te geven biedt de docent ook zichzelf de ruimte om na te gaan in welke mate er bronfiltering nodig is. Indien bronfiltering inderdaad gewenst is, heeft de docent twee opties die in eerste instantie leiden tot beter klassenbegrip: doorvragen bij de leerling of zelf het woord nemen (in de trant van: 'Bedoel je ...?' Of 'Je bedoelt volgens mij ...'). Ten slotte volgt de *leer*-fase: de docent herhaalt de verduidelijking, voegt eventueel nog toe (gebruikmakend van corpora) en legt het woord terug bij de leerling die zichzelf nu in correct en begrijpelijk taalgebruik kan uiten. Eventueel kunnen klasgenoten hier ook nog bij betrokken worden, door herhaling of door actieve bevestiging van begrip.

Bronfiltering van taal geproduceerd door onderwijsmaterialen is feitelijk de eenvoudigste vorm van filtering, al vraagt een juiste inschatting van bronmateriaal wel om enige voorbereiding: een docent kan van tevoren inschatten of bronmateriaal überhaupt geschikt is binnen de leercontext, en zo ja of er actief gefilterd moet worden in de klas door mondelinge of schriftelijke ondersteuning, of deze filtering vooraf moet gaan aan de blootstelling aan het materiaal of achteraf moet plaatsvinden, of dat er alleen gefilterd hoeft te worden wanneer er begripsproblemen ontstaan. Keuze voor een van deze aanpakken zijn inschattingen van de docent zelf, waarbij vocabulairecorpus en grammaticacorpora als uitgangspunt kunnen dienen (wat kennen mijn leerlingen al, wat nog niet en wat zijn zij nu aan het leren?) en waarbij de docent telkens voor ogen houdt dat het *begrijpen* van de bron de eerste stap is. Bijdragen aan *taal leren* middels de bron is het uiteindelijke doel. Wanneer de docent filtering toepast, heeft hij dus behalve begrip van de bron ook altijd het taalleerproces in een groter kader voor ogen: leren door herhaling van corpusinhoud, leren door *negotiation of meaning*, leren door *pushed output*, leren door *noticing* van talige kenmerken of overeenkomsten, etc.

4.3 VRAGEN STELLEN, FEEDBACK, BEGRIPSCONTROLE EN SCAFFOLDING

ONTWERPEISEN VANUIT VRAGEN STELLEN, FEEDBACK, BEGRIPSCONTROLE EN SCAFFOLDING	
4.3.1	Zet <i>display-vragen</i> of <i>gesloten vragen</i> in bij behoefte aan tempo en reproductie
4.3.2	Zet <i>genuine vragen</i> of <i>open vragen</i> in bij behoefte aan levensechte communicatie, diepere denkprocessen en rijkere <i>output</i>
4.3.3	Corrigeer geregeld, zowel <i>input</i> leverend (<i>recasts</i> of expliciete correcties) als <i>output</i> ontlokkend (<i>prompts</i>); op voorwaarde dat correcties: specifiek zijn, herkend worden (<i>noticing</i>), zowel positief als correctief zijn, de leerder activeren en ook aandacht hebben voor reeds gezette leerstappen
4.3.4	Geef feedback bewust behalve individueel ook breed in de klas: iedereen kan leren van gegeven feedback
4.3.5	Controleer of doeltaal (instructie, feedback, vragen) is overgekomen en herhaal
4.3.6	Pas <i>scaffolding</i> toe: naast vragen stellen en feedback geven, ook zorgen voor probleemdiagnose en <i>modelling</i> van oplossingen
4.3.7	Beheers de veiligheid in de les door variatie aan te brengen in vragen, begripscontrole en feedback en door tijd te geven

Het theoretische domein waarin feedback centraal staat (*vragen stellen, feedback geven (corrigeren), begripscontrole en scaffolding*) heeft zeven ontwerpeisen voor doeltaalgebruik opgeleverd. Van deze ontwerpeisen kwam de praktische invulling deels al naar voren in eerdergenoemde voorbeelden over interactie en *pushed output* in de vreemdetalenles (sectie 3.1 van dit hoofdstuk). In deze sectie worden de zeven ontwerpeisen expliciet uitgewerkt.

4.3.1/4.3.2 Vragen

Vragen worden voortdurend ingezet bij inzet van Doeltaal-Leertaal, bijvoorbeeld om leerlingen te activeren, te laten interacteren, een onderwerp breder in de groep neer te leggen, te corrigeren en te motiveren. In de theoretische onderbouwing van dit proefschrift kwamen vier vraagtypen aan bod: *display questions* en *genuine questions* (onder anderen McNeil, 2012) en open en gesloten vragen (onder anderen Dalton Puffer, 2013). In Figuur 5 worden de vraagtypen toegelicht.

<i>Display-vragen</i>	Vragen waarop de docent het antwoord al weet. Deze vragen hebben een praktische functie en staan slechts in dienst van een onderwijskundig doel. <i>Display-vragen</i> worden ingezet wanneer de docent behoefte heeft aan een snelle reactie, gemakkelijke participatie, (correcte) reproductie, interactie met de klas tijdens een instructiefase en begripscheck. Voorbeelden van (in de doeltaal gestelde) <i>display-vragen</i> zijn <i>Welke kleur hebben je schoenen; is dit mijn of jouw pen; met welk woord begint de tekst; Elise, wat zei Winston zojuist; hoe vraag je of je een blaadje mag; welk getal komt er na 13; wie weet de gebiedende wijs van 'weten'; Wat zijn kenmerken van een goed verhaal; hoe heet die werkwoordsvorm ook alweer waarbij je geen persoonlijk voornaamwoord ziet; op welke manieren kun je iemand in het Duits allemaal een opdracht geven?</i>
<i>Genuine vragen</i>	Vragen waarop de docent oprecht het antwoord niet weet. Ook deze dienen een onderwijskundig doel, maar hebben minder gecontroleerde <i>output</i> . Genuine vragen worden ingezet wanneer de docent behoefte heeft aan levensechte communicatie, oprechte uiting (en uitwisseling) van interesse, vrije productie en creativiteit (eventueel met minder nadruk op correctheid). Voorbeelden van (in de doeltaal gestelde) <i>genuine vragen</i> zijn: <i>Heb je ook broers of zussen; wat was de laatste film die je gezien hebt; bij wie voel je je werkelijk op je gemak; wanneer begint de zomervakantie eigenlijk dit jaar en wie gaat er dan het liefst meteen op reis; hoe laat is het; wie heeft het nieuws gehoord over de aanslag in ...; wat dacht je toen je dat hoorde; heeft er iemand een pen voor mij?</i>
<i>Gesloten vragen</i>	Vragen waarop maar één antwoord bekend, gewenst of goed is. Gesloten vragen kunnen zowel <i>display</i> als <i>genuine</i> zijn. Gesloten vragen worden ingezet wanneer de docent behoefte heeft aan snelle respons, eenvoudige en toegankelijke participatie (indien de gesloten vraag ook een voldoende eenvoudige vraag is), bijvoorbeeld tijdens klassikale interactie of instructie en begripscheck Voorbeelden van (in de doeltaal gestelde) <i>gesloten vragen</i> zijn: <i>Wat voor soort vraag staat er in de eerste regel van de tekst; wat is de hoofdstad van Duitsland; waar betaal je mee in Groot-Brittannië; moet er een accent grave of een accent aigu op deze letter; welk type tekst hebben wij zojuist beluisterd; welke werkwoordstijd gebruiken we als we...?</i>
<i>Open vragen</i>	Vragen waarop meerdere antwoorden goed kunnen zijn. Open vragen kunnen zowel <i>display</i> als <i>genuine</i> zijn. Open vragen worden ingezet wanneer de docent behoefte heeft aan levensechte communicatie waarbij de mening van de leerlingen telt, denkprocessen op gang moeten komen en de <i>output</i> rijk en divers mag zijn. Voorbeelden van (in de doeltaal gestelde) <i>open vragen</i> zijn: <i>Hoe gaat het, hoe ging je toets, etc.; wie weet er een voorbeeld te noemen van ...; bedenk eens waar je het liefst naartoe op reis zou gaan en waarom juist daarheen; weet je al welke studie je wilt gaan doen; hoe lang denken jullie dat je over deze opdracht wilt doen; hebben jullie nog tips voor mij als docent; weet je nog wanneer je zenuwachtig werd tijdens die mondelinge toets; wat gebeurde er toen met je en hoe loste je dat dan toch weer op?</i>

Figuur 5. Vraagtypen met didactische illustratie.

Ten aanzien van de vier aangegeven vraagtypen dient opgemerkt te worden dat elk zijn merites heeft. Het hangt af van het doel dat de docent voor ogen heeft welke vraag hij stelt. Figuur 5 duidt per vraagtype een aantal didactische behoeften van de docent die leiden tot gebruik van de ene of de andere vraag. Elk van die behoeften heeft te maken met het activeren van de leerlingen, wat vanzelfsprekend in het verlengde ligt van het gebruik van vragen in het algemeen. Een vraag verzoekt immers een antwoord, een vraag is activerend in zichzelf, expliciet.

Aspecten waaraan Figuur 5 geen aandacht schenkt zijn veiligheid en motivatie. Gesloten vragen, die de naam hebben eenvoudiger te zijn dan open vragen, kunnen de veiligheid toch behoorlijk in gevaar brengen, zelfs al spreekt de docent langzaam en begrijpelijk. Het nadeel van een gesloten vraag is immers dat er maar één antwoord goed is. Bij de vraag *Quel est la différence entre l'emploi de l'imparfait et le passé composé en français?* (wat is het verschil tussen het gebruik van de imparfait en de passé composé in het Frans?) kan menig leerling het warm krijgen; elk antwoord anders dan het goede is tenslotte fout. Eenvoudige open vragen verhogen de veiligheid echter waardoor betrokkenheid van leerlingen bij de les in korte tijd vergroot kan raken. Evengoed zijn open vragen niet altijd lastig en spannend. Eenvoudige, uitnodigende open vragen die de veiligheid juist vergroten zijn bijvoorbeeld: *What is your favorite ... ?* of *Who wants to say anything about today's lesson?*

Een laatste element dat met vragen te maken heeft en hier besproken wordt is in de eerste sectie al uitgebreid aan de orde geweest: de vorm van het antwoord. Docenten die vragen stellen doen dit uiteindelijk omdat zij hun leerlingen iets willen leren; niet alleen over het te geven antwoord (inhoudelijk), maar ook over de taal die zij bezigen (het centrale idee binnen Doeltaal-Leertaal). De docent doet er dus goed aan geregeld aandacht te schenken aan de *output* van de leerling: geeft hij antwoord in hele zinnen (waarbij gebruik gemaakt mag worden van delen van de gestelde vraag), zijn er wellicht nog andere leerlingen die hetzelfde antwoord, aanvullingen of een ander antwoord willen geven, bevestigt de docent de leerlingen voldoende in hun deelname?

4.3.3 Corrigeren

In een klas waarin de doeltaal een prominente rol speelt valt ook van alles te corrigeren. Een overvloed aan correcties kan weliswaar eenvoudig demotiveren terwijl leerlingen van correcties ook veel kunnen leren. Zo zorgt een goede correctie ervoor dat een leerling precies dat opmerkt wat er nog niet helemaal goed gaat (*noticing*; Schmidt, 1990) en hoe hij dat probleem kan oplossen. Daarbij sluit de juiste correctie direct aan bij het taalleerniveau van de leerling. Wat een goede correctie is, hangt af van een aantal factoren (onder anderen Llinares & Lyster, 2014): moment, context, leerstof, *output* ontlokken en *input* leveren, herkenning, specificiteit, optimisme, activering en aandacht voor reeds gezette leerstappen. Deze factoren worden in deze paragraaf besproken.

Ten aanzien van het *moment* waarop gecorrigeerd wordt, zijn binnen de Doeltaal-Leertaal didactiek enkele aandachtspunten opgesteld: in tijd *dicht* bij de gemaakte fout, maar zonder de leerling te onderbreken. Voor de veiligheid in het leerproces is het belangrijk dat de leerling voldoende ruimte krijgt en zich niet onder vuur voelt liggen. De leerling moet zich de woorden waaraan de docent refereert bij zijn correctie echter nog kunnen herinneren, eventueel met enige hulp. Idealiter komt de docent naderhand (in de loop van de les, in de volgende les) nog terug op gegeven correcties opdat de juiste vormen inslijten.

Niet elke *context* leent zich tot correcties. Wanneer er vrije interactie is tussen docent en leerlingen of tussen leerlingen onderling kan het de veiligheid waarin gecommuniceerd wordt in de weg staan wanneer er voortdurend gecorrigeerd wordt. In deze context is het wenselijk het aantal correcties zeer te beperken. Wanneer echter gericht gewerkt wordt aan nieuwe taalstructuren ligt het voor de hand dat de docent (wanneer nodig) veelvuldig corrigeert; de leerlingen zullen ook niet anders verwachten.

Lang niet elke fout hoeft gecorrigeerd te worden. De docent filtert de taal die zijn leerlingen uiten en gaat voortdurend na welke elementen binnen de tolerantie vallen en welke erbuiten. Die

tolerantie wordt voor een groot deel bepaald door de *leerstof* waarmee leerlingen binnen de gegeven situatie bezig zijn. Werkt de klas op dit moment aan aanspreekvormen, de overtreffende trap of het idioom horende bij het thema vakantiebaantjes in het buitenland? Dan dient verreweg de grootste corrigeeraandacht uit te gaan naar die elementen. Andere mogelijk te corrigeren fouten krijgen hooguit aandacht indien ze de communicatie ernstig in de weg staan of wanneer het oude fouten zijn (aspecten die de leerlingen al lang zouden moeten beheersen).

Correcties kunnen worden onderverdeeld in *input leverende* of *output ontlokkende* correcties (Lyster & Ranta, 1997). Hieronder volgen twee voorbeelden van elk type correctie:

De docent zegt tegen een leerling: *Alors, Elisa qu'est-ce que tu vas faire?* Elisa antwoordt: *Je veux discute avec Brian sur notre projet.* Het woord *discute* is fout: deze vorm is vervoegd maar dient ongemoeid als heel werkwoord in de zin te worden opgenomen. De docent kan op uiteenlopende wijzen reageren:

- 1 *Ah, tu veux discuter avec Brian, très bien. Vas-y, au travail! (recast)*
- 2 *Ah, attention: c'est discuter. On emploie le verbe entier, het hele werkwoord, dans cette phrase. Donc, tu dois dire: 'Je veux discuter avec Brian sur notre projet'. Comme en néerlandais: 'Ik wil praten'; je zegt ook niet 'Ik wil praat'. Ok? (expliciete correctie)*
- 3 *Ah bon. Attention: est-ce qu'on dit 'Je veux discuter' ou 'Je veux discute'? Elisa: 'Je veux discuter'. Docent: Voilà, très bien. Parce qu'en néerlandais on dit aussi: 'Ik wil pra...'. Elisa: praten. Docent: Voilà, c'est ça, praten, c'est le verbe entier, het hele werkwoord: 'Je veux discuter'. Ok? Elisa: Ok. Docent: D'accord, vas-y, vas discuter avec Brian! (output ontlokkend, versie 1)*
- 4 *Ah, attention: tu dis: 'Je veux discute'. C'est correct? Je veux discu...? Elisa: Non, 'Je veux discuter'. Docent: Voilà, c'est ça; d'accord, vas-y, vas discuter avec Brian! (output ontlokkend, versie 2)*

Het voordeel van *input leverende* correcties (een *recast* of expliciete correctie) is dat de juiste vorm door de docent gegeven wordt. Dit geeft veel zekerheid over wat goed en fout is, maar maakt de leerling potentieel passief: de docent heeft het werk immers al gedaan. Dit terwijl het leren van de fout waarschijnlijk pas plaatsvindt wanneer de leerling ook actief wordt. Een bijkomend nadeel van *recasts* (de docent verbetert niet expliciet maar herhaalt de leerling waarbij hij de foutieve vorm omzet in een correcte) is dat leerlingen de correctie potentieel niet bemerken. Het voordeel van *output ontlokkende* correcties is dat deze de leerlingen activeren, een spiegel voorhouden en hen er zelf kritischer door; naar de eigen taal luisteren (Lyster & Ranta, 2004). Een nadeel van dit type correcties is dat ze de leerling onzeker kunnen maken. Om onzekerheid te verminderen kan een docent een meerkeuze-correctie uitvoeren, zoals in het derde voorbeeld hierboven. Er valt veel voor te zeggen om zo vaak mogelijk te kiezen voor *output ontlokkende* correcties (voorbeeld 3 en 4), waarbij de docent poogt de leerling veel aan het woord te laten (*activeren*). Indien de tijd het toestaat kan de docent kiezen voor meta-linguïstische aanvulling (zoals in voorbeeld 3, zelf of door de leerling gegeven). Indien de stof erg lastig is, kan de docent ervoor kiezen *input* te leveren (voorbeelden 1 en 2), waarbij hij zich dient te realiseren dat *recasts* alleen zin hebben indien hij veel non-verbale communicatie toevoegt opdat de correctie ook werkelijk wordt *herkend* (Loewen & Philp, 2006). Een niet herkende correctie heeft geen leereffect (*noticing*).

In de hiervoor gegeven voorbeelden is uiteenlopende mate van *specificiteit* te herkennen, waarbij voorbeeld 2 en 3 de meest specifieke informatie geven over de gemaakte fout en de achtergrond ervan. Voorbeeld 4 richt zich wel heel specifiek op wat er misgaat, maar geeft geen meta-linguïstische informatie, terwijl voorbeeld 1 specificiteit lijkt te ontberen. Teneinde het leren te faciliteren is een specifieke correctie van groot belang. Weten wat je fout deed (en wat goed) zet het leren in een begrijpelijk kader en stelt de leerder in staat om een volgende stap te maken, een gerichte vraag te stellen over de leerstof of zijn eigen leren te evalueren.

Een aanvullend argument voor het veelvuldig doen van *output ontlokkende* correcties is dat deze correcties potentieel een positievere wending nemen. *Optimisme* en correcties gaan goed samen: wanneer leerlingen eigenlijk zelf het antwoord al weten of met hulp van hun docent al snel op het goede antwoord komen, dan nog even de regel horen of mogen noemen en ten slotte een compliment krijgen voor hun *output*, voelt de correctie niet direct als een terechtwijzing, maar als

een geruststellend of succesvol leermoment. Als de docent de leerlingen en het corrigeren van die leerlingen kan zien in het geheel van hun leerproces en ook kan *stilstaan bij al gezette leerstappen*, dan verandert dit ten slotte de status van de correctie (onder anderen Voerman, 2014). Door niet alleen te zeggen wat fout is, maar bijvoorbeeld ook stil te staan bij de fraaie uitspraak van Elisa of bij het feit dat ze een mooie zin maakt met twee bepalingen (*avec Brian* en *sur notre projet*) waarin ze *discuter* gebruikt in plaats van het simpelere *parler*, terwijl ze bijvoorbeeld 'vroeger altijd van die eenvoudige zinnestjes maakte', kan de docent zijn leerling veel steun geven en laten geloven in haar eigen voortgang.

4.3.4 Feedback niet alleen individueel maar vooral ook 'breed' in de klas

De meeste zaken waarop docenten feedback geven kunnen leerzaam zijn voor een groot deel van de leerlingen in een klas. Alle leerlingen worstelen in enige mate met de doeltaal: de fout die één leerling maakt, is er zelden een waar slechts deze leerling tegenaan loopt. Evengoed geldt voor positieve ervaringen dat menigeen ervan kan leren: een creatief inzicht voor de schrijfopdracht van een groepje, het juiste antwoord op een lastige vraag, de manier waarop een leerling zich verbeterd heeft; telkens zijn dit voorbeelden van interactie tussen docent en leerling waarvan klasgenoten ook kunnen profiteren. De docent doet er dan ook goed aan om zijn klas te betrekken bij feedback. Soms door juist te wachten met het geven van feedback op het individu, wetende dat hij dadelijk een moment inbouwt om centraal op een aantal veelgemaakte fouten terug te komen. Soms door na gegeven feedback aan het individu precies dezelfde kwestie voor te leggen aan een of meerdere andere leerlingen uit de klas. En soms door simpelweg de aandacht van de groep klassikaal te richten op een misvatting of juist op een getoond inzicht.

Deze klas-brede aanpak verlaagt de druk op de individuele leerling die zojuist iets heeft gezegd of geschreven waar de docent bij stil wil staan en geeft andere leerlingen de kans om ook te leren. Een voorwaarde is hier wel dat de docent de veiligheid garandeert van de leerling die aanleiding gaf tot de te geven feedback. Sommige leerlingen varen wel bij enige klassikale (positieve en soms ook kritische) aandacht terwijl voor een deel van de leerlingen juist geldt dat zij schrikken of zelfs afhaken door een dergelijke focus. Dat staat het leerproces in de weg. De docent die zijn klas goed kent, houdt hiermee rekening door leerlingen uit de wind te houden die zich generen voor klassikale feedback in de vorm van aandacht voor ontwikkeling of complimenten. In deze gevallen betreft de docent de overige leerlingen op een meer anonieme wijze. Zo kan hij meer in algemene zin aangeven dat hij zojuist een heel goed voorbeeld heeft gezien van (...) of dat het hem opvalt dat er al een paar keer een vraag gesteld is over een bepaald onderwerp dat hij dan graag kort centraal aan de orde stelt zodat minder leerlingen hier tegenaan lopen.

4.3.5 Controle van het leren

Wanneer de docent gedragsinstructies en opdrachten in de doeltaal geeft, en ook persoonlijke aandacht en vakhoudelijke uitleg geeft middels de doeltaal is het risico op begripsproblemen groter dan daar waar de moedertaal gesproken wordt (onder anderen Gass & Mackey, 2015). Als de docent zich bovendien inzet om leerlingen tegelijkertijd van zijn doeltaalgebruik *taal* te laten leren, is er des te meer aanleiding om bij het effect van de communicatie stil te staan: wordt alles wat de docent zegt wel begrepen en wordt er geleerd van de taal-*input* die hij op datzelfde moment vormgeeft?

Binnen de Doeltaal-Leertaal didactiek worden aan docenten vijf manieren aangereikt (opbouwend van informeel naar formeel) om na te gaan of hun leerlingen leren als gevolg van de doeltaal-*input* die de docent verzorgt. Deze manieren worden in Figuur 6 geïllustreerd.

<i>In Interactie</i>	Docenten interacteren met hun leerlingen en zijn zich bewust van het leerproces dat zij binnen dit contact vormgeven. De docent legt zijn oor te luisteren om na te gaan of opzettelijk gebruikte woorden uit het corpus ook door de leerlingen gebruikt worden, of grammaticale constructies worden overgenomen na gebruik door de docent, of leerlingen onderling en in opdrachten ook de taal kunnen gebruiken die in interactie is aangeboden.
<i>Vragend</i>	Op verschillende momenten binnen het leerproces bevraagt de docent zijn leerlingen om na te gaan of zij niet alleen de leerstof maar ook de doeltaal- <i>input</i> begrepen hebben en leren toepassen. Dit kan de docent bijvoorbeeld doen door om <i>input</i> of herhaling te vragen, door om uitleg te vragen (bijvoorbeeld: <i>Pourquoi ma maison est plus grande et pas plus grand que la maison de mes voisins?</i>) en door ook deze uitlegvraag aan meer dan één leerling (herhalend) voor te leggen, zowel klassikaal als wanneer zelfstandig gewerkt wordt. De docent dient het leren zowel dicht op de <i>input</i> te controleren als later in het leerproces (eind van de les, in volgende lessen, weer enige tijd later).
<i>In Routines</i>	Docenten wordt aangeraden routines in de les in te bouwen die taalproductie stimuleren en de docent tegelijk de voortgang van het taalleerproces bij de leerlingen laten monitoren. Allerlei spelletjes en opdrachten lenen zich goed als routine. Te denken valt aan vragen stellen door leerlingen aan de docent of leerlingen aan elkaar over onderwerp x (leeftijd, weer, adres, talenkennis, weekend, familie, lievelingseten, cultuur, werk, etc.); elkaar voorstellen, cijferbingo; petje op petje af; tempo-opdrachten (<i>welk duo heeft het eerst drie vragen met een correcte toekomstige tijd aan elkaar gesteld, beantwoord en opgeschreven?</i>); <i>random</i> leerling voor leerling kiezen om een woord te noemen en zo een zin aan elkaar te rijgen; 'stoelendans met vruchtennamen', afvalrace 'doe het omgekeerde' (docent of leerling noemt een actie en de groep moet precies het omgekeerde doen, bijv.: <i>Marche</i> (de groep staat stil), <i>lève la main</i> (de groep wijst naar beneden), etc. (<i>Routines</i> worden nog nader toegelicht in paragraaf 6.1)
<i>Formatief toetsend</i>	Docenten controleren voor/na uitleg, na huiswerk, aan het einde van de les/begin van de volgende les, na een hoofdstuk of na een langere periode of leerstof is aangekomen en betrekken de leerlingen bij hun bevindingen. Dit kan in toetsvorm, maar ook middels <i>fast-feedback</i> opdrachten of vrijere taken, zoals <i>Teken je huis en noteer wat je allemaal ziet</i> (of restrictiever: ... <i>waarbij elke zin een bezittelijk voornaamwoord bevat</i>) of door het opstellen van een <i>mindmap</i> .
<i>Summatief toetsend</i>	Alle hiervoor genoemde onderdelen kunnen terugkomen in summatieve toetsing. Veel leerlingen zullen eraan gewend zijn extra hun best te doen voor summatieve toetsing omdat er een meewegende beoordeling aan gekoppeld is. Het verdient de aanbeveling om essentiële onderdelen van het leerproces summatief te toetsen; het vocabulaire- en grammaticacorpus wordt beschouwd als essentieel onderdeel van het leerproces.

Figuur 6. Controle van het leren.

4.3.6 Scaffolding

De vier elementen die de didactische interventie *scaffolding* met name kenmerken zijn vragen stellen, feedback geven, problemdiagnose en *modelling* (Van de Pol, 2012). Docenten die deze elementen inzetten kunnen het leerproces van hun leerlingen veiliger en meer *op maat* begeleiden. Docenten die de doeltaal inzetten vragen meer van hun leerlingen dan docenten die de klas in de moedertaal benaderen: begrips-, verwerkings- en productieproblemen liggen op de loer. *Scaffolding*activiteiten zijn hierdoor vaker nodig dan in onderwijs waar de moedertaal dominant is. De twee eerste elementen van *scaffolding* zijn in vorige paragrafen al uitgebreid aan de orde geweest. In deze paragraaf zullen daarom met name problemdiagnose en *modelling* aan bod komen. Dit gebeurt aan de hand van een concreet (fictief) voorbeeld van een interactie tussen docent en leerling.

Een typisch moment om per ongeluk de doeltaal los te laten is wanneer leerlingen de docent een praktische mededeling doen, bijvoorbeeld dat de leerling gedurende de les het klaslokaal uit moet voor een doktersafspraak. Dit is echter niet nodig en zelfs jammer: het zou een ideaal moment zijn om heel functioneel, authentiek en leerzaam in de doeltaal te communiceren. Onderstaand Figuur 7 schetst een dergelijke situatie.

Leerling	<i>Mevrouw, ik moet vandaag eerder de klas uit, omdat ik een afspraak bij de orthodontist heb.</i>	Interactie-initiatief in de moedertaal
Docent	<i>Ah, tu as rendez-vous chez l'orthodontiste?</i>	Switch naar doeltaal, herhaling door de docent, modelling
Leerling	<i>Haha, ja, dus mag ik eerder weg?</i>	Lichte weerstand bij leerling
Docent	<i>Est-ce que tu peux dire ça en français? 'J'ai rendez-vous chez l'orthodontiste'?</i>	Uitnodiging doeltaalinteractie (vragen)
Leerling	<i>J'ai rendez-vous chez l'orthodontiste</i>	Leerling volgt en herhaalt
Docent	<i>Très bien! Eh quand? A quelle heure?</i>	Praise en vragen
Leerling	<i>Moet ik dat ook in het Frans zeggen?</i>	Leerling zoekt steun en helderheid
Docent	<i>Oui! (met verwachtingsvolle expressie) à trois heures? à quatre heures?</i>	Modelling
Leerling	<i>A trois heures et...euhm... ik weet het niet...</i>	Leerling komt er niet helemaal uit
Docent	<i>Alors, tu ne sais pas le <u>moment</u>, ou tu ne sais pas <u>comment dire le moment précis</u>? (met duidelijk contrasterende intonatie en distinctiehandgebaren)</i>	Vragen en Probleemdiagnose
Leerling	<i>Je ne sais pas comment dire le moment</i>	Probleemrespons
Docent	<i>D'accord, pas de problème. Alors: à trois heures et...quart, à trois heures...vingt, à trois heures et...demie?</i>	Feedback en Modelling met opties
Leerling	<i>A trois heures et demie!</i>	Respons (kort)
Docent	<i>Très bien! Alors tu as rendez-vous chez l'orthodontiste à trois heures et demie! Et tu quittes la classe à trois heures plus ou moins -ongeveer- plus ou moins?</i>	Toevoegend herhalen (met een <i>sandwich</i> , zie ook paragraaf 7.2 over <i>code switching</i>) om oefening te genereren (vragen)
Leerling	<i>A trois heures</i>	Respons (kort)
Docent	<i>Fais une phrase complète s'il te plaît</i>	Verzoek om hele zin, herhaling
Leerling	<i>Je quite la classe à trois heures.</i>	Respons in hele zin
Docent	<i>Et tu as rendez-vous à ...</i>	Toevoegend herhalen om oefening te genereren (vragen)
Leerling	<i>J'ai rendez-vous à trois heures et demie</i>	Respons in hele zin
Docent	<i>Très bien, Hannah. Tu as tout expliqué: l'orthodontiste et le moment où tu quittes la classe. Alors, bon courage chez l'orthodontiste hein!</i>	Praise en feedback
Leerling	<i>Merci madame!</i>	Afsluiting
Docent	<i>Impeccable Hannah.</i>	Praise en afsluiting

Figuur 7. Scaffolding met de doeltaal.

De voorbeeldinteractie uit Figuur 7 laat zien dat de docent vasthoudt aan het doeltaalgebruik en de leerling daarin meeneemt. Deze verleidingspoging slaagt doordat de docent modelleert: ze maakt gebruik van bekende woorden en hoeft in eerste instantie alleen maar te herhalen. Vervolgens blijkt dat de interactie toch stopt. De docent moet nu nagaan waar de schoen wringt: de inhoud (de leerling weet zelf ook de tijd niet precies) of de beheersing van de kloktijden. Na een succesvolle probleemdiagnose is de docent in staat hulp op maat te bieden. Door verschillende opties te noemen modelleert zij het vervolg van de interactie waarna de leerling een keuze moet maken uit de gegeven opties. Dan is de leerling echter nog niet klaar. Inhoudelijk is vanzelfsprekend alles al lang helder (en in het Nederlands zou het nog een stuk sneller zijn gegaan), maar omdat de doeltaal als leertaal wordt ingezet sluit de docent af met herhaling in volzinnen: de leerling moet laten zien dat zij alles nu nog een keer kan toepassen. Zo controleert de docent niet alleen of er geleerd is, maar krijgt de leerling tevens de kans om nieuw geleerde stof in te slijten ter borging van het leerproces. Onder ideale omstandigheden zou de docente enige tijd later, bijvoorbeeld één of twee lessen later, met haar leerling terugkomen op deze interactie over tijden en absentie en haar hulp dan juist beperken om na te gaan of de leerling nu zelfstandig kan opereren, een principe dat in de theorie over *scaffolding* 'fading' heet (Van de Pol, 2012).

4.3.7 Veiligheid door variatie en timing

In de voorgaande paragrafen is het thema *veiligheid* al meermalen genoemd. Voor veel mensen, ongeacht leeftijd of functie, is feedback in de doeltaal (vragen gesteld krijgen, gecorrigeerd worden, controle van begrip) bij voorbaat potentieel onveilig. Zelfs heel positieve vormen van feedback (*scaffolding*, complimenten) kunnen bedreigend zijn. Hoewel de sfeer in de klas en de kwaliteit van de onderlinge relaties tussen de deelnemers aan het onderwijs (leerlingen en docent) in grote mate bepalend zijn voor de ervaren veiligheid in het klaslokaal wanneer de docent feedback geeft, zijn er ook feedback-interne aspecten die de veiligheid beïnvloeden: variatie en timing.

Wanneer de docent feedback veilig wil houden varieert hij in open en gesloten vragen, geeft hij zowel kritische als opbouwende feedback, richt zijn feedback zich niet alleen op nog bestaande hiaten in het presteren, maar ook op reeds overwonnen hiaten, past hij naast individuele controle van het leren veelvuldig klassikale en zelfstandige controle toe waarbij leerlingen minder opvallen als ze iets nog niet begrijpen of zelf kunnen vaststellen of er leren plaatsvindt. Behalve aandacht voor variatie heeft de docent ook oog voor zijn eigen timing (niet elke situatie leent zich voor feedback, zie ook de paragraaf *corrigeren* – moment, context, leerstof) en geeft hij ook tijd aan zijn leerlingen. Een vraag hoeft niet direct beantwoord te worden en op een interactie-initiatief in de doeltaal kan respons soms kortstondig uitblijven zonder dat dit betekent dat het antwoord er niet is. Ruimte geven om te denken en te produceren hoeft niet te betekenen dat de docent *loslaat*. Kortstondig *vrijlaten* om te kunnen denken, eerst een andere leerling bevragen en later terugkomen, begrip tonen voor de lastige taak en de hele klas eerst laten broeden op antwoorden: het zijn kenmerken van goed en veilig onderwijs. De veiligheid in de doeltaalles wordt, resumerend, bevordert door doelbewuste differentiatie in feedback en een soepele houding met betrekking tot de tijd die leerlingen krijgen om te denken en te produceren.

4.4 GEBAREN

ONTWERPEISEN VANUIT <i>GEBAREN</i>	
4.4.1	Gebruik gebaren (en andere non-verbale toevoegingen) die verbale informatie accentueert, organiseert, uitbeeldt of in tijd en ruimte plaatst
4.4.2	Voorkom overmatig gebarengebruik of gebaren die de verbale taal verstoren of vervangen

De in hoofdstuk 2 beschreven theoretische bronnen over gebareninzet en taalleerprocessen laten op bescheiden wijze zien dat het gebruik van gebaren kan leiden tot herkenning van woorden of constructies en tot *noticing*. Het ligt in de lijn der verwachting (hoewel hiervoor weinig taaldidactische theoretische evidentie lijkt te zijn) dat naast gebaren ook andere non-verbale ondersteuning zoals intonatie, stilte en uitbeelding op vergelijkbare wijze kunnen bijdragen aan taalleerprocessen. In deze sectie staat de concrete toepassing van gebaren in de doeltaalles centraal.

4.4.1 *Gebaren (en andere non-verbale toevoegingen): informatie accentueren, organiseren, uitbeelden of in tijd en ruimte plaatsen*

Gebaren, uitbeelding en intonatie die samengaan met verbale taal zijn ertoe in staat die verbale taal in betekenis aan te vullen. Indien de gebaren goed zijn uitgekozen kunnen ze dus het begrip bij de gespreksgenoot versterken (onder anderen Langton & Bruce, 2000; Tellier, 2008; Gullberg et al., 2010), hetgeen in de doeltaalles een soepele interactie in de hand werkt: niet alle begrip bij de leerlingen hoeft zo voort te komen uit verbale taaluitingen, een deel van het begrip steunt ook op non-verbale toevoegingen. Twee handen schuin omhoog, opgetrokken schouders en een rond turende docent helpen leerlingen bijvoorbeeld het vraag-element en het woord *Qui* uit de vraagzin *Qui sait la bonne réponse à la deuxième question?* te begrijpen. Zijn de non-verbale toevoegingen echter weinig logisch gekozen, dan kunnen ze juist verwarring veroorzaken. Zo kan een enkele opgestoken hand bij dezelfde zin vanuit het perspectief van de docent begrijpelijk zijn (hij wil de aandacht van zijn leerlingen), maar diezelfde hand kan de leerlingen het idee geven dat de gestelde vraag een verzoek om aandacht is waardoor niemand het vraagwoord *qui* opmerkt. Ook overvloedig veel non-verbale toevoegingen kunnen juist voor verwarring of onrust zorgen.

De docent doet er dus goed aan om zijn gebaren strategisch en logisch passend bij de taal die hij verwoordt uit te kiezen en niet bijvoorbeeld bij de stemming die hij heeft, wat in reguliere menselijke communicatie vrij gebruikelijk is. Hier tekent zich een vergelijkbare systematiek af als bij het vocabulaire- en grammaticacorpus, en meer in brede zin bij het hele principe van Doeltaal-Leertaal. De docent doet er namelijk goed aan van tevoren na te denken over de gebaren of intonatie die hij denkt te kunnen inzetten bij talige principes en die gebaren en intonatie duidelijk en herhalend te laten zien zodat ze ook expliciet worden opgemerkt en zinvol zijn voor het leren (analoog aan het expliciete en herhalende karakter van het corpusgebruik). De analogie met Doeltaal-Leertaal schuilt in het bewuste gebruik van non-verbale kenmerken en in het onderscheid tussen reguliere taal en leertaal. In reguliere taal kunnen gebaren die aandacht richten immers gerust samengaan met een vraagconstructie en kunnen gebaren die voortgang uitbrengen probleemloos samengaan met uitingen van onzekerheid. Bij Doeltaal-Leertaal spant de docent zich in om precies die gebaren, uitbeelding en intonatie te gebruiken die het begrip van een te leren woord of constructie versterken. Daarbij kan hij denken aan non-verbale uitingen in drie categorieën (accentueren/expliciteren, organiseren en uitbeelden). Deze worden in Figuur 8 kort toegelicht met een voorbeeld.

Accentueren en expliciteren	<p>Informatie wordt geaccentueerd wanneer de docent betekenis wil toevoegen of wanneer hij wil aangeven dat er iets gebeurt wat aandacht vraagt.</p> <p>Voorbeelden van <i>betekenis toevoegen</i> zijn een draaiend handgebaar bij een woord als <i>to continue</i>, een hand in de lucht (stopgebaar) bij de zin <i>Les élèves, s'il vous plaît arrêtez de travailler et regardez-moi</i>, een contrasterende intonatie (omhooggaande stem), handen vragend in de lucht bij een vraagconstructie of het aanwijzen van objecten in het klaslokaal ter ondersteuning van gebruikte woorden.</p> <p>Voorbeelden van aandacht trekken (<i>noticing</i>) zijn <i>recasts</i> die uitgelicht worden door middel van gebaren, stilte en intonatie: een leerling zegt <i>He have two sisters</i> waarna de docent in correcte vorm herhaalt <i>He</i> [korte pauze, één vinger omhoog, kin omhoog] <i>has</i> [langzaam uitgesproken, intonatieaccent] <i>two sisters</i> [korte pauze].</p>
Organiseren	<p>Gebaren die <i>organiseren</i> kunnen afwegingen aan de leerlingen meegeven (<i>There are two options, you can either ...</i> [linker hand maakt gebaar van een kommetje en hoofd neigt naar links], <i>or ...</i> [rechter hand maakt gebaar van een kommetje en hoofd neigt naar rechts]), in de ruimte aanduidingen geven (groepen onderscheiden in de klas, leerlingen naar voren halen, samenbrengen of het woord geven, binnen, buiten, achter, voor), in het verleden of in de toekomst plaatsen (bijvoorbeeld vlakke hand over de schouder slaan bij gebruik van de verleden tijd en woorden als <i>yesterday</i> of <i>last week</i> en een vinger in een boogje naar voren wijzen bij toekomstige tijden)</p>
Uitbeelden	<p>Bij uitbeelding worden specifieke semantische eenheden uitgebreid door de docent weergegeven dan met slechts een kort gebaar. Voorbeelden zijn <i>to hide</i> (docent bukt enigszins en verschuilt het gezicht achter zijn handen), <i>se précipiter</i> (een rennende beweging maken), <i>the neighbours</i> (docent gaat staan, handen als dak boven het hoofd en legt uit <i>I live in this house and [doet een stapje opzij, weer handen als dak boven het hoofd] my neighbours</i> [accentueren, korte pauze] <i>live in this house</i>), <i>se brosser les dents</i> (een tandenpoetsbeweging).</p>

Figuur 8. Non-verbaal accentueren, organiseren en uitbeelding.

4.4.2 Overmatig gebarengedrag en taal leren

In de voorgaande paragraaf werd benadrukt hoezeer het gebruik van gebaren en intonatie voor het zo belangrijke *noticing* kunnen zorgen en het begrip van de vreemde taal bij de leerlingen kunnen vergroten. Gebaren en intonatie die *noticing* veroorzaken, stellen leerlingen in staat taal te leren. Maar wanneer slechts *begrip* ontstaat door de gemaakte gebaren en intonatie is er mogelijk slechts dat ene minimale zaadje voor leren geplant waarvan het de vraag is of het gaat ontkiemen als de docent geen aanvullende didactische handelingen toevoegt zoals herhaling, denktijd, participatie, *fading* (het verminderen van de ondersteuning, in dit geval: van de gebaren) en andere in dit hoofdstuk besproken zaken. Wanneer een docent veelvuldig gebaren toevoegt en het begrip bij zijn leerlingen in grote mate profiteert van deze gebaren is het zelfs maar de vraag of het gebruik van gebaren het leren niet eerder verstoort. Al gauw lijkt het of de leerlingen de doeltaal receptief behoorlijk goed beheersen terwijl bij weglating van de non-verbale toevoegingen het begrip wegvalt.

De voorbeelden in de voorgaande Figuur 8 kunnen de kloof die bestaat tussen *begrijpen* en *leren* illustreren: wanneer de docent het woord *neighbours* inderdaad illustreert met een uitbeelding en vervolgens iedereen weet dat het om het begrip *buren* gaat, kan de les verder. Alleen heeft niemand het woord, herhaald, uitgesproken, moeten gebruiken of opschrijven. Het is maar de vraag of leerlingen dit woord een week later nog weten als de docent de uitbeelding er dan niet bij maakt.

Een vergelijkbaar voorbeeld komt voort uit de klassencontext van een van de deelnemende docenten aan dit onderzoek: zij gebruikte in haar brugklas een half jaar lang wekelijks de zin “Asseyez-vous, prenez vos affaires et mettez vos sacs par terre” ondersteund met de nodige non-verbale toevoegingen. Iedereen deed dan precies wat zij verlangde, maar toen deze woorden in een toets terugkwamen, kon de helft van de klas er niets mee. Achteraf zeiden de leerlingen: “Ja, als u dat zegt, weten we wel wat de bedoeling is, maar we hebben echt geen idee wat het precies betekent”.

Non-verbale ondersteuning kan zorgen voor *noticing* van zaken die de docent belangrijk acht, zoals bij toepassing van de feedbackvorm *recast* of andere woorden of constructies die de docent wil benadrukken en laten leren. Daarnaast kan non-verbale ondersteuning bijdragen aan het begrip van de leerlingen wanneer de doeltaal gebruikt wordt, maar om het leren van zijn leerlingen te borgen moet een docent *fading* toepassen en andere didactische interventies inzetten zoals herhaling en interactie.

4.5 MOTIVATIE EN TAALANGST

ONTWERPEISEN VANUIT <i>MOTIVATIE EN TAALANGST</i>	
4.5.1	Breng motivatie in de klas in kaart: behoeften, angst en bereidheid om te communiceren
4.5.2	Maak afspraken over doeltaalgebruik; duidelijk en strikt, maar luisterend naar leerlingen (democratische docent)
4.5.3	Stem het taalgebruik goed af, blijf dicht bij het niveau van de leerlingen en differentieer
4.5.4	Geef specifieke en opbouwende feedback
4.5.5	Onderhoud het doeltaal- <i>frame</i>
4.5.6	Laat leerlingen reflecteren op hun doelen en leertraject (<i>L2-self</i>)
4.5.7	Onderwijs leerlingen over taal-leerprocessen en didactiek

Wanneer mensen een taal pogen te spreken die zij nog niet machtig zijn, is dat per definitie spannend (onder anderen MacIntyre et al., 1998; MacIntyre, Burns & Jessome, 2011): het kunnen en niet-kunnen ligt zichtbaar aan de oppervlakte en waar bij moedertaalgebruik gedachtes direct kunnen worden omgezet in taal en de beluisterde taal vrijwel meteen cognitief verwerkt kan worden, bestaat er bij het bezigen van de vreemde taal al snel een voelbare barrière tussen taal en denken.

In klassen waar de doeltaal wordt gesproken, wordt er dus iets moeilijks en spannends gedaan. Bij een deel van de leerlingen kan dit motivatieproblematiek veroorzaken of taalangst aanwakkeren. In de voorliggende sectie wordt deze thematiek besproken aan de hand van hiermee samenhangende ontwerpseisen uit hoofdstuk 2.

4.5.1 *Motivatie en taalangst in kaart brengen*

Veel docenten weten dat een deel van hun leerlingen kampt met motivatieproblemen. Ze klagen er ook wel eens over, in algemene zin of concreet met betrekking tot specifieke leerlingen. Bij veel docenten heerst de angst bovendien dat het gebrek aan leermotivatie groter wordt zodra zij de doeltaal invoeren. Het beeld dat docenten van de motivatieproblematiek hebben betreft een waardevolle impressie die om uiteenlopende redenen gestaafd dient te worden, liefst in samenspraak met de leerlingen (Dörnyei, 1998 en 2009).

Door leerlingen te bevragen op hun motivatie krijgt een docent een realistisch beeld van de bereidheid om deel te nemen en van de behoeften en angsten van de leerlingen in de talenles. Voor een dergelijke inventarisatie kan een docent gebruik maken van bestaande motivatietests, zoals ook in dit onderzoek is gedaan, of van minder betrouwbare, maar wellicht meer op de context afgestemde, zelf opgestelde vragenlijsten. Wordt het beeld van de docent bevestigd, zijn het slechts

een paar leerlingen die dit beeld bepalen, leven er onverwachte behoeftes of wellicht niet-uitgesproken angsten waar de docent nog niet van wist? Door dergelijke vragenlijsten af te nemen komt de docent veel over zijn leerlingen te weten (en wellicht ook over zichzelf) en kan hij zijn onderwijs beter afstemmen op zijn klas en individuen in die klas. Met leerlingen die mogelijk met serieuze angsten voor het gebruik van de taal kampen, kan de docent het gesprek aangaan en afwegen of er wellicht specialistischere hulp nodig is die gevonden kan worden via zorgexpertise die binnen de school beschikbaar is. Dergelijke afstemming verbetert niet alleen het onderwijs, maar vergroot in zichzelf potentieel ook de motivatie van de leerlingen. Door zich openbaar iets aan te trekken van de bereidheid, angsten en behoeftes van zijn leerlingen erkent de docent bovendien zijn leerlingen waardoor bij hen mogelijk een beeld van een *democratische docent* ontstaat (MacIntyre, Burns & Jessome, 2011), waarop later in deze sectie wordt teruggekomen.

In een eerdere sectie is al het zogenaamde docenten-taalbewustzijn aan de orde geweest: een actief onderzoekende houding van de docent die alle taal in zijn les, afkomstig van materialen, van de docent zelf en van leerlingen, waar nodig filtert en geschikt maakt voor onderwijs. Adequaat doeltaalgebruik vergt niet alleen een taalbewuste docent, maar ook een *leerlingbewuste* docent die inspeelt op het gemoed van zijn klassen: sommige leerlingen (of groepen) hebben meer steun nodig, andere juist meer uitdaging. Sommige meer tempo, andere willen graag zelfstandig werken. Sommige leerlingen (of klassen) wensen afwisseling en andere lange opdrachten. Het in kaart brengen van de motivatie van een klas maakt docenten leerlingbewuster, het geeft hun kennis over en vertrouwen van leerlingen.

4.5.2 Afspraken over doeltaalgebruik

Teneinde in een veilig klassenklimaat te voorzien doen docenten die de doeltaal inzetten er goed aan veel duidelijkheid te verschaffen over de plek die de doeltaal inneemt in de les. Er is veel voor te zeggen de leerlingen te betrekken in deze afspraken (Dörnyei, 2009; MacIntyre et al., 2011). De moeilijke, maar interessante en uitdagende taak die leerlingen te wachten staat in de vreemdetalenles waar de doeltaal wordt gebezigd is voor veel leerlingen toegankelijker wanneer zij hebben mogen meedenken over een aantal randvoorwaarden voor het gebruik van de taal. Zo kunnen leerlingen er behoefte aan hebben kortstondig in de moedertaal vragen te stellen (dat kan een vast moment in de les zijn) of bij bepaalde opdrachten onderling in de moedertaal te overleggen of wensen zij een vaste plek in dan wel buiten het lokaal waar de moedertaal is toegestaan. Sommige leerlingen willen graag een time-out kunnen aanvragen of een signaal mogen geven als zij behoefte hebben aan denktijd.

Als de docent dergelijke randvoorwaardelijke opties bespreekt of leerlingen de mogelijkheid geeft om bijvoorbeeld nieuwe manieren voor stressreductie te bedenken, dan laat hij aan zijn leerlingen zien dat hij begrip heeft voor de spanning die doeltaalgebruik bij hen oproept en dat hij graag wil dat zij meedenken over een optimaal lesklimaat. Hij toont zich een *democratische docent*, een type docent waaraan veel leerlingen behoefte blijken te hebben (MacIntyre et al., 2011). Zij zijn heus bereid om te investeren in het gevulde onderwijs en realiseren zich dat leren niet zonder inspanning gaat, maar tegelijk ontwikkelen zij in de adolescentie behoefte aan autonomie en willen zij in hun kunnen en als persoon gezien worden. Wanneer een docent zich deze behoeften aantrekt vergroot dat de bereidheid van zijn leerlingen om zich in te spannen en hun begrip voor de docent die, gezien vanuit zijn vakdidactische expertise, weliswaar lastige maar reële eisen aan hen stelt. Het betrekken van zijn leerlingen bij de didactische randvoorwaarden maakt het bovendien eenvoudiger om de leerlingen zich er in een later stadium aan te houden. Want een democratische houding betekent geenszins een softe houding: de docent geeft zijn leerlingen veel houvast wanneer hij zich aan duidelijke afspraken houdt en, waar nodig, grenzen helder aangeeft.

Hiervoor zijn al enkele voorbeelden genoemd van afspraken die docenten met hun leerlingen maken rondom doeltaalgebruik die betrekking hadden op momenten dat leerlingen er met de doeltaal even niet uit komen. Andere, meer productiegerichte voorbeelden van afspraken zijn dat

leerlingen in principe altijd in hele zinnen antwoorden, dat zij per les altijd een vast en beperkt aantal hulpwoorden mogen vragen (bijvoorbeeld drie), dat hulp altijd in de doeltaal wordt gevraagd evenals andere gangbare verzoeken (bijvoorbeeld naar het toilet gaan) of dat de docent van alle leerlingen kan verwachten dat ze elke les iets in de doeltaal zeggen. Deze voorbeelden van afspraken kunnen door de docent goed didactisch verantwoord worden en zijn leerzaam en ondersteunend voor de leerlingen, mits de docent zich er consequent aan houdt.

4.5.3 Afstemmen op niveau en differentiëren

In sectie 1 en sectie 3 van dit hoofdstuk is uitgebreid ingegaan op het belang van een goede afstemming door de docent op het taalniveau van de leerlingen. Deze afstemming dient niet alleen de toegankelijkheid van de taal, het contrast van wat al bekend is met die elementen die nieuw zijn en nog geleerd moeten worden of de leerbaarheid van de taal in algemene zin. Een goede afstemming op het niveau van de leerlingen voorziet ook in veiligheid en dient daarmee de leerlingmotivatie (Wong-Fillmore, 1985).

Wanneer de docent zich openlijk inzet om zijn taalniveau aan te passen aan dat van zijn leerlingen en hij slechts een beperkte set lastige elementen toevoegt, verkleint hij voor zijn leerlingen de drempel om aan de les deel te nemen aanzienlijk. De beperkte set lastige elementen is overigens wel een voorwaarde voor leerlingen die juist gemotiveerd raken door enige uitdaging. En hier tekent zich eveneens een uitdaging voor de docent af: bij de ene taal (Engels) nog meer dan bij de andere heeft een docent te maken met uiteenlopende taalvaardigheid en taalkennis van zijn leerlingen. Wanneer de docent wil differentiëren met de doeltaal helpt het om een *derde spoor* toe te voegen aan het corpus (zie ook sectie 1 van dit hoofdstuk). Spoor 1 betreft een vrij eenvoudige basis van constructies, grammatica en woorden (*corpus*) die veelvuldig door de docent wordt gebruikt en waarin leerlingen worden meegenomen, opbouwend in niveau naarmate zij verder komen. Daarnaast (spoor 2) kiezen docenten per twee of drie weken een set nieuwe woorden of constructies die ze uitlichten. Met deze elementen gaan de leerlingen in allerlei contexten geconfronteerd worden. Slechts *vertellen wat abroad, on the contrary, inevitably, to involve* betekent of hoe de *future conditional* werkt, levert niet zoveel op; het mag een spel worden voor docent en leerling om deze woorden of constructie in een periode zoveel mogelijk in te zetten en terug te vragen. Spoor 3 is het individuele spoor dat meer ruimte biedt voor differentiatie. *Individuele* momenten kunnen zowel in klassikale interactie als in één-op-één-interactie tussen docent en leerling plaatsvinden. Als leerling A al vaardiger is of open staat om te leren, spreekt de docent hem tijdens een klassikale bespreking anders aan dan leerling B die nog meer moeite heeft met de taal. Hierbij kan men denken aan een rijkere vocabulaire, hogere eisen aan de respons of een actievere rol tijdens bijvoorbeeld instructie. Wil de docent leerling A nog meer laten profiteren van zijn doeltaalgebruik, dan zal hij hem een-op-een nog meer aanbieden. Maar in beide gevallen geldt dat de docent er goed aan doet om bewust na te gaan wat hij hem (en vergelijkbare leerlingen) zou willen laten leren en dat ook deze elementen veelvuldig moeten terugkomen in de al dan niet klassikale individuele momenten. Voor leerling B geldt omgekeerd hetzelfde: extra individuele benadering met het basiscorpus geeft hem de steun die hij nodig heeft. De docent zal in zijn geval al tevreden zijn wanneer hij *to involve* repeterend gebruikt in plaats van op eigen initiatief.

Een goede afstemming van het doeltaalniveau voorkomt motivatieproblemen bij leerlingen en verlaagt daarmee de drempel om deel te nemen aan het taalonderwijs dat hun docent aanbiedt. Aangezien, zoals al meer dan eens betoogd in dit onderzoek, een actieve deelname een voorwaarde is voor een geslaagd taalleerproces doet de docent er goed aan zowel in voorbereiding op zijn les als tijdens de les stil te staan bij deze afstemming. Hierbij is het geregeld zaak het taalniveau naar beneden bij te stellen en, indien nodig, extra steun te bieden, maar voor een deel van de leerlingen kan afstemming ook betekenen dat de docent extra uitdaging biedt, bijvoorbeeld in de vorm van aanvullingen op het corpus of door in de klas een actievere rol te verlangen van die leerlingen die het aankunnen.

4.5.4 Specifieke en opbouwende feedback

In sectie 1 van dit hoofdstuk is het thema *feedback* uitgebreid aan de orde geweest (en hierop aansluitend in de paragraaf over *scaffolding* in sectie 3). Binnen de kaders van de voorliggende sectie over motivatie komt het thema nog kort terug.

Wanneer de docent een optimistische houding heeft ten opzichte van het presteren van zijn leerlingen vergroot dat de motivatie. Optimistisch betekent hier niet onrealistisch: het betekent dat de docent leren ziet als het zetten van stappen, kleine en grote, en dat elke stap telt. Dat gekeken mag worden naar al gezette stappen en dat die gezette stappen vertrouwen mogen geven voor nieuwe uitdagingen (onder anderen Voerman, 2014; Shute, 2008). Wanneer de docent deze houding aanneemt bij het inzetten van de doeltaal in zijn onderwijs boezemt hij de leerlingen vertrouwen in om het leerproces aan te gaan onder deze condities. Om leerlingen in dit leerproces extra steun te geven gaat de docent bewust om met het geven van feedback. Want waar de doeltaal ook door leerlingen wordt ingezet kan voortdurend feedback gegeven worden: telkens is er ruimte voor verbetering of is er ontwikkeling zichtbaar waarop ingegaan kan worden. Maar zoveel feedback veroorzaakt onrust, kan onzeker en geremd maken en verstoort dus het leren.

De docent die bewust en adequaat feedback inzet houdt rekening met de factoren lescontext, specificiteit, evenwicht tussen positieve en kritische feedback, leerlingkenmerken en timing. Deze factoren worden in onderstaande alinea's kort toegelicht.

Lescontext. Tijdens instructie of routines die gericht zijn op het aanleren van nieuwe leerstof is het legitiem om veelvuldig feedback te geven. Tijdens (bijvoorbeeld) vrije interactie of begeleiding van zelfstandig werken is de docent veel terughoudender: hij zet de taal wel in zodat leerlingen ervan kunnen leren, bijvoorbeeld door te *modellen*, maar geeft weinig kritische feedback opdat de meeste aandacht uitgaat naar de boodschap en niet naar talige correcties. Voor positieve feedback is meer ruimte, maar ook deze wordt bij voorkeur uitgesteld ten faveure van de inhoud van de boodschap.

Specificiteit. Bruikbare feedback is bij voorkeur altijd specifiek. Van zowel positieve als kritische feedback gaat met name leereffect uit wanneer de leerling een genuanceerd en concreet beeld heeft van de gemaakte fout of juist van datgene wat hij goed deed. Niet-specifieke kritische feedback maakt onzeker (het wordt niet duidelijk wat er nu precies niet goed ging en hoe dat opgelost kan worden). Niet-specifieke positieve feedback (*praise*) kan weliswaar worden ervaren als prettige persoonlijke aandacht, maar kan leerlingen evengoed onzeker maken (de leerling weet dat hij iets goed heeft gedaan, maar niet wat precies en hoe hij dat de volgende keer nogmaals kan doen). Teveel onzekerheid ondermijnt motivatie en dient voorkomen te worden. De docent geeft dus zoveel mogelijk aan (bijvoorbeeld): 'Dit deed je goed, want ik hoorde dat je...'. Of: 'Hier moet je even op letten, eerst gebruikte je keurig ..., maar nu vergat je dat. Weet je nog hoe je dat moet aanpakken? Probeer het nog eens'. Voor nadere uitleg over specifieke feedback zie sectie 4.3)

Positief en kritisch. Wanneer de doeltaal wordt gebruikt is de kans dat leerlingen allerlei fouten maken groter dan in lessen waarin veelvuldig in de moedertaal gecommuniceerd wordt. Potentieel geeft de docent daardoor meer kritische feedback dan positieve. Die negatieve verhouding tussen kritische en positieve feedback schaadt het zelfvertrouwen en de motivatie van de leerlingen en belemmert daarmee het leren. Het leren wordt juist versterkt wanneer er meer positieve dan kritische feedback gegeven wordt. Dit is bijvoorbeeld te bereiken door behalve *discrepancy feedback* (wat moet er nog geleerd worden?) ook geregeld *progress feedback* (welke leerstappen heb je al gezet?) te geven. Ten slotte moet de ratio ook niet te zeer naar positieve feedback doorslaan: van specifieke kritische feedback kan wel degelijk geleerd worden terwijl té optimistische docenten aan geloofwaardigheid kunnen inboeten.

Leerlingkenmerken. Sommige leerlingen kunnen geen genoeg krijgen van feedback uit onzekerheid over hun eigen kunnen. Andere leerlingen slaan dicht als zij en plein public kritische dan wel positieve feedback ontvangen. Wanneer dit gebeurt belemmert de feedback, hoe goed bedoeld ook, het leren. Weer andere leerlingen krijgen bij uiteenlopende vakken al heel veel (kritische dan wel positieve) feedback. Dit kan bij de leerling zelf of bij klasgenoten wrevel oproepen die een veilig leerklimaat in de weg staat. De docent doet er goed aan zich een beeld te scheppen van het effect

dat feedback op zijn leerlingen heeft en bij sommige leerlingen alternatieve manieren te vinden om feedback te geven waardoor er geen gêne ontstaat die het leren in de weg staat.

Timing. Teneinde leerzaam te zijn dient feedback in de taallessen ten slotte *dichtbij* de taaluiting waarop hij betrekking heeft te worden gegeven. Tijdens instructie is het daarom belangrijk dat de docent tijdig feedback geeft. Bij vrije interactie of begeleiding van zelfstandig werken ligt het minder voor de hand dat de docent feedback geeft om de interactie niet in de weg te staan. Wanneer de docent toch feedback geeft in dergelijke een context stelt hij deze uit tot de boodschap inhoudelijk helder is.

4.5.5 Het doeltaal-frame onderhouden

Docenten die de doeltaal in hun lessen inzetten, doen eigenlijk iets vreemds. Niet vanuit didactisch oogpunt, want vermoedelijk is het juist een heel zinvolle interventie. Maar vanuit praktisch oogpunt is het geen logische keuze: in veel gevallen zullen alle aanwezigen in het klaslokaal een andere taal beter spreken dan de doeltaal, zelfs de docent. Het is daarom volkomen natuurlijk wanneer er een behoefte bij leerlingen bestaat om in juist die taal te communiceren. In vele doeltaalklassen zijn er daarom ook leerlingen die zich, weerbarstig dan wel oprecht, afvragen: 'waarom doen we zo moeilijk, zegt u het gewoon in het Nederlands dan begrijp ik u veel beter'. Als door (veelvoorkomende) omstandigheden de vreemdetalenles dan ook nog gegeven wordt in een lokaal van een heel ander vak of als in datzelfde lokaal een dag eerder nog wiskunde of economie gevolgd werd, terwijl leerlingen zojuist gymnastiek en aardrijkskunde hadden, is het des te beter voorstelbaar dat het veel van leerlingen kan vragen om de les in te stappen en direct in de doeltaal te communiceren met iemand die net zo goed Nederlands spreekt als zij.

Het is belangrijk dat docenten begrip hebben voor hun leerlingen die zich in dit bijzondere *frame* (Goffman, 1974) bevinden: in Nederland *in de doeltaal* onderwijs volgen. Het getuigt van pedagogische competentie wanneer zij leerlingen complimenteren en bedanken die aan het doeltaal-*frame* goed meewerken en het is van belang dat zij deze onderwijscontext aan hun leerlingen uitleggen en gezamenlijk verkennen, opdat zoveel mogelijk van hen gemotiveerd raken om deel te nemen.

4.5.6/4.5.7 Reflecteren op taal-leerdoelen en op de L2-self; Learner Awareness

Dörnyei (2009) beschrijft uitvoerig hoe reflectie op het taalleerproces en op de persoon die de taalleerder wil zijn als gebruiker van de nieuwe taal kan bijdragen aan datzelfde taalleerproces en de motivatie ervoor. In hoofdlijnen draait het er in de studies van Dörnyei om leerlingen te laten leren kijken naar zichzelf als centrale persoon in het proces van de te leren nieuwe taal. Vragen als: wat biedt het mij om meerdere talen te spreken, hoe denk ik als ik een nieuwe taal beheers, wat wil ik kunnen met die taal, hoe werkt het leren van een taal en op welk punt bevind ik mij in dit leerproces, wat heb juist ik als leerder nodig en pak ik de dingen wel zo aan dat ik terecht kom bij mijn leerdoelen? Dörnyei stelt voor dergelijke vragen een centrale plek te geven in het talenonderwijs en laat zien dat de intrinsieke motivatie van leerlingen erbij gebaat is wanneer docenten ervoor zorgen dat hun leerlingen zich met deze vragen bezighouden.

Docenten die de doeltaal adequaat in hun onderwijs inzetten zijn nadrukkelijk bezig met de ontwikkeling van de leerlingen als taalbeheersers. Wanneer dit proces goed verloopt kan werkelijk gesproken worden van een *L2-self* zoals in de voornoemde theorie beschreven wordt. Het verdient de aanbeveling om dit ontwikkelingsproces met de leerlingen bespreekbaar te maken. Dit kan door oefeningen met hen te doen waarin de bewustwording van wat het taalleerproces met je doet centraal staat (onzekerheid, verrijking, communicatie, identiteit, andere culturen), door leerlingen elkaar te laten interviewen, door de taal-leerervaringen van de docent openlijk te bespreken of door

de culturele en talige achtergrond van de leerlingen (die geregeld divers is) te betrekken bij het leerproces. Dit aspect van het vreemdetalenonderwijs geschiedt tot op vrij hoog niveau in de moedertaal; leren over metacognitie en reflecteren op het leerproces zijn ingewikkelde exercities. Het zou de reflectie vermoedelijk in de weg staan wanneer men van leerlingen zou vragen dit in de doeltaal te doen. Het (metacognitief leer-) doel heiligt hier de middelen. In de laatste sectie van dit hoofdstuk (*De plek van de L1 in de vreemdetalenles*) wordt hierop nader ingegaan.

Bewustwording van de *L2-self* en metacognitie in de vreemdetalenles vallen binnen het thema *learner awareness* (Dörnyei, 1998 en 2009; Hadfield & Dörnyei, 2013). De achterliggende gedachte van *learner awareness* is dat leerlingen die kennis hebben van taalleerprocessen en -didactiek meer open staan voor het taalleerproces zelf, meer begrip hebben voor de keuzes van hun docent en een enthousiastere en actievere werkhouding tentoonspreiden. Binnen de Doeltaal-Leertaal-didactiek krijgen docenten de opdracht om in de les werkvormen in te bouwen die leerlingen laten kennismaken met deze aanpak en de werkwijze van de docent transparant maken. Docenten lichten de verschillende bestanddelen van de didactiek toe (activeren, inductie, routines, feedback, L1-gebruik, etc.), laten leerlingen talendidactiek gericht observeren (op video of bij collega-docenten) en laten leerlingen middels kleine experimenten ontdekken hoe zij zelf of klasgenoten op didactische interventies reageren. Voorbeelden van dergelijke experimenten zijn: inprentopdrachten (hoeveel herhaling en tijd is nodig om een set woorden op te slaan?), feedbackopdrachten (het docentengedrag relateren aan de opgedane didactische kennis), retentieopdrachten (hoe lang blijft nieuwe talige informatie in het hoofd?), hardop-denkopdrachten (stress of denkstappen verwoorden tijdens taalwerkvormen) of het in groepen ontwerpen van een eigen taal, deze taal onderwijzen aan klasgenoten en het eigen onderwijs leren onderbouwen.

Een geïnformeerde en bewuste leerder staat anders in het taal-leerproces. Hij weet wie hij als taalleerder is en als taalgebruiker wil worden, is bekend met manieren om daar terecht te komen en heeft respect voor een onderbouwde en overwogen werkwijze van zijn docent. Leselementen die gericht zijn op reflectie op het leerproces en *learner awareness* werken dan ook een gemotiveerde houding in de hand en zijn onderdeel van een innovatieve didactiek als Doeltaal-Leertaal.

4.6 ROUTINES

ONTWERPEISEN VANUIT <i>ROUTINES</i>	
4.6.1	Gebruik klassenroutines, voor het versterken van vrije interactie en voor het aanbieden van leerstof
4.6.2	Bouw routines stapsgewijs op, houd enige tijd vol, wissel af en laat terugkomen
4.6.3	Modelleer
4.6.4	Zorg bij routines voor brede participatie, opbouwend van beperkt reactief tot leiding nemend
4.6.5	Herhaling <i>als routine</i> : binnen de werkvorm, binnen de lessequenties aan het eind van de les en in volgende lessen

In sectie 1 van dit hoofdstuk is uitgebreid stilgestaan bij het belang van herhaling in het (taal-) leerproces (onder anderen Nation, 2001 en 2003). De voorliggende sectie gaat in op een werkwijze die de inzet van veelvuldige en opbouwende herhaling borgt: doeltaalroutines.

4.6.1 *Routines bij vrije interactie en bij het aanbieden van leerstof*

Zoals in eerdere secties reeds belicht werd, is het binnen de voor leerlingen prikkelrijke leercontext waarin de vreemde taal wordt gebruikt geregeld moeilijk om werkelijk te kunnen leren van de ingezette taal. De veelheid aan relatief onbekende taal vraagt een grote inspanning van de leerlingen: zij kunnen hun docent in een gunstig geval nog wel verstaan en begrijpen, maar komen

denktijd, verwerktijd en herhaling tekort om van de taal waaraan zij blootgesteld worden ook nog duurzaam iets op te steken. Adequaat gebruik van de doeltaal veronderstelt dan ook een bewuste inzet van een vocabulaire- en grammaticacorpus waardoor contrast ontstaat met een nog beperkte set onbekende elementen die de docent stapsgewijs toevoegt aan het corpus. Zo ontstaat ruimte om te leren. Of anders gezegd: een niet té vol taalbad dat in kleine herkenbare stapjes steeds iets dieper wordt zodat leerlingen niet hoeven te spartelen om boven te blijven, maar werkelijk kunnen leren zwemmen. Routines helpen de docent (en de leerlingen) om dergelijke kleine stapjes te zetten.

Een routine is een didactische interventie met veel herkenbare elementen, zowel in de structuur van de interventie als inhoudelijk (Leinhardt, 1987). Routines kunnen werkvormen zijn die een deel van de les innemen, zoals een spelletje tijdens de lesopening of -afsluiting, maar routines kunnen ook minimale interactierituelen zijn, waarbij te denken valt aan een leerling die abusievelijk in de moedertaal antwoordt en waarbij de docent met grote ogen zegt: *Quand je pose une question en français, tu...* en de leerling ritueel reageert *Je donne la réponse en français aussi*. Deze laatste interactie is zichtbaar gesloten van aard (de docent constateert en initieert, de leerling weet precies wat hij moet antwoorden en daarmee is de routine alweer ten einde), terwijl routines die het karakter van een werkvorm hebben meestal gesloten beginnen (afgebakende *input* van de leerling) en open kunnen eindigen (vrije interactie, meer initiatief bij de leerlingen).

Routines dienen zowel ingezet te worden om vrije interactie te bevorderen als voor instructiedoeleinden, waarbij de vrije-interactieroutines vanzelfsprekend voorbodes kunnen zijn voor instructie op een bepaald thema of theoretisch onderdeel. In Figuur 9 staan werkvormen beschreven als illustratie van beide routinevormen.

- | | |
|--------------------|--|
| Interactieroutines | <ul style="list-style-type: none"> - Vragen stellen (eventueel als voorbereide opdracht): gedurende vijf minuten stellen leerlingen elkaar of de docent vragen (willekeurig of over een gegeven onderwerp) - Begroeten en beschrijven: elkaar groeten, jezelf of een ander voorstellen, iemand beschrijven die je graag mag of iemand uit de klas beschrijven zonder zijn naam te noemen en laten raden wie het is, etc. - Elke les na het weekend vertellen vier leerlingen wat ze hebben gedaan. Bekende thema's (ondersteund vanuit het corpus) kunnen zijn: sport, uitjes en uitgaan, hobby's, uitslapen, mediagebruik, etc. - 'Sta op als' ('Lève-toi si'): de docent stelt vragen en leerlingen luisteren scherp of zij binnen de gestelde categorie vallen. Voorbeelden: sta op als je een blauwe broek draagt, sta op als je de laatste James Bond film gezien hebt, sta op als je je moeder een cadeautje voor moederdag gegeven hebt (zie verder 6.3/6.4) - Evaluatieve routines: aan het eind van de les krijgt altijd een leerling of duo (of meerdere) de taak om aan te geven wat er die les is behandeld en hoe de les ervaren is (alternatief: aan het begin van de les krijgt een duo de taak om te vertellen wat er de voorgaande les aan de orde is geweest). - Spelletje zoals 'Wie ben ik' of 'Ik zie ik zie wat jij niet ziet', 'Taboe' (een woord omschrijven zonder het te noemen, gebruik makend van een gegeven set woorden), 'Tegengestelde noemen' of 'Tegengestelde doen' (docent zegt <i>avant</i>; leerling zegt <i>après</i>. Of docent zegt <i>marche</i>; leerlingen staan stil; docent zegt <i>tourne à droite</i>; leerlingen maken een draai naar links. Wie het verkeerd doet gaat zitten), etc. - De docent heeft in elke les een gesprekje aan zijn tafel met twee van zijn leerlingen volgens een rooster over een door de leerling in kwestie vastgesteld onderwerp. |
| Instructieroutines | <ul style="list-style-type: none"> - Hoewel bovenstaande voorbeelden interactie als doel hebben kunnen ze elk tot instructie leiden, bijvoorbeeld: vraagzinnen, vocabulaire-uitbreiding (kledingstukken, sporten, persoonskenmerken), onregelmatige werkwoorden, verledentijdgebruik, etc. - De docent demonstreert en de leerlingen vullen aan middels vaste patronen. Bijvoorbeeld (instructie op bezittelijke voornaamwoorden): <i>Ça c'est mon stylo</i> [wijzend op de pen in zijn hand]. <i>Max, tu as un stylo aussi?</i> Leerling antwoordt: <i>Oui, j'ai un stylo aussi</i>. Docent: <i>Ah oui, c'est ton stylo. Alors, Melissa, tu as un stylo aussi?</i> Leerling antwoord: <i>Oui, j'ai un stylo aussi</i>. Docent: <i>Ah oui, c'est ton stylo. Et Noura, tu as un stylo?</i> etc. Waarna de docent zegt, wijzend op de pen van Max: <i>Max, ça c'est mon stylo à moi?</i> Max reageert: <i>Non, c'est mon stylo</i>. Docent: <i>Oui, c'est ton stylo</i> [de voornaamwoorden accentuerend]. Deze werkvorm wordt hier niet in zijn geheel uitgeschreven, maar wanneer dergelijke interactiepatronen telkens terugkeren in instructies, over uiteenlopende onderwerpen is er sprake van een routine die leerlingen helderheid geeft over inhoud en de verwachte participatie. De docent doet er goed aan in dergelijke instructies gebruik te maken van dezelfde bekende eenheden, bijvoorbeeld: <i>stylo</i> (m), <i>table</i> (v), <i>livres</i> (mv), <i>je/tu/il-elle</i> en vaste werkwoorden en constructies zodat alle aandacht kan uitgaan naar die zaken die contrasteren: de bezittelijke voornaamwoorden. - 'Zoek de verschillen/fouten/regel/juiste antwoorden': instructiestramen waarbij de docent telkens hetzelfde instructie-idioom gebruikt. Leerlingen weten dat ze op basis van voorbeeldzinnen op zoek moeten naar opmerkelijkheden die zij dienen te verwoorden en die de daaropvolgende inhoudelijke instructie begrijpelijk zal maken. |

Figuur 9. Interactieroutines en Instructieroutines.

4.6.2 Routines opbouwen, volhouden, afwisselen en laten terugkomen

Een routine heeft tijd en herhaling nodig om werkelijk een routine te worden, anders is het slechts een eenmalige werkvorm. De leerlingen zullen aan een routine moeten wennen, niet iedereen zal de routine leuk vinden en wellicht is de routine ook in zijn basisvorm voor sommigen nog ingewikkeld. Dit vraagt van de docent dat hij de routine eenvoudig start (waarbij sterkere leerlingen snel aan bod komen en zwakkere leerlingen eerst nog passiever mogen deelnemen), langzaam uitbouwt en enige tijd volhoudt. Een routine kan ook sleets worden. Daarom wisselt de docent routines af, al is hiervoor geen norm te stellen: er zijn klassen die twee maanden lang elke week enthousiast met tegenovergestelden oefenen, terwijl andere klassen er na vier keer wel genoeg van hebben. De docent doet er goed aan een routine in principe minimaal vier of vijf keer vol te houden, waarvan de eerste twee keer kort op elkaar. Daarna mag er meer tijd tussen zitten en speelt de docent nadrukkelijker in op de behoeften van de klas. Is de animo klein, dan gaat de docent over op nieuwe routines. Is de animo daarentegen groter, dan kan de docent de routine uitbouwen door bijvoorbeeld meer *input* van leerlingen te vragen, het tempo te verhogen of extra vocabulaire en uitzonderingen toe te voegen. Ook bij grote animo van de leerlingen is het overigens aanbevelenswaardig om na verloop van tijd routines af te wisselen. Dit kan voor nieuwe inzichten en kennis zorgen.

4.6.3/4.6.4 Modelleren, participeren, reactie en initiatief

Een belangrijk uitgangspunt van routines is dat door herhaling van leerstof en werkvorm, en deelname van leerlingen in een veilige functionele context leereffect bereikt wordt. In de vorige paragraaf zijn al aspecten genoemd die van invloed zijn op de moeilijkheid van een routine, zoals tempo, vocabulaire en uitzonderingen. Vanzelfsprekend bepaalt de moeilijkheid van een routine de deelname van de leerlingen en daarmee het leereffect ervan. Om deze deelname in veiligheid nog verder te borgen kunnen docenten bij het opstellen van routines uitgaan van twee glijdende schalen: van *modelleren* (de docent doet voor) naar *participeren* (nadoen en meedoen) en van *reageren* (docentgestuurd) naar *initiatief nemen* (leerlinggestuurd). Deze twee schalen kunnen worden toegepast op elke routine en worden hieronder geïllustreerd met een uitwerking van de routine 'Sta op als' (zoals beschreven in Figuur 10).

Nadruk op	Uitvoering 'Sta op als...'
Modelleren en Reageren	Leerlingen krijgen een bescheiden rol om langzaam te wennen aan de werkwijze of de nieuwe <i>input</i> van de docent. In die eenvoudigste vorm (al geschikt voor leerlingen met een zeer laag taalvaardigheidsniveau) betekent 'sta op als' dat leerlingen simpelweg opstaan als ze aan het genoemde criterium voldoen. De docent doet zelf mee en staat dus ook op als hij bijvoorbeeld zegt: <i>Lève-toi si tu portes un jean bleu</i> (modelleren). Hij wijst hierbij zijn eigen blauwe spijkerbroek aan om elke onduidelijkheid uit de weg te nemen. Leerlingen kunnen elkaar eventueel nog bijsturen (of door de docent worden bijgestuurd) als ze onterecht opstaan of blijven zitten.
Reageren en van Modelleren naar Participeren	Als bovenstaande receptieve basisvorm goed verloopt kan de docent uitbreiden door de leerlingen te vragen waarom ze zijn opgestaan (hierbij zou een antwoord zijn: <i>parce que je porte un jean bleu</i> , de docent modelleert indien nodig). Het betreft hier echter een <i>display question</i> , terwijl de docent ook meer leerling-eigen <i>input</i> kan vragen (<i>genuine question</i>) en woorden kan toevoegen of een grammaticaal element. In praktijk kan dat er als volgt uitzien: de docent neemt initiatief: <i>Lève-toi quand tu parles au moins trois langues</i> . Sommige leerlingen staan op en ook de docent staat op. Hij benoemt zo nodig eerst zelf waarom hij is opgestaan <i>Je me lève parce que je parle quatre langues!</i> (modelleren, met veel expressie). Daarna vraagt hij aan een leerling: <i>Pourquoi tu te lèves?</i> (met eventueel een <i>cue</i> door de docent <i>Parce que...</i>). De leerling antwoordt in een hele zin: <i>Parce que je parle trois langues</i> , waarna de docent herhaalt en complimenteert eventueel: <i>Oui, tu te lèves parce que tu parles trois langues; tu as bien compris ma question</i> . Productievere participatie en meer <i>input</i> volgt wanneer de docent nog vraagt welke talen leerlingen spreken (eventueel eerst modelleren).
Reageren en Participeren op hoger niveau	Het niveau kan nog verder verhoogd worden door gecompliceerdere constructies te verlangen of door juist de zittende leerlingen te bevragen: <i>Lève-toi si tu as une soeur</i> leidt dan de vraag: <i>Pourquoi tu t'es levé</i> (in de voltooid tegenwoordige tijd) en de passende leerlingrespons: <i>Je me suis levé parce que j'ai une soeur</i> . Of zich richtend op een zittende leerling: <i>Pourquoi tu ne t'es pas levé</i> , mogelijke leerlingrespons: <i>Parce que j'ai seulement un frère</i> .
Initiatief bij leerlingen en participeren	De docent kan spelen met de variabele <i>initiatief van de leerlingen</i> door te verlangen dat leerlingen <i>doorvragen</i> : leerlingen stellen klassikaal aan elkaar dezelfde of vergelijkbare vragen. Het is hierbij voor de veiligheid en het tempo in de werkvorm belangrijk dat eerst enkele goede voorbeelden zijn gegeven door de docent (modelleren). Ook kan

Figuur 10. Voorbeelden van 'Sta op als': Modelleren, Reageren, Participeren en Initiëren.

4.6.5 Herhaling als routine

Herhaling in het leerproces is uitgebreid aan de orde geweest in deze sectie en binnen het gehele hoofdstuk. Routines zorgen per definitie voor de zo noodzakelijke herhaling in het leerproces. Ten slotte wordt in de laatste paragraaf van deze sectie stilgestaan bij de aanbeveling het generieke principe *herhaling* te zien, en ook als zodanig met de leerlingen te bespreken, als een essentiële routine binnen Doeltaal-Leertaal. Leerlingen (en zelfs docenten) zouden op de uiteenlopende vormen van herhaling kunnen reageren met woorden als *Maar dit hebben we toch al gehad?* Dat klopt ongetwijfeld, maar elke docent (en wellicht ook veel leerlingen) weet dat *iets al hebben gehad* vaak geen garantie voor *leren* met zich meebrengt. Herhaling dient voor veel leerlingen noodzakelijkerwijze 'kort' op het eerste aanbod plaats te vinden, binnen dezelfde les, de les erna en de week of maand erna. Gelukkig zijn leerlingen en hun docenten ook in staat om herhaling te zien als een volkomen nuttig onderdeel van het leerproces, net zoals bij de gymnastiekles of de wiskundeles. Binnen de vreemdetalenles is het hierbij van belang dat docenten onderwijs over metacognitie op hun lesprogramma zetten, zoals beschreven in sectie 5. Bovendien kunnen zij herhaling aantrekkelijker maken door spelelementen toe te voegen zoals tijdsdruk of teamopdrachten. Routines inbouwen in de les leidt dus op slimme en gecontroleerde manier tot herhaling, waarbij het herhalingsprincipe zelf door leerlingen en docent gezien mag worden als logische routine in het taalleerproces.

4.7 DE PLEK VAN DE L1 IN DE VREEMDETALENLES

ONTWERPEISEN VANUIT DE PLEK VAN DE L1 IN DE VREEMDETALENLES	
4.7.1	Geef de doeltaal een dominante plek in het onderwijs (ook bij leerlingen van lager niveau of leerlingen met taal-leerproblemen); gebruik de L1 incidenteel en doelbewust
4.7.2	Redenen om de L1 of <i>code switching</i> te gebruiken:
-	Als een moeilijk woord niet gevonden wordt (door de leerling) of niet bekend is (kortstondige onderlinge hulp of hulp door docent) (van plek vr.)
-	Vocabulaireonderwijs (van plek veranderd)
-	Lastige taak of complexe samenwerkingsvormen
-	Ingewikkelde instructie, strategieonderwijs, taken met hoog denkniveau, taalbewustzijn of metakennis (bijvoorbeeld taalkunde- of literatuuronderwijs)
-	Pedagogische noden (ordeherstel, grensoverschrijdend gedrag, faalangst, verdriet)
-	Taalbewustzijn: benutten van contrasten en overeenkomsten tussen de doeltaal en de L1

Op het eerste gezicht lijken een juist gebruik van de doeltaal en het gebruik van de moedertaal met elkaar te conflicteren. Om die reden zijn er docenten die in de veronderstelling leven dat in een goede vreemdetalenles *alleen* de doeltaal gebezigd zou moeten worden. In hoofdstuk 2 van dit proefschrift wordt beschreven dat het gebruik van de moedertaal (L1) evenwel zeer zinvol kan zijn bij het taalleerproces (Nation, 2003). In de voorliggende sectie wordt eerst kort stilgestaan bij twee generieke aspecten betreffende het gebruik van de moedertaal in de vreemdetalenles, waarna de uit hoofdstuk 2 voortkomende ontwerpeisen worden uitgewerkt.

Wat is de L1?

Nog voorafgaand aan het uitwerken van ontwerpeisen over L1-gebruik dient kort te worden stilgestaan bij de multiculturele context waarin veel docenten werken en waarbij de terechte vraag

gesteld kan worden: *welke taal is de L1?* Door de diversiteit in veel klassen is er sprake van meertaligheid waarbij de thuistaal, de moedertaal en de schooltaal voor een deel van de leerlingen niet dezelfde zijn (Cummins, in Hélot, Frijs, Van Gorp et al., 2018). Voor hen geldt dan ook in mindere mate dat de taal die op school als moedertaal onderwezen wordt als zodanig ervaren wordt en dus ook niet het taalsysteem behelst, zoals in hoofdstuk 2 wordt verwoord, dat de basis vormt voor het verwerven van nieuwe talen. Binnen de kaders van dit promotieonderzoek is er weliswaar voor gekozen om de schooltaal te zien als de moedertaal: de taal die op school wordt gesproken en die het merendeel van de leerlingen dan wel op moedertaalniveau beheerst, dan wel op een veel hoger niveau dan de te leren taal in de vreemdetalenles. Het is daarbij voor de docent echter belangrijk te beseffen dat een deel van de leerlingen bij het gebruik van de schooltaal intern extra stappen maakt waarbij de eigen moedertaal ook een rol speelt. Overigens is voor deze leerlingen de noodzaak om die extra stappen te zetten nog groter wanneer de schooltaal dominant is in het talenonderwijs; iets wat in de voorgestelde Doeltaal-Leertaal didactiek niet het geval is. Bij Doeltaal-Leertaal is er weliswaar plek voor de schooltaal, maar is de doeltaal dominant.

Intelligentie, motivatie en L1-gebruik

Leerlingen met een hoger leerniveau, sterkere motivatie of een extraverte natuur laten zich wellicht eenvoudiger verleiden tot deelname aan interactie in de doeltaal dan leerlingen op lagere niveaus, met minder motivatie of met een meer introverte aard. Dit kan een reden zijn voor docenten om veelvuldig terug te vallen op de moedertaal in de les. Deze benadering geeft een verkeerd beeld aan de leerlingen en laat hen wennen aan een situatie die uiteindelijk weinig opbrengt: het is niet zo dat zij minder bij gebaat zijn bij doeltaalinzet en de taal dan maar beter kunnen leren vanuit de moedertaal (Ganshow, Sparks & Javorsky, 1998). Wel hebben zij meer steun nodig bij het verwerven van de taal dan extraverte leerlingen, leerlingen met grotere motivatie of hoger leerniveau. Het is daarom van belang dat hun docenten nog nadrukkelijker gebruik maken van de gedane aanbevelingen op het gebied van bijvoorbeeld tempo, motivatie, herhaling, modellering, activeren en, inderdaad, ook een doelbewuste maar spaarzame inzet van de L1.

4.7.1 Een dominant gebruik van de doeltaal; een incidenteel en doelbewust gebruik van de L1

Binnen Doeltaal-Leertaal geldt dat de doeltaal, met alle didactische vereisten die in de vorige secties besproken zijn, een dominante rol in de vreemdetalenlessen dient te krijgen (onder anderen Grasso, 2012). Binnen Doeltaal-Leertaal betekent dit: een aangepaste versie van de te leren taal die op alle niveaus en in alle leerjaren het grootste deel van de tijd door de docent en ook zoveel mogelijk door de leerlingen gesproken wordt. Met deze (gedidactiseerde) taal heeft de docent een krachtig instrument in handen om leerlingen veel taal te leren. Een didactische toepassing van de moedertaal kan hieraan een zinvolle bijdrage leveren. De eerste ontwerpeis op het gebied van de inzet van de moedertaal (*incidenteel en doelbewust gebruik van de L1*) betreft dus niet zozeer een praktische toepassing, als wel een benodigde bewustwording bij de docent om de L1 niet als communicatieve basis te zien en evenmin als taboe te beschouwen, maar toch vooral als een instrument. Dit L1-instrument dat kan helpen te verklaren, te contrasteren, te reflecteren, voor veiligheid te zorgen of het leerproces te managen wanneer de docent dit nodig acht. In de hierop volgende paragraaf worden situaties uitgewerkt waarin het aanbevelenswaardig is om L1-gebruik te overwegen.

4.7.2 Wanneer wordt de L1 of 'code switching' ingezet?

Zowel leerlingen als docenten kunnen behoefte hebben aan *code switching*: een kortstondig toelaten van de L1, vaak alleen maar voor enkele woorden, om de *flow* van een zin niet te onderbreken doordat de kennis van de vreemde taal plaatselijk tekortschiet. *Code switching* geeft de leerling veel

vrijheid om zich te uiten zonder bang te hoeven zijn voor kleine lacunes, haperingen en correcties. *Code switching* kan tussen leerlingen onderling gebruikt worden waardoor het de drempel om in de doeltaal te communiceren verlaagt, evenals tussen leerlingen en docent (onder anderen Myers, Scotton, 1993; Turnbull & Arnett, 2001; Moore, 2002). De docent krijgt hierdoor een beeld van nog onbekende woorden of constructies bij de leerling. Hij kan daarop inspelen door te helpen het juiste woord te gebruiken, *scaffolding* (bijvoorbeeld met een tip of een *prompt*) aan te moedigen het toch nog even te proberen, of juist door soepel te zijn en te aanvaarden dat sommige woorden nog onbekend zijn en het in een gegeven context ontmoedigt om elke zin optimaal in de vreemde taal te kunnen uiten.

Op zijn beurt kan ook de docent *code switching* inzetten, maar dan met een leerdoel. Wanneer hij een woord of begrip gebruikt dat bij de leerlingen vermoedelijk nog onbekend is, kan hij een zogenaamde *sandwich* toepassen: de L1-vertaling wordt gegeven, maar altijd in dominante aanwezigheid van de doeltaal. Bijvoorbeeld, een docent die zijn leerlingen instructie geeft: *Attention tout le monde, s'il te plaît, fais cet exercice avec un crayon – een potlood – un crayon, et pas avec un stylo, d'accord? Donc, prends ton crayon – je potlood – ton crayon*. Zo worden de leerlingen kortstondig en nadrukkelijk geconfronteerd met een nieuw woord, vergezeld van de L1-vertaling, waarbij de docent er vanzelfsprekend goed aan doet het doeltaalwoord vervolgens vaker te gaan gebruiken, maar dan zonder de vertaling erbij. De docent wordt dus nooit een *vertaalmachine*: vertalen wordt geen vanzelfsprekendheid waarop leerlingen na tal van uitingen van de docent zitten te wachten zonder nog hun best te doen op begrip van de doeltaal.

Vocabulaireonderwijs is een tweede context waarbinnen L1-gebruik van waarde kan zijn (onder anderen Mondria, 2003). Zoals in hoofdstuk 2 is uiteengezet hebben leerlingen baat bij het gebruik van de L1 wanneer zij woorden leren. Veel taalverwerving geschiedt automatisch al via de moedertaal waardoor het leren van woorden via beschrijvingen en definities in de doeltaal eerder een interessante omweg behelst dan een efficiënte leerroute. Op het werken met tweetalige woordenlijsten, mits deze lijsten zorgvuldig zijn samengesteld en cumulatief en gedoseerd worden aangeboden en overhoord, is dan ook niets tegen. Ook wanneer leerlingen een woord niet kennen, kan het geen kwaad de L1-vertaling te geven, mits de docent de gegeven woorden vervolgens maar vaak laat terugkomen in de lessen en eerder beschreven manieren toepast (activeren, wisselende context, leerbewustzijn bevorderen, *pushed output*, etc.) om ervoor te zorgen dat de korte termijn leeropbrengst op langere termijn niet verdampt.

Wanneer leerlingen *gecompliceerde taken uitvoeren* waarbij een uitgebreide toelichting gegeven moet worden of onderling dient te worden overlegd over een werkplan of argumentatie is het aan te raden hun de ruimte te geven dit in de L1 te doen zolang hun beheersingsniveau in de doeltaal hiertoe niet in ruime mate toereikend is (onder anderen Grasso, 2012). In dergelijke situaties toch de doeltaal verplicht stellen heeft twee grote nadelen: de kwaliteit van de interactie is maar beperkt, waardoor de leerlingen elkaar mogelijk niet goed begrijpen en de uitvoering van de opdracht gevaar loopt met de nodige bijkomende frustratie bij zowel docent als leerling. Bovendien duurt het veel langer totdat de leerlingen ook werkelijk aan de opdracht begonnen zijn (waarin de doeltaal dan vanzelfsprekend weer wel een plek heeft) wanneer zij de zo lastige taak krijgen om in de voorbereiding erop de doeltaal te gebruiken. Veel efficiënter en toegankelijker maakt de docent zijn onderwijs wanneer hij de leerlingen expliciet de ruimte geeft om bij *gecompliceerde taken* kort in de L1 te overleggen. Dit levert hem dankbaarheid van zijn leerlingen op en krediet om op een later moment de doeltaal wel optimaal in te zetten wanneer dit het leren werkelijk versterkt.

Ook de *instructie van de docent zelf of communicatie over het gegeven onderwijs* kunnen dermate *gecompliceerd* zijn of appelleren aan meta-linguïstische vaardigheden dat de docent er tot op vrij hoog niveau voor kan of moet te kiezen van de L1 gebruik te maken (bijvoorbeeld Cook, 2001). Hierbij geldt dat leerrendement en deelname belangrijker zijn dan de eendimensionale overtuiging dat het onderwijs pas goed is wanneer de doeltaal voortdurend ingezet wordt. Voorbeelden van gerechtvaardigde instructie in de L1 zijn lastige grammatica-onderwerpen waarbij het contrast met de L1 het begrip versterkt, uitleg van *gecompliceerde samenwerkingsopdrachten*, strategie-onderwijs (lees-, luister, spreek- of schrijfstrategieën; leren *over* het leren),

taalbewustzijnsonderwijs (zoals *taal en identiteit*, sociolinguïstiek, metaforiek of *taal en macht*) of onderwijs in literatuur (-geschiedenis). Voorbeelden van gecompliceerde interactie over het gegeven onderwijs zijn: (onderwijs-)evaluatieve klassengesprekken, *learner awareness*-onderwijs of pedagogische interventies waarbij zaken als veiligheid, samenwerking of omgangsnormen aan de orde komen.

Ten slotte is er een domein waaraan de theorie over L1-inzet in de taalleercontext weinig aandacht besteedt, maar dat om voor de hand liggende redenen wel dient terug te komen in handreikingen voor het gebruik van een andere taal dan de doeltaal tijdens de vreemdetalenles. Er kunnen zich voor elke docent herkenbare situaties voordoen in een les, hiervoor benoemd als *pedagogische noden*, die het gebruik van de L1 direct rechtvaardigen: wanneer er bijvoorbeeld te grote onrust in de klas ontstaat, wanneer een leerling grensoverschrijdend gedrag vertoont, wanneer een leerling verdriet heeft of pijn, of wanneer een leerling angst heeft om deel te nemen. Dergelijke situaties vragen om een benadering van de docent die onomstotelijk helder is, dan wel de veiligheid in het klaslokaal borgt. Gebruik van de moedertaal biedt in die gevallen geregeld een welkome uitkomst.

4.8 SYNTHESE

In dit hoofdstuk is de vertaling gemaakt van theoretische aandachtspunten ten aanzien van doeltaalgebruik in de vreemdetalenles naar concreet didactisch handelen door de docent die nastreeft de doeltaal met een zo groot mogelijk leereffect in te zetten. Het betreft een beschrijving van precies die aspecten die de docent taalbewust *toevoegt* aan 'gewoon de leerlingen in de vreemde taal benaderen', zodat diezelfde leerlingen werkelijk kunnen leren van het doeltaalgebruik van hun docent.

De didactiek die deze vertaalslag van theorie naar handreikingen heeft opgeleverd heet *Doeltaal-Leertaal*. Deze aanpak behelst geen eenvoudig stappenplan dat elke docent na korte bestudering wel kan inzetten. Het betreft een vrij omvangrijk instrumentarium dat docenten zich moeten eigen maken en leren integreren in hun dagelijkse onderwijspraktijk. De didactiek komt immers voort uit zeven theoretische domeinen met elk hun effect op het doeltaalgebruik. Binnen elk van deze zeven besproken aandachtsgebieden is getracht de didactiek middels praktische voorbeelden toe te lichten zodat de lezer zich er een voorstelling van kan maken hoe vormgegeven wordt aan de handreikingen. In hoofdstuk 6 zal op deze concrete voorbeelden nog worden aangevuld door stil te staan bij verslaglegging door de docenten die binnen de kaders van dit onderzoek een jaar of langer hebben gewerkt met de Doeltaal-Leertaalanpak. In hoofdstuk 7 (*Methode*) wordt onder meer het instrument besproken dat doeltaalhandelingen van de docent observeerbaar maakt.

Uit de beschrijvingen die binnen dit hoofdstuk worden gegeven valt, ten slotte, af te leiden dat de Doeltaal-Leertaal didactiek een klassencontext veronderstelt waarin docent en leerlingen kunnen interacteren, waarin de docent kan kiezen voor sturende activiteiten, op de rem kan trappen of de groep gericht kan laten samenwerken. Een context ook waarin de docent de leerlingen leert begripvol en behulpzaam met elkaar om te gaan wanneer iets spannends als het communiceren in de doeltaal nog niet helemaal goed gaat of eng gevonden wordt.

HOOFDSTUK 5

EEN PROFESSIONALISERINGSTRAJECT VOOR DOCENTEN

DOELTAAL-LEERTAAL

In hoofdstuk 2 en hoofdstuk 4 van dit onderzoek kwamen respectievelijk de theoretische basis en het didactische ontwerp van de Doeltaal-Leertaal didactiek aan bod. Deze didactiek kan gezien worden als een omvangrijke interventie die binnen dit onderzoek inhield dat deelnemende docenten gedurende een schooljaar een samenhangend pakket aan didactische activiteiten inzetten, verdeeld over uiteenlopende domeinen (zoals activeren, L1-gebruik, feedback geven en een bewuste instrumentele taalinzet), waarbij het gebruik van de doeltaal door zowel de docent als de leerling telkens centraal stond. De docenten *integreerden* deze activiteiten in de bestaande lesstof. Hoewel het prettig lijkt wanneer de te onderwijzen stof niet radicaal anders is binnen een uit te voeren interventie, betekende dit integratieproces toch een extra verwerkingslag voor de deelnemers: zij dienden alle bestaande routines en inhouden uit hun onderwijs aan te passen aan de nieuwe werkwijze. Intensieve scholing en begeleiding van de deelnemers was van groot belang teneinde deze interventie te laten slagen en sloot daarmee aan bij een van de onderzoeksvragen binnen deze studie, namelijk: of docenten de ontworpen doeltaal didactiek middels een intensief professionaliseringstraject aan kunnen leren. Met andere woorden, binnen dit onderzoek was er niet alleen behoefte aan een goed onderbouwde didactiek voor doeltaalgebruik; er was ook een opleidingsdidactisch onderbouwd scholingstraject voor de deelnemende docenten nodig. Een nauwkeurige beschrijving van dit professionaliseringstraject dat uiteindelijk door 35 docenten is gevolgd staat centraal in het voorliggende hoofdstuk.

Hoofdstuk 3 van dit onderzoek betrof een grondige verkenning van de theorie rondom professionaliseringstrajecten in het voortgezet onderwijs. Het voorliggende hoofdstuk 5 maakt de vertaalslag van deze theorie naar de inhoud en werkwijze van het professionaliseringstraject behorende bij de ontworpen Doeltaal-Leertaal didactiek. Dezelfde vier domeinen die in hoofdstuk 3 aan bod kwamen (*werkwijze, inhoud, voortgang en randvoorwaarden*) worden ook in het voorliggende hoofdstuk besproken. Voor elk van deze vier domeinen werden in hoofdstuk 3 ontwerpeisen voor docentenprofessionalisering geformuleerd (sectie 3.5, Synthese). Deze zullen in opeenvolgende paragrafen uitgewerkt worden. Het volgen van de ontwerpeisen bij het opstellen van het professionaliseringstraject Doeltaal-Leertaal had niet alleen een verantwoorde cursus tot doel. Het expliciet verwerken van ontwerpeisen aangaande de opleidingsdidactiek van het traject en deze ontwerpprincipes op open wijze bespreken met cursisten tijdens het traject, beantwoordde tevens aan het *Teach what you preach*-principe (onder anderen Swennen et al., 2008). Veel ontwerpeisen (zoals activeren, *modelling*-strategieën, inzicht krijgen in de eigen voortgang en cyclisch leren met voldoende ruimte en inbedding) gelden niet slechts voor opleidingsdidactiek, maar zijn ook te herkennen in de aangeleerde Doeltaal-Leertaalanpak. Deelnemende docenten kregen deze didactische aspecten tijdens de cursus dus uitgelegd en voorgeleefd. Door op deze wijze expliciet aandacht te besteden aan de verwerkte ontwerpeisen werd een vertaalslag van de genoemde didactische aspecten naar de eigen praktijk van de deelnemers realistisch en toegankelijk.

Na een systematische vertaalslag van ontwerpeisen naar professionaliseringstraject volgt aan het eind van dit hoofdstuk nog een feitelijke beknopte beschrijving van de inhoud van de twee cursustrajecten die uitgevoerd werden binnen dit onderzoek. De nadruk ligt binnen het voorliggende

hoofdstuk op adequate en inzichtelijke beschrijvingen van het cursustraject. Een nauwgezette verantwoording van zaken zoals deelnemers aan het traject, interventiegroepen en instrumenten valt te vinden in hoofdstuk 7, *Methode*.

5.1 WERKWIJZE

Met betrekking tot de werkwijze binnen professionaliseringstrajecten kwamen uit hoofdstuk 3 de onderstaande vijf ontwerpaanbevelingen naar voren.

Ontwerpeis 1.1: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek heeft een activerend karakter: samenwerken, experimenteren, modelling, observatie, feedback en gerichte reflectie maken deel uit van het traject.*

Ontwerpeis 1.2: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek bevat vormen van onderzoekend leren: deelnemers analyseren hun eigen lespraktijk, stellen verbeterplannen op, worden betrokken bij dataverzameling en beoordeling van onderzoeksinstrumenten.*

Ontwerpeis 1.3: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek bevat vormen van deliberate practice: herhalend en gesimuleerd inoefenen van didactische elementen tijdens cursussessies, duo-intervisieopdrachten tussen sessies waarbij feedback op bijvoorbeeld opgenomen lesfragmenten wordt omgezet in 'droog' inoefenen en herhalend experimenteren met nieuwe didactische handelingen in 'geïnformeerde' klassen.*

Ontwerpeis 1.4: *binnen de docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek, zowel op scholingsdagen als tussentijds of op de werkvloer, wordt veelvuldig samengewerkt, interventie gedaan, feedback gegeven en visie ontwikkeld.*

Ontwerpeis 1.5: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek is cyclisch opgebouwd (herhalend en opbouwend), geeft docenten ruim tijd om te leren (tijdens en na de cursus) en stemt af op de context van deelnemers.*

Ontwerpeis 5.1.1 Activerende opleidingsdidactiek

Professionaliseringsactiviteiten voor docenten dienen activerend van aard te zijn (onder anderen Blank & Alas, 2009; Desimone, 2009). Dit houdt in dat op uiteenlopende manieren wordt getracht de deelnemers in beweging te brengen en met de te leren materie te laten oefenen. In ontwerpeis 1 worden zes domeinen genoemd die het activeren van deelnemende docenten in de hand werken: (1) *samenwerking*, (2) *actief en bewust experimenteren*, (3) *modelling-strategieën van de lerarenopleider die de professionalisering leidt*, (4) *observeren*, (5) *feedback geven en krijgen* en (6) *gerichte reflectie*. Van deze zes domeinen worden er drie (*samenwerken*, *feedback* en *gerichte reflectie*) binnen andere ontwerpeisen specifiekier uitgewerkt. Hieronder zal dan ook eerst aandacht zijn voor een bespreking van de domeinen *actief en bewust experimenteren*, *modelling-strategieën* en *observeren*.

Actief en bewust experimenteren

Het aanleren van een nieuwe didactiek die voortdurend en geïntegreerd in de bestaande lessen van de docent dient terug te komen is een interessante maar gecompliceerde exercitie. Wanneer de professionaliseringsomgeving niet gezien wordt als één plek waar men een aantal keren per jaar samenkomt om scholing tot zich te nemen, maar als een uitgebreid domein waarvan ook het klaslokaal onderdeel uitmaakt, vergroot dit de reikwijdte van de cursus en daarmee het leerrendement ervan. Om een dergelijk doorlopend leertraject te bewerkstelligen werden deelnemers in elke bijeenkomst uitgedaagd om het geleerde mee te nemen naar het klaslokaal en vice versa. Zo bevatte elke bijeenkomst opdrachten die direct voorbereidden op een experiment: het werk in het klaslokaal de volgende dag. Hierbij werd deelnemers gevraagd zich denkbeeldig te

richten op enkele specifieke leerlingen uit hun klas of op momenten in de les. Ook werkten zij uit wat ze zouden ondernemen wanneer hun les anders zou verlopen dan verwacht. Vervolgens voerden de docenten hun experiment, de les, uit en blikten ze erop terug. Een deel van het bewust en actief experimenteren kreeg ook tijdens de bijeenkomsten vorm wanneer deelnemers nieuw gedrag mochten inoefenen in de veilige cursuscontext. Op dergelijke vormen van nabootsing van de leswerkelijkheid wordt nader ingegaan in de sectie over *deliberate practice*.

Een laatste aspect op het gebied van actief en bewust experimenteren dat een duidelijke plek kreeg in het professionaliseringstraject over Doeltaal-Leertaal, was het onderwerp *kennis over het didactische leerproces* dat deelnemende docenten zelf doormaakten (onder anderen Hawley & Valli, 1999). Net als het voor hun leerlingen (zie hoofdstuk 2, sectie 5) van groot belang is besef te hebben van de didactische uitgangspunten die achter hun leerproces schuilgaan teneinde bewuster en met meer motivatie te leren, geldt ook voor de docenten die de nieuwe didactiek in de vingers krijgen dat zij beter presteren wanneer zij hun eigen gedrag en dat van de lerarenopleider kunnen doorgronden en verantwoorden. Daarom vormden leertheorieën een geregeld terugkerend onderdeel van de sessies: hoe werkt het geheugen, wat is ervoor nodig om gedrag te beïnvloeden, hoe kan men leren van goede ervaringen, hoe verduurzamen nieuw geleerde didactische interventies? En dus ook: hoe een goed voornemen weliswaar een zinvol startpunt is, maar dat veelvuldig didactisch experimenteren er pas toe leidt dat de lespraktijk werkelijk verbetert.

Modelling-strategieën en observeren

Een belangrijke activiteit binnen het leerproces van de deelnemers aan het onderzoek was het kunnen observeren, expliciteren, analyseren en kunnen imiteren van goede voorbeelden (onder anderen Bierman et al., 2008; Domitrovich et al., 2009). Om die reden werd in elke bijeenkomst van het professionaliseringstraject een bestanddeel ingeruimd waarbinnen de lerarenopleider (die dezelfde persoon was als de onderzoeker, zie hoofdstuk 7 *Methode*) zich als docent voordeed, een deel van een les gaf, geïnspireerd door het onderwerp van die sessie. De cursisten kregen dan een observatieopdracht en namen tegelijk deel aan de les. Hierna werd het gedrag van de opleider in didactische termen besproken, becommentarieerd en geanalyseerd door de cursisten waarna er in diezelfde bijeenkomst op teruggekomen werd en er de mogelijkheid bestond om de genoten les nogmaals (in dezelfde vorm of aangepast) mee te maken, als deelnemende docent zelf een vergelijkbare les te geven of deze voor te bereiden voor eigen gebruik op school.

Teneinde goed gebruik te kunnen maken van de lerarenopleider als model (Borko, 2010), is het van belang dat deelnemers gericht kunnen observeren. Tijdens de observaties van lessen, gegeven door de lerarenopleider of door medecursisten, werd er onderscheid gemaakt tussen waarnemingen en interpretaties (welk gedrag is werkelijk zichtbaar en hoe komt dit op mij over?). De observanten werden erop gewezen dat het voornaamste leereffect als gevolg van observerend leren gevonden kan worden in de waarneembare gedragingen en niet in interpretaties ervan. Zo kan van het geobserveerde docentengedrag dat beschreven wordt als *iemand die wijst naar de objecten die hij benoemt, na moeilijke woorden steeds een tel pauze neemt en leerlingen een voor een goed aankijkt* (waarnemingen) veel meer geleerd worden dan van beschrijvingen als *activeren, rustig en goed in contact* (interpretaties). Een belangrijke aanvulling op deze basale kennis over observeren is een deugdelijk observatie-instrument dat de observaties van de deelnemers stroomlijnt en richt op precies dat didactische gedrag dat in het professionaliseringstraject onderwezen wordt. In de cursussessies werd daarom veelvuldig gebruik gemaakt van het binnen dit onderzoek ontworpen observatie-instrument (dat nader beschreven wordt in hoofdstuk 7, *Methode*). Het observatie-instrument werd niet alleen tijdens de sessies gebruikt om de lerarenopleider of medecursisten te observeren, maar ook in het kader van tussentijdse opdrachten waarbij de eigen didactische ontwikkeling middels video-opnames moesten worden bestudeerd.

Ontwerpis 5.1.2 Onderzoekend leren

Een onderzoekende houding onder cursisten versterkt en versnelt het leerproces bij het eigen maken van nieuw professioneel gedrag (onder anderen Supovitz & Turner, 2000; Timperley, 2007). Deze onderzoekende houding zal de ene cursist zelf meebrengen, terwijl een ander opdrachten of instructie nodig heeft om de materie meer onderzoekend te benaderen. Op welke wijze is onderzoekend leren opgenomen in het Doeltaal-Leertaal professionaliseringstraject?

Al voor aanvang van het professionaliseringstraject waren de cursisten ervan op de hoogte dat zij deelnamen aan een groot onderzoeksproject, dat hun ontwikkeling en *input* centraal zouden staan in dat onderzoek en dat het onderzoek alleen kon slagen indien zij bereid waren hun kennis en praktijk toegankelijk te maken voor de wetenschap. Deze uitnodiging was de basis voor vormen van onderzoekend leren binnen het traject.

Tussen bovengenoemde uitnodiging en de uiteindelijke beschikbaarstelling van leerlingwerk en videoregistraties van gegeven lessen bevond zich een keur aan onderzoekende leeractiviteiten. Zo werd deelnemers vanaf het begin gevraagd hun ervaringen met het geleerde onder woorden te brengen in logboeken en hun eigen ontwikkeling van logboek op logboek in kaart te brengen. Ook beschreven zij op minstens twee momenten in het traject (halfweg-, eindopdracht en bij cyclus 1 een post-cursus meting) de eigen ontwikkeling tot dat moment, maakten zij een analyse van zowel de eigen les als die van een ander met behulp van het Doeltaal-Leertaal observatie-instrument en stelden zij een verbeterplan op met concrete leerdoelen. Op zowel de gegeven lessen als de reflecties op het leerproces werd feedback gegeven door de onderzoeker/opleider die bovendien de uitkomsten van deze opdrachten systematisch in kaart bracht en deelde met de cursisten. Hierdoor kregen zij niet alleen een indruk van het belang van hun *input* voor het onderzoek als geheel maar zagen zij ook de prestaties en ervaringen van de individuele deelnemers geobjectiveerd verbeeld (zie hoofdstukken 6 en 7 voor ervaringen van docenten voortkomend uit logboeken en voor verantwoording van het observatie-instrument).

Behalve praktische opdrachten die een onderzoekende houding vergden, kregen deelnemers ook de opdracht om toegankelijke theoretische bronnen te raadplegen, hun leesbevindingen te delen en vanuit zowel deze theoretische bronnen als vanuit de eigen praktijk feedback te geven op elkaar en op materialen die door de onderzoeker werden aangeleverd zoals het observatie-instrument, werkvormen en didactische aanbevelingen. Voor deelnemers die in het bijzonder geïnteresseerd waren in de onderzoeksmatige kant van het traject was er ten slotte de mogelijkheid om deel te nemen aan kalibreersessies behorende bij de validering van het observatie-instrument en de controlebeoordelingen van deelnemers- en leerlingwerk.

Ontwerpis 5.1.3 Deliberate Practice en ‘oefenen in de directe rede’

Het op een veilige wijze laten inslijten van nieuw gedrag komt de didactische ontwikkeling van de docenten ten goede. *Veilig inslijten* is kenmerkend voor een werkwijze die in de opleidingsdidactiek ook wel *Deliberate Practice* heet (onder anderen Bronkhorst, 2011) en die onderdeel uitmaakte van het leertraject dat binnen dit onderzoek centraal stond.

Deliberate practice is het herhalend inoefenen van nieuw (didactisch) gedrag in een deels gesimuleerde omgeving waarbij de leerder gefaseerd feedback krijgt en mag imiteren, en waarbij de omgeving geïnformeerd is over het leerproces. *Deliberate practice* gaat ervan uit dat de reguliere context waarbinnen het nieuwe didactisch handelen uiteindelijk moet gebeuren (het klaslokaal) te dynamisch is om er het leerproces effectief te laten plaatsvinden terwijl het aan te leren didactisch handelen te gecompliceerd is om ‘studerend’ voor te bereiden. Er is dus een veilige tussenfase nodig, een stadium waarin veel begeleiding is, waarin herhaling mogelijk is en waarbinnen de omgeving vergevingsgezind is.

De mogelijkheden om *deliberate practice* op de werkplek te laten plaatsvinden, hetgeen de voorkeur heeft, waren binnen het Doeltaal-Leertaal professionaliseringstraject beperkt. De scholing

vond immers plaats op een centrale plek en niet op locatie. Niettemin zijn er manieren gevonden om *deliberate practice* in het traject vorm te geven. Zo kregen deelnemers tijdens bijeenkomsten geregeld de opdracht lesdelen uit te voeren voor hun medecursisten en werden deze werkvormen soms meerdere keren herhaald, stapsgewijs uitgebreid of onderbroken en na feedback hervat. Ook kregen deelnemers duo-intervisieopdrachten tussen sessies waarbij feedback op bijvoorbeeld opgenomen lesfragmenten samen moest worden omgezet in 'droog' inoefenen en herhalend experimenteren met besproken voornemens. In en buiten de cursus werd daarbij telkens aangestuurd op oefenen *in de directe rede*. Deelnemers mochten dan niet meer zeggen: *Dan zeg ik dat de leerlingen even naar opdracht 3 moeten kijken*. Ze moesten hun voornemens juist altijd in uit te spreken taal benoemen. Hetzelfde voornemen klinkt dan zo: *Dan zeg ik: "Chers élèves, attention. Prends² ton cahier et regarde l'exercice numéro trois"*. Op deze wijze raakten deelnemers eraan gewend dat voornemens ook werkelijk uitvoerbaar moeten zijn en leerden zij te denken in concrete taal in plaats van in ideeën, waardoor ze, ook eenmaal in het klaslokaal, snel op bruikbare en leerzame doeltaalelementen kwamen. Ten slotte werd met de deelnemers besproken hoe zij hun experimentklas konden informeren over het traject dat zij volgden. Hun werd aangeraden te benoemen dat de leerlingen konden bijdragen aan zowel het eigen leerproces als dat van hun docent, wanneer zij de docent toestaan een interactie soms te herhalen of te onderbreken en opnieuw te beginnen. Zo kon de docent binnen een 'geïnformeerde' klas in enige mate voorzien in een eigen *deliberate practice*-context.

Ontwerpis 5.1.4 Intervisie, samenwerking en visieontwikkeling

Werkvormen waarin kan worden samengewerkt kunnen cursisten motiveren en voeden binnen het professionaliseringstraject (onder anderen Vescio, 2008). Opdrachten waarin ervaringen en didactiek worden uitgewisseld, wederzijds advies kan worden ingewonnen en gezamenlijke verantwoordelijkheid ontstaat voor het leerproces, verdiepen bovendien het leren wanneer zij gepaard gaan met visieontwikkeling (Little, 2006; Smith & Gillespie, 2007). Dergelijke opdrachten bieden de mogelijkheid om samen met collega's eigen opvattingen over goed onderwijs gestalte te geven binnen de kaders van het gegeven onderwerp.

In elk van de cursussessies kregen deelnemers ruimte om lesideeën in kleine groepen uit te werken, om ervaren moeilijkheden of successen te bespreken en om te analyseren welke oorzaken en oplossingen gerelateerd konden worden aan deze ervaringen. Deelnemers verwoordden in kleine groepen feedback op geobserveerde *good practices* en legden persoonlijke plannen van aanpak, die tot doel hadden de eigen professionele ontwikkeling te steunen, aan collegacursisten voor, teneinde tot werkbaar en toetsbare voornemens te komen. Tussentijdse opdrachten, zoals reflectie op lesopnames, interviews met leerlingen, het opstellen van vocabulaire- en grammaticacorpora of het schrijven van logboeken, werden altijd gekoppeld aan feedback of *input* van collega-cursisten.

Visieontwikkeling had binnen het professionaliseringstraject een plek doordat cursisten tijdens hun ontwikkeling meerdere malen de vraag werd voorgelegd uitgebreid en expliciet te beschrijven wat het begrip doeltaalgebruik (of, in een later stadium, Doeltaal-Leertaal) voor hen inhield. Ook werd aan hen gevraagd de gewenste dan wel ideale plek van de doeltaal in hun onderwijs te beschrijven, in combinatie met vragen die ingingen op de benodigde stappen om die ideale situatie te bereiken en de eventueel daarbij ervaren belemmeringen. Dergelijke opdrachten hadden uiteenlopende vormen: de deelnemers werd niet alleen gevraagd letterlijke omschrijvingen te geven, maar ook te zoeken naar metaforen die hun leerproces kenmerkten (*metaphor elicitation*) of om door middel van tekeningen uit te werken hoe hun ontwikkeling vorm kreeg. Deze opdrachten werden zowel individueel als in groepsverband uitgevoerd. Op deze wijze kristalliseerde voor de deelnemers gedurende het traject een gedetailleerd en gefundeerd beeld uit van de eigen opvattingen en uitgangspunten achter de geleerde didactiek, gevoed door *input* vanuit het traject en

² Het gebruik van de enkelvoudsvorm van de gebiedende wijs is hier een bewuste keuze

vanuit medecursisten, en werd hun duidelijk op welke wijze zij konden werken aan een gewenste werkelijkheid aangaande de doeltaal didactiek binnen de eigen praktijkkaders. Of anders gesteld: visieontwikkeling gerelateerd aan de eigen professionele context. Citaten van docenten die blijken te geven van deze visieontwikkeling zijn terug te vinden in hoofdstuk 6 van dit proefschrift.

Ontwerpeis 5.1.5 *Cyclische opbouw, tijd om te leren, gerelateerd aan eigen context*

Net als voor leerlingen die een taal leren, geldt voor docenten die een didactiek leren dat zij ruimte nodig hebben om te leren: voldoende tijd, voldoende herhaling en mogelijkheden om onbeantwoorde of nieuwe vragen te kunnen voorleggen vanuit de perspectieven die de praktijk buiten de muren van professionaliseringsinstituut kan oproepen (onder anderen Knapp, 2003; Ashley & Pearson, 2012).

In tegenstelling tot lineair opgestelde scholingstrajecten, waarbij afzonderlijke thema's na elkaar worden behandeld, had het Doeltaal-Leertaaltraject een cyclische aard: elk onderwerp kwam meerdere keren aan bod, herhalend en verdiepend. In elke nieuwe bijeenkomst werd bovendien teruggeblikt op de vorige, meestal aan de hand van gemaakte lees- en verwerkingsopdrachten. Het eerste deel van het professionaliseringstraject had hierbij een behoorlijk vaste vorm. In de eerste sessies werden de elementaire thema's uit de didactiek (zoals talige instrumentele vaardigheden, L1-gebruik, bijsturen van het leerproces, activeren, motiveren) meerdere keren behandeld. In latere sessies kregen deelnemers veel ruimte om aan te geven welke reeds besproken onderwerpen zij nog eens op de agenda wilden zetten. Zoals in eerdere paragrafen al aan de orde kwam, werd deelnemers in het gehele traject veelvuldig de ruimte gegeven om eigen praktijkvoorbeelden in te brengen of feedback te vragen op ervaringen. Als een bepaald thema vaak terugkwam legde de lerarenopleider aan de groep voor of dat thema nog eens uitgebreider op de agenda moest worden geplaatst van een volgende sessie.

Tijd om te leren: de opbouw van het professionaliseringstraject

Omdat het aanleren van nieuw didactisch handelen een tijdrovende en mogelijk ook enerverende taak is, is het van groot belang dat hiervoor voldoende tijd beschikbaar is (onder anderen Supovitz & Turner, 2000; Smith & Gillespie, 2007). Dergelijke ontwikkelingen kunnen niet duurzaam plaatsvinden op basis van één of twee middagen scholing. Het Doeltaal-Leertaaltraject duurde dan ook een jaar (7 bijeenkomsten, 40 uur scholing, circa 60 uur zelfstudie) en de scholen waarop de deelnemers werkten werd gevraagd rekening te houden met de tijdsinvestering van deze docenten door hen in elk geval vrij te stellen van onderwijstaken op cursusdagen en het liefst ook vrij te stellen van andere professionaliseringstaken. Teneinde de continuïteit en duurzaamheid van het geleerde te waarborgen (Desimone, 2009) waren er voor de docenten die het cursustraject hadden afgerond nog enkele kortere terugkomsessies: voor de deelnemers uit de eerste van twee professionaliseringscycli (zij volgden het traject voorafgaand aan de interventie, terwijl de tweede professionaliseringscyclus grotendeels gelijktijdig met de interventie plaatsvond) waren er vier facultatieve intervisiebijeenkomsten in het interventiejaar. Voor de gehele groep was er ook nog een terugkommiddag na afloop van het interventiejaar. In Figuur 11 wordt het professionaliseringstraject in schema weergegeven.

	Cyclus 1	Cyclus 2
Mei 2015	Oriëntatiebijeenkomst	Oriëntatiebijeenkomst
September 2015	Bijeenkomst 1	
Oktober 2015	Bijeenkomst 2	
December 2015	Bijeenkomst 3	
Februari 2016	Bijeenkomst 4	
April 2016	Bijeenkomst 5	
Juni 2016	Bijeenkomst 6	Bijeenkomst 1
September 2016	Korte intervisiebijeenkomst 1	Bijeenkomst 2
Oktober 2016		Bijeenkomst 3
November 2016	Korte intervisiebijeenkomst 2	Bijeenkomst 4
Januari 2016		Bijeenkomst 5
Februari	Korte intervisiebijeenkomst 3	
Maart 2017		Bijeenkomst 6
April 2017	Korte intervisiebijeenkomst 4	
Mei 2017		Bijeenkomst 7
Oktober 2017	Terugkommiddag	Terugkommiddag

Figuur 11. Professionaliseringstraject Doeltaal-Leertaal in schema.

5.2 INHOUD

In hoofdstuk 3 kwamen onderstaande vier *inhoudelijke* ontwerpeisen uit de professionaliseringstheorie naar voren. Deze ontwerpeisen worden in de voorliggende sectie één voor één uitgewerkt.

Ontwerpeis 2.1: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek bevat theoretisch en praktisch onderbouwde inhouden, geeft deelnemers inzicht in deze onderbouwing en is gelardeerd met krachtige voorbeelden.*

Ontwerpeis 2.2: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek doet een beroep op de vakkennis van deelnemers, vult deze kennis aan en plaatst het geleerde in een innovatief didactisch kader waarbij naast het (didactisch) leren van de docent het (inhoudelijk) leren van de leerling centraal staat.*

Ontwerpeis 2.3: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek laat samenhang zien met (inter)nationale onderwijskundige ontwikkelingen, zoekt aansluiting bij schoolbeleid en bij persoonlijke kennis, ervaring, doelen en overtuigingen van deelnemers.*

Ontwerpeis 2.4: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek houdt rekening met de mogelijk onveilige aard van het vakdidactische onderwerp doeltaalgebruik en laat deelnemers reflecteren op factoren die hun bereidheid tot het leren ervan kunnen versterken of belemmeren.*

Ontwerpeis 5.2.1 *Onderbouwing vanuit theorie en praktijk, en krachtige voorbeelden*

Een degelijk theoretisch en praktisch fundament vormt een sterk uitgangspunt voor een effectief professionaliseringstraject (onder anderen Timperley, 2007; Domitrovich, 2009). Aan de basis van de Doeltaal-Leertaal didactiek ligt een brede literatuurstudie, verdeeld in zeven domeinen (zie hoofdstuk 2). De bundeling van deze theorie heeft een uitgebreid palet aan didactische handreikingen opgeleverd (hoofdstuk 4) die de kern van het professionaliseringstraject Doeltaal-Leertaal vormen. Gedurende het scholingstraject kregen cursisten ruimschoots te maken met de theoretische onderbouwing van het didactische palet. Door in kennis van achterliggende theorieën te voorzien kregen zij meer vat op de nieuwe materie en meer vertrouwen in het eigen handelen. Toen zij met de nieuwe aanpak in hun klassen aan het werk gingen kregen zij ook met tegenslagen te maken: leerlingen, ouders of collega's die anders dan gehoopt reageerden, verwacht leerrendement dat in

eerste instantie uitbleef of het feit dat de nieuwe werkwijze eenvoudiger leek dan verwacht. Theoretische en praktische onderbouwing vormden een sterke basis waarop men kon terugvallen, waarmee anderen binnen de school te overtuigen waren of die nog niet uitgekomen verwachtingen enigszins kon relativeren, waarna verder gekeken kon worden dan de dag van vandaag.

Binnen het scholingstraject werd theoretische en praktische onderbouwing ook ingezet als leidraad voor de voorbereiding van en de reflectie op het eigen handelen. Zo werd deelnemende docenten gevraagd om selecties gelezen literatuur om te schrijven naar tips voor collega's (en daarmee voor zichzelf), tijdens de cursusdagen gepresenteerde theoretische en praktische noties moesten door hen worden uitgewerkt en moesten kunnen worden teruggevonden in aangeleverde lesplannen en video-opnamen, en aan mededeelnemers gegeven feedback moest uitgelegd kunnen worden aan de hand van behandelde theoretische uitgangspunten.

Om de theoretische fundamenten en de inzetbaarheid ervan in de praktijk kracht bij te zetten koos de lerarenopleider er tijdens de bijeenkomsten van het traject voor om de cursisten veelvuldig te confronteren met realistische *uitvoering* van het geleerde (*teach what you preach*-principe). Klassensimulaties, waarin de cursisten zich als leerlingen van een vreemde taal opstelden en de lerarenopleider, als docent, behandeld didactisch gedrag voordeed, kwamen elke bijeenkomst terug. Maar ook video-opnames (of andere vormen van verslaglegging zoals logboeken) waarin het geleerde docentengedrag zichtbaar en tastbaar wordt, evenals de uitwerking ervan op leerlingen, hadden een plek in elke bijeenkomst. *Goede praktijken*, geschoeid op theoretische noties, die de deelnemers raken of steunen in hun leerproces werden gedurende het traject meermalen aangehaald als ankers binnen het leerproces (Knapp, 2003). Een voorbeeld van dergelijke praktijken en simulaties betreft werkvormen waarin inductieve grammatica-uitleg met behulp van de doeltaal wordt gegeven en bij leerlingen antwoorden worden uitgelokt en interactie wordt gestimuleerd (aangehaalde didactische theorie: Swain & Lapkin, 1995; Long, 1996; Lightbown & Spada, 2013). Andere voorbeelden van gesimuleerde of uitgewerkte *goede praktijken* gekoppeld aan theorie zijn werkvormen waarbinnen herhaling, routines en stapsgewijze uitbreiding van leerstof worden verantwoord aan de hand van kennis over de werking van het geheugen (Ohta, 1999; Nation, 2001/2003; Sousa, 2016).

Ontwerpeis 5.2.2 Een beroep doen op vakkennis van deelnemers, aanvullen binnen een innovatief kader en focus op leerproces van leerlingen

Tijdens de bijeenkomsten van het professionaliseringstraject vormden de ervaringen en de kennis van de deelnemers het startpunt van het leerproces (onder anderen Little, 2006). Zij hebben een beeld van de werkwijzen die niet goed uitpakken en welke aanpak juist wel succes heeft, welke leerstof zij voor hun leerlingen als nuttig of toegankelijk ervaren en welke als overbodig belastend of ingewikkeld. Deels zullen deze beelden gebaseerd zijn op onderzoek, deels komen ze voort uit eigen ervaringen of mogelijk uit verhalen van derden. Opvattingen konden ook uiteenlopen, onwaarheden bevatten of slechts betrekking hebben op de specifieke eigen context, waardoor zij niet veralgemeeniseerd konden worden. Al deze opvattingen over wat juist didactisch handelen is en wat beter nagelaten kan worden, waren waardevolle *input* voor het traject en voor collega's om van te leren.

Een belangrijk uitgangspunt binnen het professionaliseringstraject was dan ook niet zo zeer dat ieders *input* ook cursus-*input* werd, als wel dat ieders *input* bruikbaar en welkom was. Eigen opvattingen van deelnemers tonen het startpunt van waaruit zij leren (Timperley, 2007; Yoon, 2007). Een goede aansluiting daarbij is cruciaal teneinde het erop volgende leren te borgen. Ervaringen en overtuigingen (ingebracht in vraagesprekken, video-opnames of logboeken) dienen echter wel geanalyseerd te worden: hoe komt het dat correcties met behulp van aanvuloefeningen, spelletjes en meerdere herhalingen tot leersucces leidden? Waarom lukte het dit keer niet om de groep te activeren met een aangereikte werkvorm? Wat deed een docent precies om ervoor te zorgen dat leerlingen voortaan wél in hele zinnen antwoordden op zijn vragen? Vormt grammaticaonderwijs

werkelijk het skelet van taalonderwijs en waarom dan? Klopt de uitspraak 'Als ik Frans spreek pikken de leerlingen daar altijd wel wat van op' wel? Welke klassenroutines verliepen na verloop van tijd als vanzelf en wat heeft de docent daarvoor moeten doorstaan? Dit zijn voorbeelden van waardevolle praktijkervaringen, -kennis en -overtuigingen die het tijdens het cursustraject verdienden om geanalyseerd te worden en waar vanuit verder geleerd kon worden.

Wanneer de door deelnemers ingebrachte vakkennis structureel geanalyseerd werd, kwam het verband met de theorie die aan de basis van het onderzoek ligt eenvoudig en toegankelijk aan de oppervlakte. De hiervoor genoemde ervaring met aanvuloefeningen en herhaling kan snel gekoppeld worden aan theorie over *prompts* en cumulatief herhalen (respectievelijk Llinares & Lyster, 2014; Nation, 2003). De aanname dat leerlingen altijd wel iets oppikken als de docent in de doeltaal spreekt kan nadrukkelijk genuanceerd worden door onderzoek van Schmidt (1990) en DeKeyser et al. (2002) aan te halen, maar ook door praktijkvoorbeelden toe te voegen: hoeveel Deens leert een mens nu werkelijk van geregeld luisteren naar Deense popmuziek of van het kijken naar Deense detectiveseries? Wat is er dan voor nodig om wél te leren van doeltaal-*input*? In de uitwisseling tussen de lerarenopleider en de deelnemers kregen de innovatieve cursusinhouden op deze wijze vorm. De sturing op inhoud werd gevoed door de vakkennis en praktijkervaringen van de deelnemers en de lerarenopleider, aangevuld vanuit didactische theorie (Knapp, 2003; Timperley, 2007) en altijd gekoppeld aan het centrale onderwerp van het traject: het gebruik van de doeltaal.

Behalve analyse van ervaringen en overtuigingen van de deelnemende docenten en innovatieve *input* van de lerarenopleider, was een focus op het leerproces van de leerlingen uit de klassen van de deelnemende docenten een belangrijke bron van leren binnen het professionaliseringstraject (onder anderen Little, 2006; Smith & Gillespie, 2007). In grote lijnen gebeurde dit tijdens het Doeltaal-Leertaaltraject door de eenjarige interventie binnen het onderzoek af te sluiten met een serie vaardigheidstoetsen voor de leerlingen van de deelnemende docenten en deze te vergelijken met resultaten van een controlegroep. Op veel kleinere schaal werden docenten al veel eerder in het traject gestimuleerd het presteren en de beleving van hun leerlingen te monitoren. Dat deden zij door het leren van de leerlingen zowel informeel, in interactie, als formeel, tijdens uiteenlopende toetsen, te controleren (zie onder andere paragraaf 3.5 van hoofdstuk 4 *Controle van het leren*). Maar ook door met hen het leerproces zelf te evalueren: deelnemende docenten bespraken met hun klassen hoe de leerlingen de Doeltaal-Leertaal didactiek ervoeren, om welke reden deze werkwijze wordt ingezet, hoe het komt dat je daarvan mogelijk meer leert dan van de traditionele werkwijze en wat de docent kan doen om leerlingen bij ervaren problemen enigszins tegemoet te komen. Deze focus op het leren van de leerlingen benadrukte voor de deelnemende docenten niet alleen het uiteindelijke doel van de didactiek (het werkelijke *leren door leerlingen*), het voorzag hen tevens van feedback over het eigen handelen hetgeen een vruchtbare bodem was voor verdiepend leren door de docent zelf.

Ontwerpis 5.2.3 *Samenhang met (inter)nationale onderwijskundige ontwikkelingen, schoolbeleid en persoonlijke ontwikkeling van de docent*

Aangezien het professionaliseringstraject Doeltaal-Leertaal deel uitmaakte van een innovatieve studie naar het gebruik en de effecten van de doeltaal in het vreemdetalenonderwijs (en naar docentenprofessionalisering op dit gebied), was een inbedding van het traject in internationaal didactisch onderzoek een vanzelfsprekendheid. Het onderzoek en het professionaliseringstraject sluiten bovendien aan op een prangend en nog steeds actueel vraagstuk uit de (inter)nationale onderwijscontext en betreft voor veel docenten een herkenbaar thema:

“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 (interaction) exact role in language learning [...] is a neglected area of research (Ellis 1999).” (Hermans, 2005:10)

Bovenstaand citaat benadrukt het belang van onderzoek naar concrete doeltaaldidactiek. Aan de eerste twee aspecten van ontwerpeis (5).2.3, *samenhang met (inter)nationale onderwijskundige ontwikkelingen en aansluiting bij schoolbeleid*, lijkt hiermee beantwoord te worden (onder anderen Timperley et al., 2007).

Het derde aspect van ontwerpeis 2.3, *aansluiting bij persoonlijke kennis, ervaring, overtuigingen en doelen van de deelnemers*, wordt al grotendeels gedekt vanuit de uitwerking van ontwerpeis 2.2. In deze ontwerpeis staat onder andere de aansluiting bij de vakkennis van de deelnemers centraal en aan dat aspect wordt invulling gegeven door de kennis, ervaring en overtuigingen van de docenten nadrukkelijk te verkennen en te gebruiken in de cursusbijeenkomsten. Het laatste element van ontwerpeis 2.3 betreft de aansluiting bij de *doelen* van de deelnemende docenten (Smith & Gillespie, 2007). Door de opzet van het traject kon aan dit aspect eenvoudig tegemoetgekomen worden: de docenten waren vrij in hun deelname en hebben zich ingeschreven op basis van eigen interesse voor het onderwerp. Ze waren vanaf de aanvang van het traject op de hoogte van de inhoud en de doelen van het traject zelf en hebben zich uit enthousiasme hiervoor aangemeld. Tijdens het traject werden de docenten middels opdrachten geregeld bevraagd op hun persoonlijke onderliggende leerdoelen binnen de op dat moment aan de orde zijnde leeractiviteiten en binnen het traject als geheel. De lerarenopleider heeft daarbij, zoals aangegeven in sectie 1 van dit hoofdstuk, telkens gepoogd de cursusinhoud zo te aan te bieden dat hij goed aansloot op de individuele leerbehoeften van de deelnemers.

Ontwerpeis 5.2.4 *Rekening houden met en reflecteren op veiligheid*

De eigen onderwijspraktijk drastisch onder handen nemen veronderstelt van deelnemers aan een professionaliseringstraject dat zij buiten de comfortabele zone van hun dagelijkse routines treden. Binnen dit kader vroeg de specifieke aard van het didactische onderwerp, doeltaalgebruik, extra aandacht. Aangezien er binnen de cursus veelvuldig en herhalend hardop geoefend werd met het gebruik van de doeltaal (zoals onder andere beschreven in paragraaf 1.3 van dit hoofdstuk) konden deelnemende docenten zich bekeken voelen of zich schamen omdat ze gevoelsmatig wellicht minder goed presteerden dan een ander. Bij dit inoefenen toonden zij tegenover collega's en de lerarenopleider niet alleen hun (nieuwe) didactische vaardigheden, maar ook hun doeltaalvaardigheden in de taal die hen als docenten Frans weliswaar bindt, maar die zij allen op hun eigen niveau beheersen. Zo werden niet alleen de didactische vaardigheden van eenieder openbaar binnen de cursusomgeving, ook de eigen taalbeheersing werd zichtbaar.

De bovenbeschreven omstandigheden moeten niet per definitie als complicerend gezien worden. Deels dragen zij bij aan het *teach what you preach*-principe dat van belang wordt geacht (toegelicht in paragraaf 2.1 van dit hoofdstuk) binnen goede docentenprofessionalisering. Deelnemers ervoeren net als hun eigen leerlingen enige gêne en groepsdruk tijdens de bijeenkomsten, ook zij moeten open en bloot laten zien wat ze kunnen en wat ze bijgeleerd hebben, ook zij ervaren het effect van feedback op het eigen presteren, zowel de invloed van complimenten als van correcties. Deze gewaarwordingen werden binnen het traject expliciet gemaakt en op meta-niveau uitgebreid met de cursisten tegen het licht gehouden. De cursisten werden aangemoedigd op zoek te gaan naar factoren die hen belemmeren of juist stimuleren om binnen de groep openbaar en experimenterend uiting te geven aan hun ontwikkeling. Zij deelden hun kijk op deze vorm van leren, op veiligheid en op hun eigen ervaringen als cursist met elkaar. Niet alleen om van een ander te kunnen leren, maar ook omdat zij bemerkten dat binnen een op het oog homogene groep

enthousiaste docenten wat dit onderwerp betreft de voorkeuren uiteenliepen. Enkele docenten, die in het dagelijks leven toch veelvuldig in alle openbaarheid functioneren, konden het toch lastig vinden om zich bloot te geven in hun leerproces, net als leerlingen. De eigen beleving van de cursisten werd gelegd naast de ervaringen van de leerlingen die de cursisten in hun klas hebben en er werd besproken dat juist het bespreekbaar maken van deze ervaringen (de *gêne*, de onzekerheid, het stilvallen, maar ook het bijleren wanneer men hulp vraagt, herhaalt en doorzet) kan bijdragen aan de veiligheid en bereidwilligheid van de leerlingen om te blijven deelnemen aan de lessen in de doeltaal. Dat de docenten een vergelijkbaar proces doorgemaakt hebben, zich daarvan bewust zijn en er open over kunnen zijn, kan de leerlingen geruststellen en vormt een wezenlijk deel van de didactiek, zowel binnen de muren van het klaslokaal als binnen de context van het professionaliseringstraject.

Behalve een expliciete bespreking van dit onderwerp binnen het professionaliseringstraject werd docenten ook ruimte gegeven in de mate van openbaarheid die zij wilden geven aan het inoefenen van het nieuwe didactische handelen en aan hun leerproces in meer algemene zin. Waar sommige docenten graag telkens *input* leverden en feedback op hun handelen vroegen, waren anderen gereserveerder. Zij hoefden niet per se ten overstaan van al hun collega's uitvoering te geven aan hun doeltaalgebruik. In deze gevallen kon dat dan ook in kleinere groepjes, aan de hand van opgenomen (en eerst zelf bekeken en geselecteerd) videomateriaal of in bijzondere omstandigheden een op een met een medecursist of met de lerarenopleider. Géén *practice* was echter géén optie. Net als voor hun leerlingen geldt voor de docenten dat veelvuldig en herhalend oefenen, en het verwerken van de daarop verkregen feedback, cruciaal zijn voor het leerproces.

5.3 VOORTGANG

Aandacht voor de voortgang van deelnemende docenten is, zoals betoogd wordt in hoofdstuk 3 over de theoretische onderbouwing van professionalisering, een derde kenmerk van een adequaat professionaliseringstraject. In datzelfde hoofdstuk zijn twee ontwerpeisen geformuleerd die van doen hebben met het aspect *voortgang* en die in de voorliggende sectie worden uitgewerkt.

Ontwerpeis 3.1: *docentenprofessionalisering doeltaal didactiek biedt deelnemers veelvuldig inzicht in hun eigen vorderingen. Dit inzicht ontstaat zowel door eigen observaties als door externe bronnen (medecursisten, lerarenopleider, leerlingen, etc.) en expliciteert zowel behaalde doelen als nog te bereiken doelen.*

Ontwerpeis 3.2: *docentenprofessionalisering doeltaal didactiek biedt deelnemers een verantwoord en op het geleerde aansluitend (observatie)instrument waarmee doeltaalprestaties in kaart gebracht kunnen worden.*

Ontwerpeis 5.3.1 *Inzicht in eigen vorderingen: behaalde resultaten en nog te bereiken doelen*

Een helder beeld van de eigen ontwikkeling binnen een (langdurig) scholingstraject versterkt de grip op diezelfde ontwikkeling (onder anderen Yoon et al., 2007; Hawley & Valli, 1999). Een dergelijk *helder* beeld ontstaat niet vanzelf: afgaan op de eigen percepties over het leerproces kan tot verkeerde conclusies leiden. Allerlei omstandigheden, zoals eigen onzekerheid, een lastige klas of vragen van kritische collega's, kunnen deelnemers de indruk geven dat er slechts van geringe ontwikkeling sprake is. Evengoed kan ook een te groot optimisme over het eigen presteren ontstaan om redenen die niet direct gebonden zijn aan de werkelijke ontwikkelingsgraad: een enthousiast directielid dat nog geen les gezien heeft maar blij is dat een medewerker aan zijn professionalisering werkt, een overmatig zelfvertrouwen of weinig weerstand bij een *brave* klas.

Hoewel alle voorgenoemde factoren vermoedelijk van invloed zijn op het presteren van de docent, zegt geen ervan iets over de feitelijke ontwikkeling van deelnemende docenten. Binnen het uitgevoerde professionaliseringstraject werden door de cursisten dan ook tijdens of voorafgaand aan elke bijeenkomst eigen en wederzijdse observaties gedaan en op twee momenten in het traject waren er peilmomenten waarbij ook de lerarenopleider betrokken was. Deze peilmomenten dienden er zowel toe de deelnemers van feedback te voorzien als data te verzamelen voor het onderzoek. Teneinde betrouwbare observaties te kunnen doen, werd binnen het traject gebruik gemaakt van een voor het onderzoek opgesteld observatie-instrument Doeltaal-Leertaal. De samenstelling van dit instrument wordt verantwoord in hoofdstuk 7 *Methode* en het gebruik ervan wordt toegelicht in paragraaf 3.2 van dit hoofdstuk. Ten slotte werden deelnemers gestimuleerd om hun leerlingen gedurende het traject enkele keren te bevragen op de gang van zaken in de klas om ook vanuit het leerlingperspectief de didactische ontwikkeling in beeld te krijgen.

Bovenbeschreven werkwijze voorzag in registraties van het eigen handelen vanuit het zelf-, het leerling-, het collega- en het onderzoekersoogpunt. Middels logboekopdrachten reflecteerden deelnemers op deze registraties; ze kregen feedback van collega's en van de lerarenopleider, waarna zij hun vorderingen in perspectief zetten. Bij dergelijke exercities komt de verleiding veelvuldig voor om vooral te kijken naar die zaken die *nog niet* in orde zijn (Voerman, 2014). De deelnemers kregen echter juist de opdracht de scores op hun ingevulde observatie-instrumenten te vergelijken met eerdere scores (en bijbehorend gedrag) en na te gaan welke aspecten werkelijk al beter gingen dan voorheen, hoe die vordering kon worden verklaard, welke aspecten nog aandacht verdienden en hoe die stappen gezet zouden kunnen worden. Zo werd gepoogd het leerproces transparant te maken en er grip op te krijgen, waarbij eigen waarnemingen en bijbehorende veronderstellingen konden worden gestaafd en *de ander* (leerling, collega, lerarenopleider) werd ingezet om een scherpe focus te behouden.

Ontwerpeis 5.3.2 Een verantwoord observatie-instrument

Het observatie-instrument (verantwoord in Hoofdstuk 7, *Methode*) dat gebruikt werd bij de voortgangsmetingen heeft tot doel een betrouwbare indruk te geven van het docentpresteren op de kenmerkenede onderdelen van de Doeltaal-Leertaal didactiek. Doeltaal-Leertaal rust op zes samenhangende didactische pijlers: (1) *L1-gebruik*, (2) *instrumenteel doeltaalgebruik*, (3) *interactie*, (4) *leerproces bijsturen*, (5) *activeren en motiveren*, (6) *klassenmanagement*. Deze onderdelen zijn gebaseerd op de zeven domeinen die centraal staan in de theoretische onderbouwing van de didactiek (hoofdstuk 2) en kwamen op cyclische wijze terug in het professionaliseringstraject: hoewel in elk van de bijeenkomsten één of twee van de pijlers centraal stonden, waren aspecten uit elk van deze zes didactische hoofdgroepen in iedere bijeenkomst aan de orde. Vanaf bijeenkomst één hadden deelnemers dan ook in enige mate kennis over en inzicht in de waaier aan onderdelen die de te leren didactiek kent, en konden zij hun ontwikkeling monitoren (en zich laten beschouwen) met behulp van het observatie-instrument. De opbouw van het observatie-instrument wordt toegelicht in hoofdstuk 7 (*Methode*).

5.4 RANDVOORWAARDEN

In de randvoorwaardelijke sfeer zijn in hoofdstuk 3 ten slotte drie ontwerpeisen opgesteld die verband houden met de schoolcontext van de deelnemers, met de context waarbinnen de professionaliseringsdagen plaatsvinden en met de didactische en inhoudelijke kwaliteiten van de

lerarenopleider die de uitvoering van de professionalisering voor zijn rekening neemt. Deze randvoorwaardelijke ontwerpeisen worden in de voorliggende sectie uitgewerkt.

Ontwerpeis 4.1: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek informeert en betreft de onderwijscontext van de deelnemers (schooldirectie, collega's) en zoekt naar mogelijkheden tot bredere implementatie op school teneinde de interventie te verduurzamen.*

Ontwerpeis 4.2: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek biedt docenten op scholingsdagen op comfortabele manier ruimte en tijd om te werken aan hun professionalisering. Deelnemende scholen wordt geadviseerd docenten te faciliteren in dit intensieve leerproces.*

Ontwerpeis 4.3: *docentenprofessionalisering doeltaaldidactiek wordt uitgevoerd door een kundige lerarenopleider; een opleider met een uitgebreide lerarenopleiders-Pedagogical Content Knowledge die bovendien goed bekend is met de schoolcontext van de deelnemers.*

Ontwerpeis 5.4.1 De onderwijskundige omgeving van deelnemers betrekken

Steun uit de schoolcontext is van invloed op een duurzaam welslagen van onderwijskundige vernieuwingen die volgen uit een professionaliseringstraject (onder anderen Vescio et al., 2008; Timperley et al., 2007). Om die reden werden docenten die deelnamen aan het Doeltaal-Leertaaltraject ten eerste uitgenodigd om collega's mee te nemen. Het was nadrukkelijk de bedoeling dat docenten als duo of zelfs met meerdere sectieleden deelnamen. Hierdoor wordt een eerste stap gezet om draagvlak binnen de sectie te scheppen. Voorts werd deelnemers geadviseerd met de schoolleiding in gesprek te gaan over het traject aan de hand van een informatiebrief over de inhoud van het onderzoek, over het belang van dergelijk onderzoek en over het belang van het didactische onderwerp zelf: doeltaaldidactiek. Schoolleidingen hebben actief toestemming gegeven voor deelname van docenten (en hiermee ook van de leerlingen) aan het onderzoek en voor verzameling van onderzoeksdata.

Afgezien van bovenstaande *praktische* betrokkenheid werden deelnemers gestimuleerd om tijdens het traject in sectieoverleg en op studiedagen of ouderavonden inhoudelijke uitleg te geven aan collega's, ouders en andere betrokkenen over het onderwerp Doeltaaldidactiek en over hun ervaringen in de klas. Wanneer zij hierbij hulp nodig hadden, bijvoorbeeld om een dergelijke presentatie voor te bereiden, konden zij terecht bij de lerarenopleider die, indien gewenst, met hen samen naar een presentatie toewerkte of in toegankelijke achtergrondliteratuur voorzag.

Draagvlak uit de schoolcontext werd binnen het onderzoek voorts versterkt door deelnemers de mogelijkheid te bieden collega's in een vergelijkbaar traject te laten participeren. Wanneer, met andere woorden, een collega van een deelnemer enthousiast geworden was, of wanneer de schoolleiding overtuigd geraakt was van de waarde van de doeltaaldidactiek, dan was er telkens de mogelijkheid om aan een nieuw traject deel te nemen. Voor zittende deelnemers was er, ten slotte, gelegenheid om na afsluiting van het traject nog enkele opvolgende bijeenkomsten bij te wonen zodat zij vanuit de schoolcontext nog met enige regelmaat het professionaliseringskader konden opzoeken.

Ontwerpeis 5.4.2 Ruimte en tijd voor professionalisering

Voor een geslaagd professionaliseringstraject is het van belang dat deelnemers de ruimte voelen om zich te ontwikkelen; zich een nieuwe didactiek eigen maken en integreren in de dagelijkse lespraktijk is geen kleinigheid die in een middag of tussen de bedrijven door kan plaatsvinden. In paragraaf 1.5 werd al aandacht besteed aan de noodzaak van een langdurige scholingsinterventie. Vanuit de randvoorwaardelijke sfeer kan hieraan worden toegevoegd dat de cursusbijeenkomsten een vertrouwd en toegankelijk karakter dienen te hebben: een plek waar men zich veilig voelt, waar aandacht besteed wordt aan het welzijn van de deelnemers. Om aan deze eis invulling te geven, was

er tijdens cursusbijeenkomsten altijd ruimte voor een *persoonlijk* professioneel contact. Hieronder kan de aandacht worden verstaan die de lerarenopleider gaf aan de gelukkige en minder gelukkige momenten die deelnemers gedurende het lange traject beleefden, maar ook korte gesprekjes tijdens de koffie, instant hulp bij didactische vraagstukken, de mogelijkheid om extra videomateriaal aan te leveren en feedback te ontvangen, eventueel contact tussen bijeenkomsten door en expliciete kennisname door de lerarenopleider van de logboeken van deelnemers.

Een welkom gevoel ontstaat ook door meer tastbaar comfort tijdens cursusdagen. Hierin werd voorzien door deelnemers elke bijeenkomst, ook de bijeenkomsten die maar een halve dag duurden, een aangename lunch aan te bieden en andere voorzieningen te treffen zoals het beschikbaar stellen van materialen en een goede bereikbaarheid van de cursuslocatie.

De cursuslocatie van het hier beschreven traject was een plek centraal in het land (de Vrije Universiteit Amsterdam) en dus niet direct binnen de schoolcontext. Dit was een bewuste keuze. Bij het onderzoek werd een brede groep docenten betrokken van uiteenlopende scholen. Het oogmerk was om na te gaan of de didactiek in meer algemene zin effectief is, waarbij geschoolde docenten vergeleken werden met niet geschoolde docenten, in gelijksoortige schoolcontexten. Professionalisering op locatie zou daarentegen eerder een casus-karakter hebben (bestudering van de didactiek binnen een specifieke context), de schoolcontext nadrukkelijk bij het onderzoek betrekken en eerder uitgaan van een smalle groep docenten dan een brede. Bovendien mag aangenomen worden (Garet, et al., 2001; Smith & Gillespie, 2007) dat professionalisering buiten de schoolcontext even effectief kan zijn als die binnen de schoolcontext. Daarom werd voor dit onderzoek gekozen voor de brede aanpak en voor de relatieve rust van scholing op de universiteit.

Ten slotte is het raadzaam om ook binnen de schoolcontext nog ruimte te vinden om het de docenten eenvoudiger te maken deel te nemen aan het professionaliseringstraject dat ongeveer 100 studielasturen behelsde. Daarom werd aan de scholen gevraagd deelnemende docenten vrij te stellen van andere scholingsverplichtingen en, indien mogelijk, ook in taakvermindering te voorzien, opdat zij zich grondig in de materie konden verdiepen.

Ontwerpeis 5.4.3 Een kundige lerarenopleider

Om het professionaliseringstraject tot een goed eind te brengen is de kwaliteit van de *input* van groot belang (onder anderen Yoon et al., 2007; Buczynski & Hansen, 2010). Die inhoud dient op adequate wijze voorbereid, aangeboden en verwerkt te worden. De persoon die leiding neemt in het traject beschikt dan ook idealiter over een ruime mate aan opleidingsdidactische competenties, beheerst de vakinhoudelijke materie goed en is goed bekend met de schoolcontext waarbinnen de doeltaaldidactiek in uitvoering gebracht wordt.

De lerarenopleider binnen het Doeltaal-Leertaaltraject (tevens de onderzoeker) is een VELON³-geregistreerd lerarenopleider (2009/2014/2019) met meer dan 10 jaar opleiderservaring aan de lerarenopleiding van de Vrije Universiteit Amsterdam, zowel in de algemene didactiek als in de vakdidactiek voor de moderne vreemde talen. De lerarenopleider heeft daarnaast ruime ervaring als trainer binnen professionaliseringstrajecten voor ervaren docenten, begeleiders en lerarenopleiders op onderwerpen variërend van vakspecifieke aard (didactiek van de taalvaardigheden, doeltaalgebruik, taalbewustzijn) tot algemeen didactische en opleidingsdidactische aard (klassenmanagement, begeleidingsvaardigheden, opleiding voor opleiders). De schoolcontext is ten slotte ook bekend terrein: de lerarenopleider gaf zelf twaalf jaar les als docent Frans, maakte vijf jaar deel uit van het management van de school waar hij werkte, was er intern docentenbegeleider, ontwikkelde en coördineerde er didactische projecten en coachte op uiteenlopende scholen gedurende 15 jaar docenten met didactische of persoonlijke ontwikkelingsvraagstukken.

³ VELON: Vereniging voor Lerarenopleiders Nederland. Nationale beroepsvereniging die de kwaliteit van leraren, lerarenopleiders en beroepsgroep als geheel monitort. Het registratietraject behelst een uitgebreide toetsing aan de nationaal vastgestelde beroepsstandaard met een vijfjaarlijkse herregistratie.

5.5 BEKNOPTE BESCHRIJVING PROFESSIONALISERINGSTRAJECTEN DOELTAAL-LEERTAAL

In voorgaande secties werd verklaard hoe het professionaliseringstraject Doeltaal-Leertaal vorm heeft gekregen op basis van de in hoofdstuk 3 opgestelde ontwerpeisen. In deze laatste sectie wordt de feitelijke inhoudelijke invulling van het traject beknopt zichtbaar gemaakt. Uit Figuur 12 valt af te lezen dat de twee professionaliseringstrajecten binnen dit onderzoek op twee aspecten van elkaar verschilden, te weten: (1) moment van professionaliseren (voorafgaand aan de interventie of tijdens de interventie) en (2) de uitgebreide behandeling van de onderwerpen corrigeren, activeren en motiveren in de cursus. Dit onderscheid wordt nader toegelicht in hoofdstuk 7, *Methode*. Daarnaast kan genoteerd worden dat het doeltaalobservatie-instrument in cyclus 2 eerder aan bod kwam dan in cyclus 1 omdat het bij aanvang van cyclus 1 nog niet in complete vorm beschikbaar was. In het overzicht worden eveneens de cyclische terugkeer van onderwerpen (bijvoorbeeld inductie, activeren, grammatica, vocabulaire, instructie) en van enkele werkvormen (bijvoorbeeld gesimuleerd uitvoeren (*deliberate practice*) en *modelling*) zichtbaar. Ten slotte valt in het schema af te lezen dat er in elke bijeenkomst vanaf bijeenkomst 2 aandacht was voor aangeleverde logboeken en huiswerkopdrachten (vaak observatie-, ontwerp en leestaken). Deze laatste taken worden niet expliciet toegelicht maar sloten altijd inhoudelijk aan op de onderwerpen van de bijeenkomst in kwestie. Voorbereidingstaken namen per bijeenkomst ongeveer tien uur in beslag. Het beeld heerst dat deelnemers deze taken in het algemeen serieus namen, hoewel hierop niet getoetst is. Ook waren er verschillen: waar sommige deelnemers extra aandacht besteedden aan die taken die voor hen het meest relevant leken, voerden anderen juist alle voorbereiding bijzonder zorgvuldig uit.

Cyclus 1 (mei 2015 – juni 2016)	Cyclus 2 (juni 2016 – mei 2017)
Oriëntatiebijeenkomst – mei 2015	Oriëntatiebijeenkomst – mei 2015 (door enkele cyclus 2 deelnemers bijgewoond)
Bijeenkomst 1 – september 2015	Bijeenkomst 1 – juni 2016
<ul style="list-style-type: none"> - Oefening: jezelf presenteren met doeltaal - Goed doeltaalgebruik leren observeren - De werking van het geheugen - Hoe leren mensen een vreemde taal? - Vragen stellen, feedback, wachttijd - Zelf een les opstellen met doeltaalkennis - Evaluatie van inhoud en werkwijze 	<ul style="list-style-type: none"> - Herhaling <i>Oriëntatiebijeenkomst</i> En voorts de inhouden: <ul style="list-style-type: none"> - Oefening: jezelf presenteren met doeltaal - Leren observeren met Een Doeltaalobservatie-instrument - De werking van het geheugen - Hoe leren mensen een vreemde taal? - Corrigeren, vragen stellen, feedback, wachttijd - Zelf een les opstellen met doeltaalkennis - Evaluatie van inhoud en werkwijze
Bijeenkomst 2 – oktober 2015	Bijeenkomst 2 – september 2016
<ul style="list-style-type: none"> - Een metafoor voor jouw doeltaal leerproces - <i>Modelling</i>: lespracticum in de doeltaal (observeren, participeren, analyseren) <i>Grammatica in context (inductie)</i> - Terugblik op vorige keer en huiswerk - Werken aan een doeltaalcorpus - Het spreektempo omlaag - <i>Rephrasing</i>, omgeving, routines, <i>scaffolding</i> - Vragen stellen en door (laten) vragen - Zelf een mini-les voorbereiden, uitvoeren en observeren - Evaluatie van inhoud en werkwijze 	<ul style="list-style-type: none"> - Een metafoor voor jouw doeltaal leerproces - <i>Modelling</i>: lespracticum in de doeltaal (observeren, participeren, analyseren) <i>Grammatica in context (inductie)</i> - Terugblik op vorige keer en huiswerk - Werken aan een doeltaalcorpus - Het spreektempo omlaag - <i>Rephrasing</i>, omgeving, routines, <i>scaffolding</i> - Vragen stellen en doorvragen om te activeren - Zelf een mini-les voorbereiden, uitvoeren en observeren - Evaluatie van inhoud en werkwijze
Bijeenkomst 3 – december 2015	Bijeenkomst 3 – oktober 2016
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Modelling</i>: lespracticum in de doeltaal (observeren, participeren, analyseren) <i>Routines en lesbegin</i> - Visie op doeltaal binnen de school - Stand van zaken en belang doeltaalonderzoek - Bespreken thema's uit logboeken 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Modelling</i>: lespracticum in de doeltaal (observeren, participeren, analyseren) <i>Routines en lesbegin</i> - Visie op doeltaal binnen de school - Stand van zaken en belang doeltaalonderzoek - Bespreken thema's uit logboeken

- Grammaticaonderwijs in de doeltaal? Inductie	- Activeren
- Non-verbale ondersteuning van doeltaal	- Grammaticaonderwijs in de doeltaal? Inductie
- Doeltaal-Leertaal: de leergang en toetsing	- Non-verbale ondersteuning van doeltaal
- Stapsgewijs uitbouwen van het corpus	- Doeltaal-Leertaal: de leergang en toetsing
- Doeltaal observatie-opdracht met observatie-instrument , verbeterplan en gesimuleerd uitvoeren	- Stapsgewijs uitbouwen van het corpus
- Evaluatie van inhoud en werkwijze	- Wanneer grammatica en vocabulaire corrigeren?
	- Doeltaal observatie-opdracht, verbeterplan en gesimuleerd uitvoeren
	- Evaluatie van inhoud en werkwijze
Bijeenkomst 4 – februari 2016	Bijeenkomst 4 – november 2017
- <i>Modelling</i> : lespracticum in de doeltaal (observeren, participeren, analyseren)	- <i>Modelling</i> : lespracticum in de doeltaal (observeren, participeren, analyseren)
- <i>Ankers: afbeeldingen koppelen aan lesdoelen</i>	- <i>Ankers: afbeeldingen koppelen aan lesdoelen</i>
- <i>Input</i> uit onderzoek: eerste data-analyse logboekfragmenten deelnemers	- <i>Input</i> uit onderzoek: eerste data-analyse logboekfragmenten deelnemers
- Motivatie in de doeltaalles, doeltaal-framing	- Motivatie in de doeltaalles, doeltaal-framing
- Ankers en de plek van de L1	- Ankers en de plek van de L1
- Activeren in de doeltaal	- Non-verbale ondersteuning van doeltaal
- Non-verbale ondersteuning van doeltaal	- Grammatica- en vocabulaireonderwijs in de doeltaal
- Grammatica- en vocabulaireonderwijs in de doeltaal	- Activerende instructie in de doeltaal
- Lesslot ontwerpen en gesimuleerd uitvoeren	- Lesslot ontwerpen en gesimuleerd uitvoeren
- Evaluatie van inhoud en werkwijze	- Evaluatie van inhoud en werkwijze
Bijeenkomst 5 – april 2016	Bijeenkomst 5 – januari 2017
- <i>Modelling</i> : lespracticum in de doeltaal (observeren, participeren, analyseren)	- <i>Modelling</i> : lespracticum in de doeltaal (observeren, participeren, analyseren)
- <i>Interactief werkwoorden oefenen met doeltaal</i>	- <i>Interactief werkwoorden oefenen met doeltaal</i>
- Bespreken thema's uit logboeken en huiswerk	- Bespreken thema's uit logboeken en huiswerk;
- Opdrachten / toetsen bespreken in de doeltaal	- Focus: motivatie, activeren, Learner Awareness
- Klassenmanagement in de doeltaal? (gesimuleerd uitvoeren)	- Opdrachten / toetsen bespreken in de doeltaal
- <i>Teacher Language Awareness</i> -traditie	- Klassenmanagement in de doeltaal? (gesimuleerd uitvoeren)
- Van <i>didactische aanwijzingen</i> naar <i>didactiek</i>	- <i>Teacher Language Awareness</i> -traditie
- Vooruitkijken eindopdracht (deelnemers)	- Van <i>didactische aanwijzingen</i> naar <i>didactiek</i>
- Evaluatie van inhoud en werkwijze	- Evaluatie van inhoud en werkwijze
Bijeenkomst 6 – juni 2016	Bijeenkomst 6 – maart 2017
- Videoreflectie-opdracht	- Videoreflectie-opdracht
- Bespreken thema's uit logboeken en huiswerk	- Bespreken thema's uit logboeken en huiswerk
- Positie van Doeltaal-Leertaal in de sectie	- Positie van Doeltaal-Leertaal in de sectie
- Toetsen maken voor de doeltaalklas?	- Toetsen maken voor de doeltaalklas?
- Differentiëren met Doeltaal	- Differentiëren met Doeltaal
- Een Doeltaal-Leertaal 1hv-curriculum	- Een Doeltaal-Leertaal 1hv-curriculum
- Taalwijs voor de klas en in de klas; Learner Awareness	- Taalwijs voor de klas en in de klas; verdieping Learner Awareness
- Afspraken maken eindopdracht	- Vooruitkijken eindopdracht (deelnemers) en toetsing (leerlingen)
- Evaluatie van inhoud en werkwijze	- Evaluatie van inhoud en werkwijze
	Bijeenkomst 7 – mei 2017
	- <i>Modelling</i> : lespracticum in de doeltaal (observeren, participeren, analyseren)
	- <i>Interactieroutines: vocabulaire</i>
	- Bespreken thema's uit logboeken en huiswerk
	- Zelf routines ontwerpen, gesimuleerd uitvoeren
	- Videoreflectie
	- Afspraken maken eindopdracht (deelnemers) en toetsing (leerlingen)
	- Evaluatie van inhoud en werkwijze

Figuur 12. Inhoudelijke samenvatting professionaliseringstraject Doeltaal-Leertaal – Vetgedrukte onderdelen betreffen verschillen tussen cyclus 1 en cyclus 2.

HOOFDSTUK 6

ILLUSTRATIES UIT DE PRAKTIJK, REFLECTIES VAN DOCENTEN OP HET PROFESSIONALISERINGSTRAJECT EN REACTIES VAN LEERLINGEN

Tijdens de vakantie gebeurde er iets leuks in het dorp, een toevallige ontmoeting in een restaurant: een leerling die spontaan tegen mij in het Frans begint: “Ça va, madame? Bon appétit! Bonne soirée. Au revoir madame...” Mijn man keek op!
(D25)

In de voorgaande hoofdstukken zijn de doeltaal didactiek en het professionaliseringstraject die in dit onderzoek centraal staan uitvoerig in kaart gebracht. Het voorliggende hoofdstuk heeft tot doel de ervaringen van de deelnemers aan het professionaliseringstraject in beeld te brengen. Hierbij komen illustraties uit hun dagelijkse onderwijspraktijk (6.1) en reflecties op het gevolgde cursustraject (6.2) aan de orde. Voor deze inkijk in scholing en praktijk is gebruik gemaakt van logboeken die de deelnemers regelmatig aanleverden en van cursusevaluaties die op gezette tijden gedurende het traject werden afgenomen. In deze logboeken en evaluaties gingen de docenten in op het traject, het eigen leren, de geboden cursusbijeenkomsten, de ervaren reacties van leerlingen en eventuele nieuwe scholingsbehoeften. In de tekst zijn citaten van deelnemende docenten opgenomen. Om privacyoverwegingen is ervoor gekozen docenten niet bij naam te noemen maar te koppelen aan een nummer.

6.1 PRAKTIJKERVARINGEN VAN DEELNEMENDE DOCENTEN MET DOELTAAL-LEERTAAL

Positieve ervaringen met de geleerde doeltaal didactiek

In logboeken en evaluaties is docenten tijdens het scholingstraject naar hun goede ervaringen met de geleerde didactiek gevraagd. In grote lijnen kunnen hun positieve ervaringen worden onderverdeeld in:

- Ervaringen van procesmatige onderwijskundige aard
- Ervaringen die samenhangen met specifieke didactische activiteiten in de klas
- Aspecten die te maken hebben met de professionele ontwikkeling van de docent zelf

Met betrekking tot het onderwijsproces rapporteerden bijna alle docenten tevreden te zijn over het feit dat leerlingen hen goed begrijpen, oftewel over de functionele communicatie. Zij meldden dat behalve de docent ook de leerlingen steeds meer en beter deelnamen aan de interactie in de doeltaal. Enkele docenten benoemden met nadruk de enthousiaste reacties van de leerlingen op de didactiek. Anderen stonden stil bij het schijnbaar soepele en natuurlijke verloop van de les nu ze de aangeleerde werkwijze hanteerden.

Als het gaat om specifieke activiteiten die samenhangen met de aangeleerde didactiek zijn er enkele zaken die veelvuldig in de reflecties van de deelnemers naar voren kwamen: bijna alle docenten gaven bijvoorbeeld aan dat ze erg tevreden waren over de routines die zij op verschillende momenten in hun lessen hadden ingebouwd. Zo ging de lesopening volgens vaste patronen, docenten deden spelletjes met hun leerlingen in de doeltaal, bespraken vaste onderwerpen die zij stapsgewijs uitbouwden en zorgden zo voor veel herkenning. De docenten rapporteerden dat zij mechanismen toepasten om tijdens routines de participatie te vergroten. Zo gaf een docent (D9) aan: "Ik speel vragen door, combineer mondelinge activiteiten met fysieke activiteiten en bouw steeds meer denkpauzes in". Het merendeel van de docenten benoemde tevreden te zijn over de *small talk* die zij met hun leerlingen hadden. Tegen verwachting in stond de doeltaal didactiek, na enig oefenen door zowel docent als leerling, een ontspannen interactie tussen de bedrijven door niet in de weg. Veel docenten gaven aan dat ze allengs beter in staat raakten instructie te geven met behulp van de doeltaal, bijvoorbeeld over grammatica, en vragen van leerlingen in de doeltaal te beantwoorden. Een docent (D26) zei: "Uitleg geven in de doeltaal gaat steeds beter, zolang ik maar goede voorbeelden heb voorbereid, vaste ankers gebruik en modelling toepas". Een andere docent (D12) meldde: "Ik zet de doeltaal nu ontzettend bewust in, dat gaat heel goed. Ik voel me een taalbewuste docent. Dat betekent ook dat ik soms bewust Nederlandse woorden gebruik of instrumenteel toelichting geef in het Nederlands. Beide talen zijn voor mij 'leermiddelen' geworden". Voorts werd het gebruik van vaste 'begripsankers' door een aantal docenten genoemd als positief element in de lessen⁴. Een docent (D8) liet weten: "Ik gebruik voortdurend dezelfde ankers om begripssteun te geven en het leren te versoepelen". Ten slotte zijn veelgenoemde aspecten waarover docenten tevreden waren het gebruik van een vast vocabulaire corpus en de ingesleten gewoonte om leerlingen in hele zinnen te laten antwoorden.

Het valt op dat de meeste aspecten die door de docenten naar voren gebracht werden routine impliceren: doeltaal-interactiepatronen inslijten zoals het laten antwoorden in hele zinnen en vragen doorspelen, veelvuldig begripsankers aanbieden, een vocabulaire corpus hanteren, klassenroutines en modelling toepassen; het zijn didactische activiteiten die zowel bij de docent als bij de leerling gewinning vergen en die bij herhaalde inzet voor veiligheid en participatie zorgen.

Een laatste specifieke activiteit behorende bij Doeltaal-Leertaal die docenten positief benoemden betreft het werken aan leer- en taalbewustzijn van de leerlingen. Binnen de werkwijze wordt het docenten aangeraden leerlingen bewust te maken van het eigen taalleerproces (*learner awareness*) zodat zij meer grip hebben op het leren en ook de gehanteerde aanpak van de docent beter begrijpen. Een docent (D13) meldde bijvoorbeeld: "Doordat ik zelf nu zoveel beter weet wat ik doe, voel ik ook de noodzaak om dat met de leerlingen te bespreken. En dat werkt! Ze vinden het zelfs leuk nu om zich met de uitvoering en de opzet van mijn les te bemoeien en ik vind het alleen maar prima".

Positieve aspecten, ten slotte, voortkomend uit het gebruik van Doeltaal-Leertaal, die te maken hadden met de professionele ontwikkeling van de deelnemende docenten betreffen vooral 'rust' en 'bewustwording'. Het merendeel van de docenten gaf aan hierin gedurende het professionaliseringstraject stappen gezet te hebben. Een docent (D2) meldde: "Ik gebruik allerlei strategieën veelvuldig en bewust. Ik 'doe niet maar wat', ik herken patronen en heb er plezier in". Een andere docent (D16) benoemde: "Aan het begin vond ik het spannend maar nu blijf ik gewoon rustig, ook als leerlingen mij even niet begrijpen of niet weten wat ze moeten doen".

⁴ Binnen de Doeltaal-Leertaal didactiek staan 'ankers' voor talige elementen, verbaal en non-verbaal, of concrete verwijzingen naar objecten in de omgeving die houvast geven bij het taalbegrip. Voorbeelden van ankers zijn een boek in de hand nemen wanneer men het woord boek uitspreekt in de doeltaal, een afbeeldingen op het bord, gebaren, moedertaalwoorden, nadrukkelijke intonatie, etc.

Wat docenten lastig vonden in het gebruik van de doeltaal didactiek

Ook bij de aspecten die docenten nog lastig vonden in het gebruik van de didactiek kunnen grofweg drie thema's onderscheiden worden:

- Ervaringen van procesmatige onderwijskundige aard
- Ervaringen die samenhangen met specifieke didactische activiteiten in de klas
- Nieuw geleerde didactiek volhouden

Zaken die docenten benoemden op het procesmatige gebied betreffen in grote lijnen twee onderwerpen: schoolcontext en leerlingparticipatie.

Het merendeel van de deelnemende docenten gaf aan last te hebben van allerlei praktische 'externe' factoren in de schoolcontext. Veelgenoemde voorbeelden hiervan zijn onrust in de school en in de schoolagenda, schoolbrede onderwijskundige ontwikkelingen zoals laptopklassen met leerlingen die voortdurend met hun beeldscherm in de weer zijn en een schooldirectie die heeft ingezet op digitalisering. Ook collega's kwamen hier aan bod. Sectiegenoten die zich bijvoorbeeld niet interesseerden en bang waren dat de doeltaal didactiek niet de gewenste effecten zou opleveren demotiveerden deelnemende docenten. Datzelfde gold wanneer men ervoer dat de leergang onvoldoende harmonieerde met het veelvuldig gebruik van de doeltaal.

Bij het aspect leerlingparticipatie benoemden docenten dat het soms lastig was om leerlingen erbij te houden en iedereen te activeren. Daarbij was het extra lastig om leerlingen ook uit zichzelf de doeltaal te laten spreken. Een docent (D6) zei hierover: "Ik wil de leerlingen graag activeren, zij moeten het doen, niet ik. Maar op een goed moment worden ze moe, dan wordt de les stroperig en wordt mijn onderwijs steeds frontaler". Eveneens van invloed op de leerlingparticipatie was volgens enkele deelnemende docenten de diversiteit waarmee zij te maken hebben. De 1hv-klassen waarin de interventie plaatsvond zijn heterogene groepen en in veel klassen komt de puberteit goed op gang tijdens dit eerste jaar. Er waren docenten die klaagden over de goodwill van hun groep. Zo zei een docent (D17): "Ik heb dit jaar een lastige groep, dat heeft invloed op het verloop van de les. Omdat ik toch hele antwoorden van de leerlingen verwacht, inzet eis en leerlingen ook niet wil afkappen duurt het centrale deel van de les soms te lang". Een andere docent (D7) benoemde: "Een paar jongens gaan volgend jaar naar het vmbo, die krijg ik nauwelijks nog mee in de doeltaal en daardoor werkt het soms niet prettig".

Wat didactische activiteiten in de klas betreft benoemden enkele docenten dat zij het moeilijk vonden om de leerlingen zo goed mogelijk feedback op hun werk en deelname te geven. Zo zei een docent (D13): "Ze [de leerlingen] doen goed mee. Daardoor ben ik wel eens te voorzichtig met corrigeren, ik wil ze gemotiveerd houden. Ik werk aan feedback geven volgens de regels der kunst". Een ander aspect dat door een aantal docenten nog lastig gevonden werd, was het structureel meer denktijd in te bouwen dan bij lessen die in de moedertaal gegeven worden en leerlingen te verplichten in de doeltaal en in hele zinnen te antwoorden. Een docent (D11) rapporteerde: "Ik ben teveel met mijzelf bezig, ik moet er meer aan denken de leerlingen ook onderling opdrachten en antwoorden te laten voorbereiden. Dat is veiliger en dan doen ze daarna veel beter mee." Een andere docent (D15) gaf aan: "Ik vergeet in de drukte van het 7^e uur de leerlingen consequent Frans te laten spreken. Ik accepteer dat ze bepaalde woorden toch in het Nederlands zeggen of niet in hele zinnen antwoorden".

Ten slotte benoemden docenten dat het lastig kon zijn om de nieuwe didactiek vol te houden. Dat had soms te maken met de interactie in de klas. Docenten gaven aan dat ze het gevoel hebben meer grip op de stof en op de tijd te hebben wanneer ze even overschakelden naar het Nederlands en dan was het wel eens lastig om weer naar de doeltaal terug te schakelen. Zo zei een docent (D20): "De basis gaat goed, maar als leerlingen moeilijke vervolgvragen stellen, dan lukt het me niet altijd om goede uitleg te geven in de doeltaal". Wanneer docenten aangaven dat het moeilijk kon zijn om de didactiek vol te houden, liederden zij dit in een aantal gevallen weer aan de eerdergenoemde contextuele factoren zoals momenten in het schooljaar waarop onrust ontstaat door toetsen,

excursies of feestelijkheden. Dan waren er lesverstoringen, was er sprake van discontinuïteit of hadden de docenten zelf andere taken waardoor de lessen niet goed konden worden voorbereid. Een docente (D8) zei hierover: "In tijden van drukte op school, bijvoorbeeld tijdens de voorlichtingsdagen, lukt het mij niet om creatief oefeningen voor te bereiden. Dan is het überhaupt lastig om al mijn lessen voor te bereiden. Dat is wel jammer want ik merk het meteen in de klas."

Hoe reageerden leerlingen?

In school, op de gangen, steeds meer benaderen ze mij in het Frans. Leerlingen die in het begin echt met vragende ogen voor me zaten, geven nu aan dat ze Frans veel leuker vinden dan Engels en dat ze al zoveel hebben geleerd.

(D22)

Wanneer deelnemende docenten werd gevraagd om de reactie van leerlingen op de doeltaal didactiek te kenschetsen waren in hun antwoorden drie thema's te onderscheiden:

- De 'nieuwe norm': deelname en omarming van de doeltaal didactiek
- Specifieke doeltaal didactische aspecten
- Motiveren en activeren

Docenten die hun klassen beschreven en stilstonden bij de houding van hun leerlingen ten aanzien van de doeltaal didactiek rapporteerden dat hun leerlingen merendeels gewend waren aan de nieuwe aanpak. Een docent (D9) versloeg nuchter: "Ik besteed veel aandacht aan het meta-niveau: de leerlingen de didactiek uitgeleggen en hun leerproces belichten (...). Zij weten inmiddels goed hoe de les loopt en waarom die zo loopt. Ik investeer veel en vraag aan hen dat ook te doen, maar meedoen is het belangrijkste. Ze weten niet beter". Volgens de meeste docenten reageerden de leerlingen enthousiast en begripvol, waren ze voldoende gemotiveerd en accepteerden zij het nieuwe *frame*. Enkele docenten zoomden in op het klassenproces en bemerkten dat het voor sommige leerlingen extra spannend was; die hadden meer steun nodig dan wanneer de doeltaal minder ingezet zou worden. Een deel van de leerlingen kon ook opleven van deze aanpak, zij voelden zich volgens deelnemende docenten gezien en leerden de taal met plezier. In sommige gevallen gold een dergelijke opleving voor de hele klas. Een docent (D1) benoemde hier: "Ze zijn zo enthousiast. Met mijn doeltaal klas heb ik nota bene de beste klik!".

Er waren met name drie kenmerkende doeltaal didactische aspecten waarop docenten de reactie van hun leerlingen rapporteerden. Positief waren zij om te beginnen over de deelname aan klassenroutines en de effecten daarvan. Rituele vraagstelling, spelletjes, klassenconversatie, beurtverdeling en didactische interactie, leken goed aan te slaan bij de leerlingen en het inslijtproces dat de routines met zich meebracht zorgde behalve voor kennisopbouw ook voor veiligheid. Een leerling durft nu eenmaal sneller te reageren als hij weet waar hij aan toe is. Een docent (D10) zegt hierover: "Ik sta ervan te kijken hoeveel ze onderhand weten. En van tijd tot tijd zijn mijn vragen of opdrachten kennelijk zo voorspelbaar dat ze met mij mee gaan praten of dat ik al antwoorden krijg voordat ik uitgepraat ben".

Een tweede aspect van de doeltaal didactiek waar de docenten de reacties van hun leerlingen op rapporteerden betreft het gebruik van een vocabulaire corpus (een bij docent en leerling bekende vaste set woorden die in de klas veelvuldig wordt gebruikt en stap voor stap wordt uitgebreid). Sommige docenten waren heel tevreden over de manier waarop hun leerlingen met het corpus omgingen. Zij pikten het snel op en gebruikten het ook uit zichzelf. Kenmerkend voor deze docenten was overigens dat zij het corpus niet alleen zelf in de klas gebruikten, maar het ook actief lieten leren als huiswerk en het overhoorden. Andere docenten waren minder tevreden over de manier waarop hun leerlingen met het vocabulaire corpus omgingen. Een docente (D21) zei: "Ik zeg dus het hele jaar *Asseyez-vous, prenez vos affaires et mettez vos sacs par terre*, en dan doet iedereen perfect mee.

Maar toen ik die woorden aan het eind van het jaar in een toets terugvroeg, begreep de helft van de klas er niets van. Bij navraag zeiden de kinderen: *We weten best wel dat we dan stil moeten zijn, maar wat dat precies betekent? Geen idee*". Zoals ook elders in dit onderzoek betoogd, lijkt hier een helder onderscheid te bestaan tussen *begrijpen* en *gehoor geven* enerzijds en *verwerven* en *kunnen toepassen* anderzijds. Het eerste leerstadium, *begrijpen*, lijkt relatief snel bereikt. Het stadium *verwerven* kost meer tijd en leerenergie.

Ten slotte gaven enkele docenten aan dat leerlingen goed deelnamen aan inductief grammaticaonderwijs in de doeltaal. "Spelenderwijs, vanuit de reële klassencontext met de taal in de weer, daarna pas de nodige informatie op het bord en dan lekker veel oefenen. Dat vinden ze veel prettiger dan een heel schema in hun schrift voor een grammaticaal onderwerp waaraan ze nog nooit behoefte hebben gehad", rapporteert een deelnemer (D4).

Het grootste bezwaar dat docenten noemden vanuit het perspectief van de leerlingen betreft het spreken in de doeltaal, en dan met name op eigen initiatief van de leerling. Een deel van de leerlingen vond dat nog erg spannend. Docenten erkenden het belang van actieve leerlingen voor het leerproces, maar sommigen zagen ook dat hun pogingen om leerlingen bij het leren te betrekken niet altijd succesvol waren. Een docent (D6) zei: "Er zijn leerlingen die de klas binnenkomen en meteen beginnen: *Bonjour madame, on regarde le film aujourd'hui?*, andere leerlingen moeten even wennen en brabbelen aan het begin van de les nog even wat Nederlands. Een laatste groep aanvaardt mijn Frans wel, maar blijft zelf groot aanhanger van het Nederlands, al doe ik nog zo mijn best".

Verschillen met 'vroeger'

Deze les behandelde ik een luisterbron, iets wat normaal gesproken zowat mijn hele lesuur in beslag neemt, omdat ik elk fragment twee keer laat horen. In mijn pilotgroep was er geen behoefte aan twee maal luisteren, waardoor ik 10 minuten 'overhield'!
(D27)

In hun reflecties stonden deelnemende docenten steevast stil bij de verandering die hun lespraktijk had doorgemaakt sinds zij met de nieuwe werkwijze waren begonnen. Hun ervaringen zijn thematisch in drie groepen onder te verdelen:

- Onderwijskundige werkhouding
- Praktische werkhouding
- Prestaties en werkhouding van leerlingen

Veel docenten benoemden in hun reflecties een ontwikkeling in de onderwijskundige beleving van hun werk. Zij rapporteerden dat zij sinds de doeltaal cursus en door het experiment in hun klas veel bewuster waren geworden, dat zij de ontwikkelde vaardigheid en aangereikte tools op voor hen logische momenten inzetten en gaandeweg leerden spelen met de materie. Een docent (D2) verslaat: "Ik weet beter wat ik doe nu, ik ben de afgelopen twee jaar didactisch bewust én doeltaalbewust geworden." Een andere docent (D10) merkte op: "Je bereidt de lessen beter voor omdat je vanuit de didactiek goed moet nadenken hoe het bij de leerlingen overkomt, waar ze van leren. Ik kom steeds weer terug op de basis; een basis die ik voorheen niet had". Een deel van de docenten hield het kort en benoemde simpelweg: "Doeltaal is nu de norm in mijn lokaal" (D19) of: "Dit is mijn nieuwe way of life, in alle klassen" (D17). Enkele docenten raakten snel gewend aan de doorgemaakte ontwikkelingen. Zo zegt een docent (D12): "Pas als een andere docent mijn klas bezoekt en ik krijg feedback dan hoor ik weer hoe bijzonder het eigenlijk is wat we doen".

Ook praktische veranderingen ten opzichte van vroegere werkwijzen werden door de deelnemende docenten benoemd. Met name het gebruik van het doeltaalcorpus, uitleg van grammatica en de

grote mate van herhaling binnen de les en van les tot les werden benoemd. Een docent (D20) zegt hierover: “Ik laat onderwerpen veel vaker terugkomen, zorg voor automatisering en ik ben telkens op zoek naar eenvoudige middelen om uitleg te geven in het Frans. Vroeger zou ik zijn teruggevallen op het Nederlands”.

Veel docenten benoemden ten slotte hoe hun leerlingen zich ook sterker leken te ontwikkelen als gevolg van de doeltaal didactiek. Zij gaven aan dat het niveau van de leerlingen hoger was dan voorheen, dat hun uitspraak beter was, dat zij actiever in de les zaten en dat de basale aanname dat de les in de doeltaal plaatsvindt ook hielp om leerlingen mee te krijgen. Een docent (D25) rapporteerde: “De woordenschat- en grammaticatoetsen gaan al bovengemiddeld goed. Maar wat mij het meest verrast is dat de luister- en leesvaardigheidsoopdrachten vrijwel foutloos worden gemaakt. Anders is dit altijd een enorm struikelblok voor de leerlingen”.

Samenvatting praktijkervaringen met de doeltaal didactiek

De ervaringen van deelnemende docenten met de doeltaal didactiek en de door hen gerapporteerde reacties van hun leerlingen waren, resumerend, merendeels enthousiast. In positieve zin komt naar voren dat de docenten erg tevreden waren over de mate waarin de leerlingen hen begrepen wanneer zij de doeltaal hanteerden volgens de gegeven didactiek. De leerlingen namen actief deel en aanvaardden de nieuwe werkwijze. Specifiek staan docenten stil bij de klassenroutines die zij ontwikkeld hadden en bij de instructie-technieken waarbij veelvuldig van geleide inductie, herhaling en begripsankers gebruik gemaakt werd. Docenten benoemden bovendien dat zij in hun lessen de ontwikkeling op het eigen didactisch en talig bewustzijn herkenden.

Hoewel voor een deel van de docenten het activeren van de leerlingen goed lijkt te zijn verlopen, rapporteerde een ander deel dit juist nog lastig te vinden. Werken met een vocabulaire corpus werd weliswaar door veel docenten als een positief punt gezien, maar men benoemde ook de aandacht die dit vergt. Aandacht vergde het ook om leerlingen goed feedback te geven en kundig in te spelen op diversiteit in de klas wanneer de doeltaal gebruikt werd. Veel genoemde bemoeilijkende aspecten betroffen echter ook zaken die buiten het directe handbereik van de docenten lagen zoals gebrekkige interesse van collega's en beleidsmatige of praktische onrust binnen de schoolcontext.

De leerlingen, ten slotte, leken de doeltaal didactiek te omarmen. Soms vonden ze het lastig, dan werden ze passiever, maar veel docenten rapporteerden enthousiasme en beschreven hoe ook leerlingen ervoeren met deze aanpak veel te leren.

6.2 REFLECTIES VAN DEELNEMERS OP HET PROFESSIONALISERINGSTRAJECT

Positieve aspecten van het professionaliseringstraject

Deelnemende docenten werden gedurende het onderzoek bevraagd op hun beoordeling van het professionaliseringstraject. De reacties van de docenten betroffen in grote lijnen 3 onderwerpen:

- Video-analyse en -reflectie
- Werkwijze tijdens de cursusdagen
- Persoonlijke ontwikkeling

Een belangrijk onderdeel binnen het professionaliseringstraject was het opnemen van de eigen lessen en het analyseren van eigen en andermans video-opnamen. Docenten gaven aan hiervan veel te leren. Een veelgehoord inzicht naar aanleiding van het bestuderen van eigen video-opnames was dat docenten hun leerlingen veel beter vonden meedoen dan ze op basis de ervaring tijdens het

lesuur zelf vermoedden. Bij terugkijken van een lesopname leken leerlingen het veel gewoner te vinden dat de doeltaal gebruikt werd dan de docent dacht. Ook gaven docenten aan dat ze de doeltaal beter inzetten en langer volhielden dan ze vermoedden. Docenten waren dus geregeld positief verrast bij het terugzien van hun lessen. Een docent (D19) schrijft: "Ik spreek behoorlijk veel en rustig Frans, ik ben rustiger dan ik dacht en de leerlingen doen tijdens het klassikale gedeelte goed mee!". Wel gaven sommige docenten aan dat zij naarmate het leseinde in zicht kwam, sneller gingen praten, minder nagingen of alles begrepen werd en meer Nederlands gebruikten dan ze hadden gewild. Enkele docenten stonden stil bij de aangename sfeer in de klas. Zij benoemden dat dit de manier is waarop ze les willen geven en dat het er echt Frans aan toe ging. Een docent (D28) zegt hierover: "Het ziet er zo leuk uit, ik raak bij het kijken naar de fragmenten enthousiast. En het doet me goed om te zien hoe vrolijk en vriendelijk mijn contact met de leerlingen is, ook al gebruiken we de doeltaal".

In de feedback van docenten die betrekking heeft op de werkwijze binnen het professionaliseringstraject werden uiteenlopende zaken nadrukkelijk benoemd. Alle docenten benoemden bijvoorbeeld de praktische toepasbaarheid van het geleerde en de aangereikte doeltaal-*tools*, en zij gaven aan het prettig te vinden dat er veel ruimte was om te experimenteren. Ook stond iedereen stil bij de vele mogelijkheden binnen de cursus om van collega's te leren en van de wederzijdse video-opdrachten.

De cursus als geheel werd ook positief beoordeeld. Docenten gaven aan dat zij zich veilig voelden, ruimte kregen voor individuele vragen en leerbehoeften, dat ze de cursusleider vriendelijk vonden en dat hij ook buiten de bijeenkomsten om goed bereikbaar was voor vragen of advies. Een docent (D3) zegt hierover: "Problemen die je in de praktijk signaleert vermeld ik in mijn logboek. Die worden vaak direct in de volgende bijeenkomst behandeld".

Deelnemers vonden het inspirerend om een langdurig traject te volgen en onderdeel te zijn van een groot onderzoek. Veel cursisten ervoeren het traject als activerend en herkenden in de cursusopbouw ook de onderwijskundige parallel met de aangeleerde didactiek. Dan ging het om elementen die zowel in de werkwijze van de cursus voorkwamen als in de aangeleerde doeltaal-didactiek: cycli waarin opbouw van kennis, reflectie, experimenteren en herhaling vaste onderdelen waren. Een docent (D13) zegt hierover: "In de cursus leer je door te doen, door samen te werken, door werkvormen steeds maar weer toe te passen en naar je hand te zetten in je eigen praktijk, door de literatuur te lezen en door daarop te reflecteren. En door het aanstekelijke enthousiasme van de trainer...". Ook werd het traject 'aanschouwelijk' genoemd door de vele voorbeeldlesjes van de lerarenopleider. Ten slotte benoemden deelnemers de stevige theoretische basis achter de aangeleerde didactiek en het bruikbare doeltaalobservatie-instrument dat in sommige gevallen ook een plek kreeg in het vakgroepoverleg in de scholen.

Een aantal docenten stond nog stil bij de persoonlijke ontwikkeling die zij doormaakten naar aanleiding van het gevolgde professionaliseringstraject. In deze bespiegelingen noemden zij bijvoorbeeld: "Wat een geweldige verrijking voor mij en voor mijn leerlingen om deze cursus te mogen doen, je suis très reconnaissante" (D2). Of: "Ik heb nieuwe inzichten over didactiek en over het leren van talen opgedaan; een nieuwe kijk op mijn vak" (D4).

Negatieve aspecten van het professionaliseringstraject

Cursisten hebben vanzelfsprekend ook de gelegenheid gekregen om kritische punten te benoemen ten aanzien van het professionaliseringstraject. Enkele punten van kritiek betroffen zaken die eigenlijk geapprecieerd werden in het traject, maar naar de mening van cursisten vaker hadden mogen terugkeren tijdens de bijeenkomsten. Andere genoemde punten belichtten enkele zaken die cursisten lastig vonden.

Een aantal cursisten benoemde een behoefte aan meer of langere cursusdagen. De cursus bestond uit (7) bijeenkomsten van een halve of een hele dag. Sommige cursisten zouden graag hebben gezien dat elke bijeenkomst een hele dag duurde, vooral omdat zij op de dagen waarop kortere bijeenkomsten gegeven werden vaak 's ochtends nog op hun school werkzaam waren, hetgeen als onrustig ervaren werd. Sommige deelnemers gaven ook aan dat zij graag nog meer video-reflectieopdrachten zouden hebben gedaan of dat ze wensten dat meer collega's uit hun eigen school hadden deelgenomen aan het traject. Een docent (D7) zegt hierover: "Eigenlijk zou je met al je collega's deel moeten nemen om er nog meer uit te halen voor de lange termijn. Of nog mooier: verplichte deelname". Het is de vraag of een dergelijke verplichting zinvol is, al toonde dit citaat wel de sterke behoefte aan een gedeeld leerproces en een gedeelde aanpak binnen de eigen schoolcontext.

Bij de vraag om verbeterpunten te noemen voor het professionaliseringstraject benoemden deelnemers vier punten. Enkele deelnemers vonden het (aanvankelijk) moeilijk om met een vocabulairecorpus te werken of vonden de instructie hierover onvoldoende helder. Een deelnemer (D26) zei hierover: "Ik was aan het begin in verwarring over het corpus, ik heb dat denk ik toen niet helemaal goed gedaan". Andere genoemde punten waren dat enkele Engelstalige leesopdrachten voor sommigen vrij veel leestijd in beslag namen en dat het observatie-instrument weliswaar compleet en informatief is, maar dat het ook enige tijd kostte om het goed te leren gebruiken: "Het observatieformulier is ingewikkeld voor sommige collega's. Ik kan er nu goed mee omgaan, maar ik wil graag dat alle sectieleden er goed mee gaan werken en dat gaat niet vanzelf" (D22).

Scholingsbehoefte deelnemende docenten na het professionaliseringstraject

Toen docenten die aan het traject deelgenomen hebben gevraagd werd naar hun leer- en scholingsvragen na de interventie, benoemden zij met name de behoefte aan voortgang van de cursusbijeenkomsten, bijvoorbeeld in de vorm van intervisiesessies, video-analyseopdrachten en wederzijdse lesbezoeken. Daarbij zei een aantal deelnemers behoefte te hebben aan een online-platform om ervaringen, lesideeën en video-opnames te delen. Enkele docenten noemden ook dat zij simpelweg behoefte hadden aan voortzetting van hun nieuwe ervaringen en inslijting van het geleerde. Een docente (D16) schreef: "Ik zou graag mijn plannen voor volgend jaar met een collega doornemen en specifiek maken om zo aankomend jaar sterk te kunnen starten. Ik ben blij met wat ik dit jaar geleerd heb, maar hier zet ik mijn peilen nu op: een nieuw jaar".

Enkele docenten benoemden concrete wensen, zoals extra scholing op het gebied van activerende (doeltaal-)didactiek, nog meer praktische voorbeelden krijgen, doeltaalgebruik tijdens individuele begeleiding van leerlingen, toetsing in de doeltaal, of, meest gehoord: "Een vast vocabulairecorpus dat bij onze leergang hoort en waar je verder niet meer zo veel over hoeft na te denken" (D14). Dit brengt een interessant discussiepunt aan de oppervlakte (dat ook in de conclusies van dit onderzoek ruimte zal krijgen). Wat deze docent zei betrof een begrijpelijke wens uitgaande van de energie die het docenten kostte om een goed eigen corpus op te stellen. Tegelijkertijd is er binnen de kaders van dit onderzoek juist voor gekozen docenten hun eigen corpus te laten samenstellen opdat een authentieke taalset ontstond waarvan de docent zich eigenaar zou voelen.

Samenvatting reflecties van deelnemers op het professionaliseringstraject

Samengevat kan worden gesteld dat de docenten, gevraagd naar hun ervaringen in het professionaliseringstraject, stilstonden bij positieve punten, zoals de aangereikte praktische tools, samenwerking met collega's, veel illustraties vanuit zowel de (eigen) praktijk als van de cursusleider, theoretische onderbouwing en hun eigen persoonlijke ontwikkeling. De voornaamste kritische aandachtspunten waren de helderheid omtrent het in te zetten vocabulairecorpus en de toegankelijkheid van het observatie-instrument. Desgevraagd gaf een groot deel van de participanten aan behoefte te hebben aan voortzetting van de samenwerking met andere

deelnemende docenten en van de scholingsbijeenkomsten zoals deze ook gegeven werden tijdens het professionaliseringstraject.

6.3 SYNTHESE

De docenten die hebben deelgenomen aan het onderzoek hebben op uiteenlopende manieren ervaringen met de opgedane doeltaal didactiek gerapporteerd en feedback gegeven op het gevolgde professionaliseringstraject. Docenten waren enthousiast over Doeltaal-Leertaal. Ze uitte hun tevredenheid over de mate waarin de leerlingen hen begrepen en aan de les deelnamen wanneer de doeltaal werd gebruikt. Bovendien aanvaardden de leerlingen de nieuwe werkwijze volgens hen over het algemeen goed. De docenten noemden ook specifieke positieve aspecten van de didactiek, bijvoorbeeld de klassenroutines die zij ontwikkeld hadden, de instructietechnieken waarin veelvuldig van geleide inductie, herhaling en begripsankers gebruik gemaakt werd. Docenten gaven ten slotte aan na het gevolgde traject over een sterker didactisch en talig bewustzijn te beschikken en nu ook met leerlingen aan didactisch bewustzijn en taalbewustzijn te werken (*learner awareness*). Er zijn enkele onderdelen van de didactiek die weliswaar door de deelnemers als nuttig werden omschreven, maar die door sommigen wel moeilijker gevonden werden: activeren, werken met een vocabulairecorpus, leerlingen goed feedback geven en kundig inspelen op diversiteit in de klas. De meest genoemde bemoeilijkende aspecten betroffen echter zaken die buiten handbereik van de docenten lagen zoals gebrekkige interesse van collega's en beleidsmatige of praktische onrust binnen de schoolcontext. De leerlingen, op hun beurt, leken de doeltaal didactiek veelal te omarmen. Ze vonden het niet altijd makkelijk, waren soms passief, maar de meeste docenten rapporteerden vooral enthousiasme en ervaren leerrendement.

Als het gaat om ervaringen van de deelnemers in het professionaliseringstraject, benoemden de docenten als positieve punten de aangereikte praktische tools, veel oefenmateriaal, de samenwerking met collega's, veel illustraties vanuit zowel de (eigen) praktijk als die van de cursusleider, theoretische onderbouwing en het intensief werken aan de eigen persoonlijke ontwikkeling. Als kritische aandachtspunten werden de gewenning aan het in te zetten vocabulairecorpus genoemd en het feit het even duurt voordat deelnemers het observatie-instrument helemaal onder de knie hadden. Veel deelnemers gaven aan het eind van het traject aan behoefte te hebben aan voortzetting van de samenwerking met andere deelnemende docenten en van de scholingsbijeenkomsten uit het professionaliseringstraject.

HOOFDSTUK 7

METHODE

De ontwikkeling en beproeving van een didactiek en een professionaliseringstraject is een uitgebreid proces en vraagt om een rijke methodologische aanpak. De centrale vragen binnen dit onderzoek naar de didactiek van doeltaalgebruik, naar docentenprofessionalisering op datzelfde gebied en naar de effecten ervan in het klaslokaal worden dan ook beantwoord met uiteenlopende methodieken. Deze *mixed methods* aanpak bevat kenmerken van vergelijkend onderzoek, ontwerponderzoek en effectonderzoek, waarbij gebruik wordt gemaakt van zowel kwantitatieve als kwalitatieve analyse.

In dit hoofdstuk wordt de complete opzet van het onderzoek beschreven en verantwoord, en wordt besproken welke stappen er gezet zijn om tot conclusies te komen. Centraal in het onderzoek staan twee interventies: een didactiek en een professionaliseringstraject (in twee cycli). Deze interventies worden toegelicht en onderbouwd evenals de bij elke interventie toegepaste instrumenten. Bij de didactiek betreft het hier toetsen op leerlingniveau op het gebied van vaardigheidsprestaties en motivatie; bij het professionaliseringstraject gaat het om een binnen dit onderzoek ontwikkeld observatie-instrument dat de doeltaalvaardigheden van docenten in kaart brengt en om een *self report* waarin docenten reflecteerden op hun ontwikkeling.

7.1 AARD VAN HET ONDERZOEK

De precieze kenmerken van een leerzaam gebruik van de doeltaal in de vreemdetalenles waren bij aanvang van dit onderzoek nog niet bekend, evenmin als de vraag of docenten die kenmerken, wanneer deze eenmaal helder verwoord waren, (1) konden leren toepassen in hun onderwijs en (2) op zo'n wijze dat leerlingen er ook werkelijk meer taal van zouden leren dan wanneer hun docenten de doeltaal niet of intuïtief zouden inzetten. De centrale onderzoeksvragen binnen deze studie luiden dan ook:

- 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?

Hoofdstukken 2 en 3 van dit onderzoek beschreven de literatuurstudie naar kenmerken van effectief doeltaalgebruik en naar effectieve docentenprofessionalisering. Bestudering van theorie, verkenning van de context en observatie van experts stonden hier centraal. Deze hoofdstukken eindigden in ontwerpregels voor, respectievelijk, een te ontwerpen *Doeltaal-Leertaal*didactiek en een *Doeltaal-Leertaal*professionaliseringsprogramma. Beide ontwerpprocessen werden uitgebreid toegelicht in hoofdstukken 4 en 5, waarna hoofdstuk 6 verslag legde van ervaringen van docenten en leerlingen

met de ontworpen didactiek, voortkomend uit logboeken en evaluaties van deelnemende docenten. Het voorliggende hoofdstuk 7 beschrijft de methodologische kaders waarbinnen het professionaliseringstraject en de Doeltaal-Leertaal didactiek leidden tot effecten op leerling- en docentniveau. De resultaten van dit onderzoek zijn ten slotte te lezen hoofdstuk 8.

Om tot antwoorden te komen op de onderzoeksvragen werd uitgegaan van een *mixed methods* aanpak met inspiratie uit de kaders van ontwerponderzoek. Binnen deze aanpak lag de nadruk op implementatie en rendement, of, in de woorden van Nieveen (1999) op de laatste twee fases van een ontworpen 'interventie van hoge kwaliteit': *practicality* en *effectiveness*.

Toepassing van de binnen het onderzoek ontworpen didactiek werd bewerkstelligd door aangetrokken docenten in twee groepen te laten deelnemen aan een intensief professionaliseringstraject en hen het geleerde te laten uitvoeren binnen de eigen onderwijspraktijk. Het professionaliseringstraject werd opgezet op basis van up-to-date inzichten omtrent opleidings- en professionaliseringsdidactiek (hoofdstuk 3). Het traject werd uitgevoerd door de onderzoeker, een ervaren lerarenopleider die veel professionaliseringstrajecten heeft begeleid. De mate waarin de deelnemende docenten trouw waren aan de geleerde didactiek werd vastgesteld door het handelen van de docenten op verschillende momenten tijdens het onderzoekstraject kwalitatief te beoordelen middels een binnen het onderzoek ontwikkeld observatie-instrument.

Quasi-experimenteel effectonderzoek liet binnen de kaders van deze studie zien in welke mate de toepassing van de doeltaal didactiek invloed had op de prestaties van leerlingen. Resultaten op vaardigheidstoetsen gemaakt door de leerlingen van de deelnemende docenten werden vergeleken met de toetsresultaten van een controlegroep en met de didactische prestaties van de docenten die lesgaven aan de interventiegroep. Kwantitatieve analyses konden derhalve niet alleen nagaan of de leerlingen die aan de interventie hadden deelgenomen beter presteerden dan vergelijkbare leerlingen in de controlegroep, maar eveneens of de docenten die de didactiek het best inzetten ook de best presterende leerlingen hadden (teneinde het verband tussen leerlingprestaties en ontwikkelde didactiek te versterken).

Binnen het genoemde professionaliseringstraject werd in twee cycli gewerkt. Eén cyclus vond plaats in het schooljaar *voorafgaand aan* de didactische interventie in de klas, één cyclus vond *tijdens* de klasseninterventie plaats. Deze fasering had een tweetal onderzoeksmatige argumenten: (1) duurzaamheid en (2) optimalisering.

(1) Vanuit methodologisch perspectief was het interessant om na te gaan of de professionaliseringsinterventie duurzame effecten had op het doceergedrag van de docenten. Vanzelfsprekend is het, in het algemeen, de bedoeling dat (intensieve) training van docenten leidt tot een langdurige toepassing van geleerde vaardigheden. De gefaseerde aanpak in dit onderzoek bood de mogelijkheid om de deelnemers van de eerste cursuscyclus een jaar na hun laatste reguliere cursusbijeenkomst opnieuw te observeren en deze observaties te vergelijken zowel met het didactisch presteren van een jaar eerder als met collega's uit cyclus 2 die het scholingstraject op dat moment afronden. In het tussenliggende jaar hadden deelnemers van cyclus 1 slechts facultatief gebruik kunnen maken van enkele intervisiemomenten. Presteerden de docenten die nog midden in het scholingsproces zaten beter of had juist cyclus 1 het nieuwe gedrag duurzaam eigengemaakt door de langere ervaring en het meer gespreide traject?

Aangezien de deelnemers van cyclus 2 het professionaliseringstraject volgden *tijdens* de interventie was er voor deze groep des te meer aan gelegen dat alle cursusinhouden inhoudelijk juist, in samenhang en goed toepasbaar werden aangeboden. Het andere argument (2) voor een fasering in twee cycli moet dan ook gevonden worden in de behoefte aan optimale professionalisering. In dit opzicht wordt in enige mate aangesloten bij de van ontwerponderzoek bekende werkwijze 'ontwikkeling in prototypen': eerste ervaringen met zowel de didactiek als de professionalisering konden gedurende cyclus 1 aan het licht komen en vormen mogelijk aanleiding voor kwalitatieve aanpassingen van cyclus 2.

7.2 PARTICIPANTEN EN CONTEXT VAN HET ONDERZOEK

Aan dit onderzoek namen docenten en hun leerlingen deel. De docenten volgden één van de twee professionaliseringstrajecten; de leerlingen volgden de lessen bij diezelfde docent en maakten de toetsen die aan het eind van de interventie werden afgenomen.

Docenten

Binnen dit onderzoek werden docenten via twee wegen geworven voor deelname aan het bijbehorende professionaliseringstraject: het brede professionele netwerk van de onderzoeker/lerarenopleider en een openbare internetsite (een grote Nederlandse online onderwijscommunity, Digischool - Community Frans) werden hiervoor gebruikt. In de aankondiging werden zowel eerstegraads als tweedegraads docenten Frans uitgenodigd voor een eenjarig professionaliseringstraject over doeltaalgebruik. Zij dienden meer dan drie jaar doceerervaring te hebben en in het cursusjaar 2016-2017 les te geven aan een reguliere 1hv brugklas. Het was de bedoeling om twee groepen van ongeveer 20 deelnemers te vormen. Beide ingangen leverden samen in korte tijd een groep van zeventenveertig potentiële deelnemers op. Deelname aan het onderzoek was geheel vrijwillig en kosteloos; docenten en hun schoolleiding hebben via *active consent* ruimte gegeven geanonimiseerde data in het onderzoek op te nemen, leerlingen hebben middels *passive consent* anoniem deelgenomen. Aan leerlingen en hun ouders is, met andere woorden, de vraag voorgelegd of zij bezwaar hadden tegen geanonimiseerde deelname en verwerking van toetsresultaten. Wanneer leerlingen of hun ouders daartegen bezwaar hadden zijn zij buiten het onderzoek gehouden. De uitvoerige didactische interventie waarbij deelnemende docenten en hun leerlingen werden gevolgd duurde één jaar. Dit was binnen de kaders van dit het vierjarig onderzoekstraject de langst haalbare interventie.

Het was nadrukkelijk de bedoeling om aan het eind van het onderzoek uitspraken te kunnen doen over doeltaalgebruik bij alle vreemde talen en niet slechts voor het vak Frans. Om methodologische redenen werden voor het traject toch alleen docenten Frans benaderd, waarbij onderzoeksresultaten uiteindelijk werden veralgemeniseerd naar het gehele vreemdetalendomein. Frans is namelijk een veel gegeven vak waarvan met grote zekerheid gesteld kan worden dat gemeten leerrendementen direct verbonden kunnen worden aan het onderwijs dat op school gegeven wordt. Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld Engels, met zijn aanwezigheid binnen het Nederlandse taalgebied en belangrijke internationale status. Bij deze taal is het maar de vraag welke onderdelen van het taalleerproces binnen de muren van de school plaatsvinden en welke erbuiten.

Zowel eerstegraads als tweedegraads docenten waren welkom binnen dit onderzoek. De verschillen tussen de deelnemers op het gebied van opleidingsniveau (te beschrijven als master- of bachelorniveau) werden voor dit onderzoek niet als problematisch ervaren: ten eerste zijn beide typen docent volwaardig bevoegd voor het leerlingniveau waarop binnen dit onderzoek werd onderwezen (1 havo-vwo); ten tweede was het de bedoeling een didactiek te ontwikkelen waarmee alle docenten uit de voeten kunnen, niet slechts een beperkte groep. Eerstegraads en tweedegraads docenten werden gelijkmatig verdeeld over de cursuscycli en bij de analyse van de observaties en toetsresultaten (aan het eind van de interventie) werd het onderscheid tussen eerste- en tweedegraads docenten (didactische prestaties en prestaties van hun leerlingen) wel in kaart gebracht teneinde na te gaan of hier werkelijk geen verschillen optraden.

Alle geïnteresseerde docenten werden uitgenodigd voor een kennismakingsbijeenkomst waarin doelen, inhoud en randvoorwaarden van het onderzoek en het professionaliseringstraject besproken werden en enkele oefeningen werden gedaan op het gebied van doeltaaldidactiek. Een deel van de docenten zag vervolgens om randvoorwaardelijke redenen af van deelname: de hoeveelheid te investeren tijd strookte niet met de mogelijkheden van de docent, het type klas (1 havo-vwo) was voor hen toch niet beschikbaar in het cursusjaar 2016-2017 of de reistijd viel tegen.

Hierdoor ontstond voor het professionaliseringstraject een cyclus 1-groep van 18 deelnemers en een cyclus 2-groep van 17 deelnemers.

Het uiteindelijke aantal deelnemers dat meedeed in het complete onderzoek lag lager dan de hiervoor genoemde 18 en 17, als gevolg van uitval tijdens het cursusjaar. In cyclus 1 vielen vijf deelnemers gedurende het traject uit: drie deelnemers misten meerdere bijeenkomsten en leverden te weinig materiaal aan om hun voortgang te monitoren. Eén deelnemer viel om privéredenen af. Eén deelnemer werkte op een vernieuwingschool waar docenten een sterk coachende rol hebben en maar zeer beperkt in klassenverband met hun veelal individueel functionerende leerlingen werken. Deze werkwijze past niet goed bij de ontwikkelde Doeltaal-Leertaaldidactiek die juist veelvuldige interactie tussen docent en leerling(en) en tussen leerlingen onderling veronderstelt (zie voor dit thema ook hoofdstuk 4 en hoofdstuk 9). In cyclus 2 vielen eveneens vijf deelnemers uit. Twee deelnemers als gevolg van langdurige ziekte, één door zwangerschap, één deelnemer kon het traject niet voortzetten door privéomstandigheden en een laatste deelnemer vond het traject uiteindelijk niet bij haar passen. Van de tien afvallende deelnemers was er dus één die het traject om inhoudelijke redenen niet voortzette, terwijl de overige negen vanwege privéomstandigheden of contextomstandigheden afhaakten. Een interventiegroep van 25 deelnemers verdeeld over twee cycli bleef over.

De uiteindelijke 25 deelnemers zijn op de variabelen *onderwijsgraad*, *leeftijd bij aanvang van de interventie* en *leservaring bij aanvang van de interventie* statistisch nader bestudeerd. Een Pearson Chi-Square test en twee onafhankelijke T-toetsen hebben laten zien dat de docenten uit de beide cycli op drie genoemde variabelen niet wezenlijk van elkaar verschillen. Bij geen van de variabelen was het verschil significant (*Onderwijsgraad*: $X^2(1, n = 25) = 0,987, p = 0,320$; *Leeftijd*: $t(12,796) = 0,580, p = 0,572$; *Leservaring*: $t(21) = 1,817, p = 0,083$). Bij *Leeftijd* is er naar Levene's Test gecorrigeerd voor ongelijke variantie. De variabele *Gender* is buiten beschouwing gelaten: in elk van de cycli zat één mannelijk deelnemer. Hoewel gelijk in beide groepen, was het aantal mannelijke deelnemers dus zeer laag. Met de man-vrouwverhouding binnen de beroepsbevolking *talendocent* in het achterhoofd is dit echter niet vreemd (noch te voorkomen). Er is overigens geen reden om aan te nemen dat vrouwelijke docenten over betere pedagogisch-didactische bekwaamheden of leervaardigheid zouden beschikken dan mannelijke of andersom.

Aangezien binnen het onderzoek prestaties van leerlingen die hebben deelgenomen aan een langdurige didactische interventie worden vergeleken met prestaties van leerlingen die deze interventie niet hebben meegemaakt, was er een controlegroep nodig. Bij deze controlegroep werden al een jaar eerder dezelfde toetsen afgenomen als bij de leerlingen uit de interventiegroep. De controlegroep werd samengesteld uit dezelfde groep van zevenenveertig docenten die zich in eerste instantie aanmeldde voor het professionaliseringstraject. Aan hen werd gevraagd of zij al in cursusjaar 2015-2016 een 1 havo-vwo-klas zouden hebben waaraan de toetsen konden worden voorgelegd. Het betrof hier dus dezelfde groep enthousiaste docenten, maar met hun leerlingen van een cursusjaar eerder dan de interventiegroep. De controlegroep bestond uit acht docenten met hun klassen. Van deze acht docenten deden er uiteindelijk vijf eveneens mee aan het professionaliseringstraject. Twee van hen hebben het traject ook afgerond (de andere drie hebben om persoonlijke redenen niet het hele traject gevolgd). De vijf docenten namen deel in de tweede cursuscyclus en hadden dus in cursusjaar 2015-2016 geen kennis van de ontwikkelde Doeltaal-Leertaaldidactiek. Zij pasten in de controleklassen de doeltaal dus slechts intuïtief toe. Ten behoeve van een schone dataset (dezelfde docenten in verschillende groepen niet met zichzelf vergelijken) werden van de twee docenten die het traject afrondden bij het effectonderzoek alleen de data van de controleklas opgenomen.

Om ten slotte na te gaan of de docenten uit de controlegroep op de al genoemde aspecten *onderwijsgraad*, *leeftijd* en *leservaring* vergelijkbaar waren met de docenten uit de interventiegroep zijn ook hier een Pearson Chi-Square toets en twee onafhankelijke T-toetsen uitgevoerd. De toetsen lieten zien dat de docenten uit de controlegroep ($n = 8$) en de interventiegroep ($n = 23$) op deze drie variabelen niet wezenlijk van elkaar verschillen. Bij geen van deze variabelen waren de verschillen significant (*onderwijsgraad*: $X^2(1, n = 31) = 0,256, p = 0,613$; *leeftijd*: $t(20) = 0,205, p = 0,839$;

leservaring: $t(29) = 0,419, p = 0,678$). *Gender* is om eerdergenoemde reden ook hier als variabele buiten beschouwing gelaten (in de professionaliseringscycli zaten twee mannelijke deelnemers; in de controlegroep één).

Samenvattend kan gesteld worden dat vijftientig docenten Frans met drie tot ruim dertig jaar ervaring vrijwillig en uit enthousiasme deelnamen aan het onderzoek. Zij waren zowel eerste- als tweedegraads bevoegd (gelijk verdeeld). De docenten werden, afhankelijk van de cursuscycli waarin zij zaten, één of twee jaar gevolgd in hun doeltaaldidactische ontwikkeling. Hun leerlingen (1 havo-vwo klassen) werden alleen aan het slot van het traject getoetst op vaardigheden en motivatie en hun prestaties werden afgezet tegen die van een representatieve controlegroep.

Leerlingen

Leerlingen uit de interventiegroep en de controlegroep zaten allen in een gemengde 1 havo-vwo-klas. Hun plaatsing op de uiteenlopende scholen kwam voort uit het basisschooladvies, in veel gevallen aangevuld met de resultaten van één van de toetsen die op veel basisscholen aan het eind van groep 8 worden afgenomen. De meest voorkomende toets is de zogenaamde Centrale Eindtoets van het CITO; een toets die jaarlijks in opdracht van de overheid door het CITO wordt opgesteld en die aandacht besteedt aan de onderdelen *taal*, *rekenen* en *wereldoriëntatie*. Het betreft een toets die een betrouwbare indicatie geeft over het te verwachten schoolsucces op één van de gangbare niveaus van voortgezet onderwijs in Nederland. Meer dan de helft van de deelnemende leerlingen beschikte over een CITO-toetsscore en in elk van de klassen zaten leerlingen met een CITO-toetsscore. Zij hadden allen scores die plaatsing in een 1 havo-vwo-klas billijkten en het basisschooladvies onderschreven. Bij sommige deelnemende leerlingen werden andere toetsen gebruikt om het basisschooladvies te staven. Deze toetsen kwamen echter veel minder frequent voor en werden derhalve bij de beoordeling van de leerlingpopulatie niet meegenomen. De aanwezigheid van betrouwbare informatie betreffende het leerlingniveau (basisschooladvies in combinatie met een CITO-score) maakte het niet alleen mogelijk om vast te stellen of de controlegroep en de interventiegroep op dit onderwerp vergelijkbaar waren, maar ook of de groepen zelf op het aspect leerlingniveau voldoende homogeen waren.

Een kwantitatieve beschouwing van de controlegroep ($n = 217$) en de interventiegroep ($n = 610$) liet geen verschil zien tussen aantallen jongens en meisjes (controlegroep: $n_j = 101$ en $n_m = 116$; interventiegroep $n_j = 303$ en $n_m = 307$). Chi-square: $X^2(1, n = 827) = 0,627, p = 0,428$). In elke klas beschikte ongeveer de helft van de leerlingen over een citoscore (controlegroep $n_{cito} = 107$; interventiegroep $n_{cito} = 337$). Voor de vergelijking van de interventiegroep met de controlegroep op het aspect cito-score is gebruik gemaakt van een onafhankelijke T-toets. Deze toets liet zien dat de verschillen tussen scores op de einde-basisschool cito-toets niet significant van elkaar verschilden (controlegroep $M = 542,00$; $SD = 3,78$; interventiegroep $M = 541,46$; $SD = 4,86$. $t(226,521) = 1,203, p = 0,230$ (gecorrigeerd naar Levene's Test voor gelijke variantie). De effectgrootte was verwaarloosbaar (Cohen's $d = 0,124$). Op basis van deze cijfers en het feit dat voor alle leerlingen geldt dat zij van hun basisschool een h/v-advies hebben gekregen, kan voorzichtig verondersteld worden de groepen qua leerpotentieel met elkaar vergelijkbaar waren.

Bij de samenstelling van de leerlingpopulatie werd geen rekening gehouden met culturele of sociale achtergrond van de leerlingen. Wel werden de leerlingen die een Franstalige achtergrond hadden buiten het onderzoek gehouden evenals de leerlingen met specifieke taalleerproblemen zoals dyslexie. De geografische spreiding van de deelnemende scholen was, ten slotte, groot. Er deden in zowel de controlegroep als in de interventiegroep scholen mee uit de randstad en scholen ver daarbuiten.

7.3 INSTRUMENTEN

In deze sectie staan de drie meetinstrumenten binnen dit onderzoek centraal. Elk instrument wordt eerst inhoudelijk beschreven waarna de betrouwbaarheid van het instrument wordt besproken.

Observatie-instrument Doeltaal-Leertaal

Een deugdelijk observatie-instrument dat het mogelijk maakt om een kwalitatief gegeven als het *didactisch handelen van docenten* zoals bedoeld volgens de Doeltaal-Leertaal didactiek in kaart te brengen en te kwantificeren, was binnen deze studie onontbeerlijk. Het bood houvast voor de zich ontwikkelende deelnemers aan het professionaliseringstraject en het stelde de onderzoeker in staat om de progressie van deze cursisten in kaart te brengen en om hun uiteindelijke didactisch presteren te liëren aan de prestaties van hun leerlingen.

De ontwikkeling van het observatie-instrument hing nauw samen met de ontwikkeling van de Doeltaal-Leertaal didactiek. Het instrument maakt gebruik van dezelfde literatuurstudie, van dezelfde lesobservaties van en interviews met docenten waaruit concrete doeltaalgedragingen konden worden gedestilleerd die daarna weer getoetst konden worden aan de theorie.

Vervolgens werd gezocht naar een categorisering van de gevonden beschrijvingen van adequaat doeltaalgebruik. Hoewel aanvankelijk werd gedacht aan een formele indeling in domeinen als *didactisch, pedagogisch, taalkundig en persoonsgebonden*, bleek een meer situationele ordening logischer en toegankelijker te zijn voor gebruik door docenten. Concrete vragen waren hier leidend: *Wat doet een docent instrumenteel met de doeltaal tijdens interactie?* (Bijvoorbeeld: spreektempo, woordkeus, herhaling). *Hoe stuurt de docent het leerproces van de leerlingen bij? Hoe activeert en motiveert de docent tijdens de les in de doeltaal? Hoe zorgt hij ervoor dat de lln interacteren in de doeltaal? Wanneer speelt de L1 een rol?* Eerste versies van het instrument bevatten nog een veelheid aan categorieën, maar gaandeweg vonden alle handelingsbeschrijvingen (subcriteria) een logische plek in een zestal hoofdgroepen (criteria), zoals genoemd in Figuur 13. Deze criteria sluiten, voor de goede orde, niet één op één aan bij de (zeven) theoretische secties van het literatuuronderzoek (hoofdstuk 2). Ze zijn heringedeeld in voor docenten logische groepen.

<i>Criterion</i>	<i>Titel</i>
Criterion A	Doeltaal of moedertaal?
Criterion B	Instrumenteel gebruik van de doeltaal tijdens communicatie
Criterion C	Veilig bijsturen van het leerproces
Criterion D	Doeltaalinteractie: de leerling
Criterion E	Motiveren en activeren
Criterion F	Klassenmanagement

Figuur 13. Zes criteria van het observatie-instrument Doeltaal-Leertaal.

Uiteindelijk bleven er vijf criteria met een *vakspecifieke* inkleuring over: hoofdgroepen waarbinnen aan doeltaal gekoppelde didactische beschrijvingen ingedeeld werden. In Figuur 13 bevindt zich echter een zesde criterium: *klassenmanagement*. Dit criterium van *algemeen didactische* aard is al vrij snel aan het instrument toegevoegd toen naar voren kwam dat bij enkele geobserveerde docenten een juiste toepassing van vakspecifieke elementen samenging met onrust in het klaslokaal. Dergelijke onrust bleek de doeltaalgerelateerde inspanningen van de docent teniet te doen. Het praktische en algemeen-didactische criterium *klassenmanagement* wordt derhalve in dit onderzoek als een noodzakelijke voorwaarde gezien voor het welslagen van de doeltaal didactiek.

Een eerste indeling van handelingsbeschrijvingen binnen criteria liet nog enige overlap in beschrijvingen zien. Specifieke feedbackmethoden kregen een plek (*eliciting, recast*) terwijl op andere plaatsen in het formulier het corrigeren van fouten uitgewerkt werd. Beide subcriteria kwamen uiteindelijk in criterium C *Veilig bijsturen van het leerproces* terecht. Een ander voorbeeld van overlap betrof beschrijvingen over de ruimte die docenten hun leerlingen bieden voor kleine taalfouten, denktijd en *interlanguage*. Dergelijke subcriteria werden samengenomen met motiverende en activerende aspecten zoals het inbouwen van routine-elementen en het stimuleren van doeltaalactiviteit onder criterium E *Motiveren en activeren*. Hierdoor ontstond een rijke en samenhangende invulling voor elk van de criteria A tot en met F.

Omdat het ontwikkelde observatie-instrument een scoringsdoel heeft, is ervoor gekozen om alleen subcriteria te gebruiken die in elke les gescoord kunnen worden en die werkelijk informatief zijn over de (binnen het onderzoek veronderstelde) kwaliteit van het doeltaalgebruik. Met andere woorden, criteria als *Leerlingen reageren in de doeltaal op initiatieven van de docent* of *De docent organiseert denktijd voor de leerlingen* werden opgenomen. Deze criteria zijn binnen elke les kenmerkend voor goed doeltaalgebruik en 'laag of hoog scoren' zegt zonder twijfel iets over de kwaliteit van de docent die voor de klas staat.

Subcriteria als *De docent zet de doeltaal dialogisch in* of *De L1 wordt ingezet in noodsituaties en voor zwaarwegende pedagogische doeleinden* zijn na wikken en wegen niet opgenomen in het instrument. Deze elementen zeggen wel degelijk iets over het doeltaalgebruik van de docent, maar kunnen het instrument minder betrouwbaar maken. Een uitstekende les kan immers net een keer *geen* informele contacten tussen docent en leerling(en) bevatten en er kan zich zeer wel *geen* noodsituatie voordoen. Een lage score op deze aspecten zou in een dergelijke les onterecht zijn. Het incidenteel weglaten van dergelijke subcriteria (met andere woorden: de mogelijkheid om *niet van toepassing* in te vullen) biedt echter ook geen uitkomst: hierdoor zouden de overige subcriteria in de hoofdgroep teveel gewicht zou krijgen. De oplossing voor dit dilemma werd gevonden door enkele van dergelijke subcriteria anders te formuleren (*De docent gebruikt de doeltaal 70 tot 90 % van de tijd, breed in de klas tijdens instructie, individuele begeleiding of dialogisch*) of te verwijderen uit het instrument, maar wel onder de aandacht te brengen tijdens de cursus (bijvoorbeeld het moeilijk observeerbare *De docent maakt herkenbare keuzes voor veelgemaakt 'fouten' ter correctie*).

Meer in algemene zin kan worden gesteld dat niet alle voor de doeltaal didactiek belangrijke elementen in het observatie-instrument verwerkt konden worden. Een observatie-instrument heeft tot doel zichtbaar gedrag te registreren, maar een deel van de aan docenten aangeleerde werkwijze schuilt in een didactisch bewustzijn, in aspecten die tijdens bijvoorbeeld de lesvoorbereiding zichtbaar worden of in leselementen die lang niet elke les naar voren komen. Vanzelfsprekend kwamen deze onderdelen wel aan de orde tijdens het professionaliseringstraject dat deelnemende docenten volgden en liggen ze voor een deel ten grondslag aan het wel observeerbare gedrag dat wel een plek heeft gekregen in het instrument. Voorbeelden van dergelijk niet direct observeerbare maar wel belangrijke aspecten zijn: cumulatief vocabulaire aanbieden en toetsen, het *minder = meer*-principe (minder stof grondig aanbieden levert op de lange termijn meer leereffect op dan veel stof vluchtig aanbieden), *learner awareness* bij de leerlingen versterken en een bewuste keuze voor *bruikbare* te leren taalelementen.

Subcriteria in het instrument werden alle geformuleerd als *can do statements*: positief beschreven en waarneembaar gedrag. Omdat veel beschrijvingen te uitvoerig werden voor een hanteerbaar observatie-instrument is er voorts een *rubric* opgesteld waarin de bondig geformuleerde subcriteria een toelichting kregen en een scoringsadvies. Binnen het criterium *Motiveren en activeren* bestaat bijvoorbeeld een subcriterium *Uitdagen tot spreken in de doeltaal, niet zomaar genoeg nemen met L1*. Teneinde de observant een helpende hand te bieden en betrouwbaardere observaties te genereren werden dergelijke criteria in de *rubric* nader toegelicht. Voorbeelden van dergelijke toelichting en scoringsadviezen zijn te vinden in Figuur 15.

Bij de scoringsschaal van het observatie-instrument is gekozen voor een vierpuntsverdeling. Er is ook geëxperimenteerd met een driepuntsschaal en een vijf puntsschaal, maar beide vielen af omdat er bij proefobservaties een te onnauwkeurig beeld ontstond: de driepuntsschaal kwam dan wel te neutraal uit, dan wel te positief of negatief terwijl gebruik van de vijf puntsschaal twijfelende observanten vaak voor optie '3' deed kiezen, het veilige midden. De vierpuntsschaal dwingt de observant een oordeel te geven met een kleur.

Kritische evaluatie van het observatie-instrument gedurende zijn ontwikkeling (zowel binnen het onderzoeksteam als in overleg met deelnemende docenten) heeft de indruk doen ontstaan dat elk van de criteria een gelijke bijdrage levert aan wat men een adequaat en leerzaam doeltaalgebruik kan noemen. De gekozen criteria vormen semantische eenheden voor een bepaald type didactisch gedrag, maar er is bij voorbaat geen logische reden waarom één van de criteria meer gewicht zou dienen te hebben dan een ander. Derhalve is ervoor gekozen geen hiërarchie aan te brengen in de criteria: de score voor elk van deze 6 hoofdgroepen draagt gelijk bij aan de totaalscore die een geobserveerde docent krijgt. Hetzelfde uitgangspunt gold voor het gewicht van subcriteria binnen elk hoofdcriterium. De statistische analyses van het instrument bevestigen dit beeld (in dit hoofdstuk, paragrafen *betrouwbaarheid op itemniveau* en *interne consistentie*). Figuur 14 toont het uiteindelijke observatie-instrument. Figuur 15 toont voorbeelden van in *rubrics* uitgewerkte subcriteria.

Observatie-instrument *Doeltaal-Leertaal - 2018*

Datum:		Observant:		Geobserveerde:						
DoeltaalCriteria		Observatieformulier Doeltaalgebruik <i>Duurzaam Doeltaal - Criteriumsituaties</i>				Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Oordeel per Criterium
Subcriteria		(zwak / nauwelijks)	(redelijk / soms)	(voldoende / geregeld)	(goed / veelvuldig)					
Criterium A	DT of L1?	a. Docent gebruikt doeltaal 70-90% vd tijd, breed 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				
		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 uitspraak of vorm 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 Franse woorden 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) - Docent speelt enthousiast in op pogingen van leerlingen om in de doeltaal te communiceren - Klaslokaal ademt (in inrichting of in communicatie) de doeltaal	1	2	3	4				
Criterium F	Klassenmanagement	a. Lesdeelovergangen en het in- en uitgaan van de klas en verlopen ordelijk	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' momenten	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*.

 criterium A Doeltaal of L1	b. L1 is hulptaal; een impuls die het leren faciliteert of voor pedagogische of didactische noden wordt ingezet	Grote delen van de les in de L1, zowel docent als leerlingen = 1 De docent gebruikt veel DT, maar vervalt ook geregeld in de L1, blijft daar onnodig lang. Leerlingen reageren en interacteren in de L1 = 2 De docent gebruikt veel DT, kiest gericht L1 als de pedagogiek of de didactiek daarom vraagt. Leerlingen gebruiken nog veel L1 = 3 De docent gebruikt veel DT, kiest gericht L1 als de pedagogiek of de didactiek daarom vraagt. Leerlingen volgen hierin de docent = 4
 criterium B Doeltaal Instrumenteel	a. Spreektempo omlaag, heldere uitspraak en (nieuwe) woorden in zinnen worden zo gesegmenteerd dat ze als woorden herkenbaar zijn	Snel en ongesegmenteerd spreken = 1 Soms langzaam en dan weer snel spreken = 2 Veelvuldig langzaam (aangepast) spreken, maar niet gesegmenteerd = 3. Of: wel gesegmenteerd, maar toch te snel = 3 Langzaam (aangepast) en gesegmenteerd spreken = 4
 criterium C Veilig bijsturen van het leerproces	b. Verantwoorde toepassing van feedback technieken als Recast, Eliciting en Scaffolding . Niet slechts herhalen, maar staan bij talige kenmerken (metalinguïstische info), goed voordoen, inbedding, herhaling hele klas, later in de les nog laten terugkomen	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 participierend als toegelicht concreet = 4
 criterium D Doeltaalinteractie: de leerling	b. Leerlingen communiceren uit zichzelf in de doeltaal met de docent (bijv. door uit zichzelf vragen te stellen)	Leerlingen spreken docent stevast 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
 criterium E Motiveren en activeren	f. Docent daagt uit tot antwoorden en vragen in de doeltaal (in hele zinnen) en neemt niet zomaar genoegen met Nederlands	Docent accepteert stevast 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 hele zinnen = 4
 criterium F Klassenmanagement	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.

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 deze 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 deel uit van de bij het onderzoek horende eerste trainingscyclus (die zij het jaar ervoor volgden), terwijl twee vakdidactici middels workshops van de onderzoeker op de hoogte waren van de materie. De derde vakdidacticus was de onderzoeker zelf. Op de dag waarop het panel de gefilmde lessen beoordeelde hebben alle panelleden bovendien een rubric gekregen die als handreiking diende voor het invullen van het observatieformulier, extra uitleg gekregen, een uitgebreide oefensessie gevolgd en ervaringen uitgewisseld. Op deze wijze hebben zij goed inhoudelijk kennis kunnen nemen van de items en werd de ruimte voor persoonlijke interpretatie van items verkleind.

Bij het invullen van de observatieformulieren door het panel bestond het formulier uit 40 items. Elk item werd door de 7 panelleden gescoord, voor in totaal 3 lessen/docenten. Bij de intraclass correlation analyse is gekozen voor een two way random model met consistency, omdat de samenhang tussen beoordelingen binnen het panel van groter belang is dan absolute overeenstemming. 'Samenhang' gaat uit van grote mate van overeenstemming waarbij een panellid ruimte heeft om in enige mate, doch consequent, positievere scores toe te kennen dan een ander. Dit terwijl 'absolute overeenstemming' veronderstelt dat er pas overeenstemming is wanneer panelleden voor bepaald geobserveerd gedrag exact dezelfde beoordeling geven.

De Intraclass Correlatie analyse laat een hoge gemiddelde intraclass correlatie over de 40 items zien van $ICC = 0,87$ ($SD = 0,129$), wat een sterke overeenstemming onder observanten doet veronderstellen. De meeste items bevonden zich boven de 0,80, terwijl slechts twee items een waarde kleiner dan 0,60 hadden, te weten *Docent gebruikt een afgeschermd vocabulaire* (0,52) en *Doeltaal breed in de klas ingezet tijdens klassikale instructie* (0,58). Dit laatste item is in de definitieve versie van het observatieformulier overigens komen te vervallen, evenals zes andere items. Tijdens de vele observaties bleken deze in totaal zeven items maar beperkt informatief te zijn als het gaat om de werkelijke *kwaliteit* van het gebruik van de doeltaal. De gemiddelde *intraclass* correlatie veranderde door de verwijdering van in totaal 7 items nauwelijks. Zo kan gesteld worden dat van de overgebleven 33 items er één correlatie coëfficiënt de kwalificatie ‘moderate’ krijgt ($ICC = 0,40 - 0,59$), dat 7 correlatie coëfficiënten de kwalificatie ‘substantial’ krijgen ($ICC = 0,61 - 0,80$) terwijl 28 correlatie coëfficiënten de kwalificatie ‘almost perfect’ ($ICC = 0,81$ en hoger) krijgen (zie ook Tabel 1 waarin ICC’s per item worden weergegeven). De overeenstemming tussen observanten die het instrument gebruikten was dus groot. Deze indicatie van betrouwbaarheid bepaalt de bruikbaarheid van het instrument in grote mate.

Tabel 1. Intraclass Correlations Coefficient (ICC) per item van het observatie-instrument.

Doeltaalcriteria		ICC	Doeltaalcriteria		ICC
CrA – DT of L1	A	0,833	CrD – Doeltaalinteractie: leerling	A	0,933
	B	0,995		B	0,989
	C	0,907		C	0,718
	D	0,917		D	1,000
E	0,860				
CrB – Doeltaal instrumenteel	A	0,628	CrE – Activeren en motiveren	A	0,940
	B	0,808		B	0,903
	C	0,519		C	0,982
	D	0,778		D	0,940
	E	0,966		E	0,833
	F	0,667		F	0,952
	G	0,667		G	0,667
	H	0,929			
CrC – Veilig bijsturen	A	0,951	CrF - Klassenmanagement	A	0,957
	B	0,977		B	0,887
	C	0,979		C	0,887
	D	0,964		D	0,917
E	0,972				

Interne consistentie

Bij de vaststelling van de interne consistentie en betrouwbaarheid van het observatie-instrument is voor elk hoofdcriterium eerst een exploratieve factoranalyse uitgevoerd, gevolgd door een betrouwbaarheidsanalyse. De factoranalyse vormt de scherpste blik op de items en constateert of er binnen de hoofdcriteria onderliggend sprake is van meerdere dimensies. Met andere woorden: vormen bijvoorbeeld de gegeven items A tot en met G van hoofdcriterium CrE samen één concept, of beschrijven zij eigenlijk twee of meerdere concepten? De betrouwbaarheidsanalyse gaat na in hoeverre de items in de samenstelling per hoofdcriterium hetzelfde concept meten. Met andere woorden: dragen bijvoorbeeld de gegeven items A tot en met D van hoofdcriterium CrC alle voldoende bij aan het concept *Veilig bijsturen van het leerproces*? Ten slotte is een correlatietoets uitgevoerd teneinde een beeld te krijgen van de verbanden tussen de afzonderlijke hoofdcriteria uit het *gehele* observatie-instrument.

De statistische analyses zijn uitgevoerd op basis van een dataset waarin de scores op alle criteria van het observatie-instrument zijn verwerkt, uitgaande van 25 complete geobserveerde lessen van 25 docenten Frans uit de interventiegroep van dit onderzoek in hun 1hv-klas. Alle lessen vonden plaats in de periode april-juni 2017. De observaties zijn uitgevoerd door de onderzoeker; de helft van de observaties (willekeurig geselecteerd) is ter controle nogmaals voorgelegd aan

expertdocenten. Dit waren docenten die deelnamen aan het professionaliseringstraject horende bij dit onderzoek en veel ervaring hadden met het gebruik van het observatie-instrument. Deze extra controle leverde geen noemenswaardige beoordelingsverschillen op.

De factoranalyse van **hoofdcriterium A** (*Moedertaal of Doeltaal*) met Direct Oblimin rotatie (voor een betere interpreteerbaarheid van de uitkomsten) en Principal Axes factoring (exploratieve factoranalyse met het doel de structuur binnen de data te verhelderen) wijst uit dat de 4 items binnen dit hoofdcriterium samen een eendimensionale schaal vormen. Een Kaiser-Meyer-Olkin test laat zien dat er sprake is van een adequate steekproef (deze dient groter te zijn dan 0,5, in dit geval KMO = 0,67) en Bartlett's test of sphericity is significant ($p < 0,001$) wat een samenhang tussen de items demonstreert. Eén factor heeft een eigenwaarde boven 1 (2,46) en er is een duidelijke knik in het scree plot na deze factor. De eigenwaarde van ruim boven de 1 toont dat de samengenomen items binnen één factor meer verklaren dan losse items. De knik in het model na deze eerste factor laat zien dat overige eventuele factoren van kleine waarde zijn. Het item CrA_a (*De docent vertaalt zichzelf bewust en terughoudend in de L1; is geen vertaalmachine*) heeft de hoogste factorlading (0,93).

De betrouwbaarheidsanalyse wijst uit dat de schaal CrA (*Moedertaal of Doeltaal*) voldoende betrouwbaar is, Cronbach's alpha = 0,79. Het weglaten van één van de items (CrA_d: *Leerlingen krijgen in beperkte mate de taak om de docent te vertalen*) zou de betrouwbaarheid van de schaal nog enigszins verhogen. Cronbach's alpha wordt dan 0,82, maar hiervoor is niet gekozen omdat de schaal als geheel voldoende betrouwbaar is.

De factoranalyse met Direct Oblimin rotatie en Principal Axes factoring van **hoofdcriterium B** (*Doeltaal - Instrumenteel*) wijst uit dat de 8 items binnen dit hoofdcriterium ook twee factoren kunnen vormen. De Kaiser-Meyer-Olkin test laat zien dat er sprake is van een adequate steekproef (KMO = 0,55) en Bartlett's test of sphericity is significant ($p < 0,001$) wat een samenhang tussen de items demonstreert. Twee factoren hebben een eigenwaarde boven 1 (3,03 en 1,74) waarna er een knik zichtbaar is in het scree plot. De variabele CrB_c (*De docent gebruikt een afgeschermd vocabulaire*) heeft de hoogste factorlading (0,84). Wanneer de variabelen noodgedwongen in één factor zouden geplaatst worden, zouden er drie variabelen zijn met een vrij lage factorlading. Het betreft de items: CrB_a (*Spreektempo en segmenteren*), CrB_b (*Non-verbale Ondersteuning*) en CrB_f (*Denktijd*).

De betrouwbaarheidsanalyse wijst uit dat de schaal (hoofdcriterium CrB, *Doeltaal – Instrumenteel*) voldoende betrouwbaar is, Cronbach's alpha = 0,73. Het weglaten van één van de items met lage factorlading zou Cronbach's alpha slechts marginaal verhogen naar respectievelijk 0,75, 0,75 en 0,74. Hiervoor is niet gekozen; als geheel is de schaal voldoende betrouwbaar.

De analyses van hoofdcriterium B laten aldus een licht onrustig beeld zien. Deze schaal is een verzameling van sterk docentgestuurde instrumentele handelingen, elk gericht op het begrijpelijk maken van het taalgebruik van docenten. Het is goed voorstelbaar dat docenten één van deze instrumentele handelingen (items a tot en met h) nog minder goed beheersen dan andere; vaardigheid in het merendeel van de handelingen draagt niet noodzakelijkerwijs bij aan vaardigheid in alle handelingen. De items zijn om semantische redenen bij elkaar gehouden en niet onderverdeeld in twee aparte schalen zoals de factoranalyse suggereert. Deze keuze wordt mede ondersteund door de betrouwbaarheid van de schaal als geheel die, zoals aangegeven is, voldoende is.

De factoranalyse met Direct Oblimin rotatie en Principal Axes factoring van **hoofdcriterium C** (*Veilig bijsturen van het leerproces*) wijst uit dat de 4 items twee dimensies kunnen vormen (maar ook binnen één dimensie zouden passen, waarbij CrC_d, *Begrip checken en nagaan of leerstof begrepen wordt*, het enige item is met een vrij lage lading (0,360)). De Kaiser-Meyer-Olkin test laat zien dat er sprake is van een adequate steekproef (KMO = 0,62) en Bartlett's test of sphericity is significant ($p < 0,001$) wat een samenhang tussen de items demonstreert. Eén factor heeft een eigenwaarde boven

1 (2,32) en er is een duidelijke knik in het scree plot na deze factor. De variabele CrC_a (*Corrigeren op voor de uitspraak belangrijke uitspraak- en taal-'fouten'*) heeft de hoogste factorlading (0,88).

De betrouwbaarheidsanalyse wijst uit dat de schaal als geheel (hoofdcriterium CrC, *Veilig bijsturen van het leerproces*) voldoende betrouwbaar is, Cronbach's alpha = 0,75. Het weglaten van het ene item met lage factorlading (CrC_d: *Checken van begrip, nagaan of leerstof begrepen wordt*) verhoogt Cronbach's alpha nog tot 0,79, maar hiervoor is niet gekozen aangezien de schaal als geheel voldoende betrouwbaar is.

De analyses van hoofdcriterium C laten aldus een licht onrustig beeld zien. Ook binnen deze schaal wordt om semantische redenen gekozen voor het bij elkaar houden van de items, mede op basis van de betrouwbaarheid van de schaal als geheel, die voldoende is. Deze schaal is een verzameling van didactische elementen die zich richten op het bijsturen van het leerproces. Item CrC_d (*Checken van begrip, nagaan of leerstof begrepen wordt*) heeft binnen de factoranalyse de laagste lading en zou ook zijn eigen factor kunnen vormen. Dit item is, hoewel niet gericht op correcties en feedback zoals de overige drie items, echter wel een duidelijk onderdeel van het genoemde *Veilig bijsturen van het leerproces* dat centraal staat in dit hoofdcriterium en vindt geen logische plek in een van de andere hoofdcriteria.

De factoranalyse met Direct Oblimin rotatie en Principal Axes factoring van **hoofdcriterium D** (*Doeltaalinteractie: de leerling*) wijst uit dat de 5 items samen een eendimensionale schaal vormen. De Kaiser-Meyer-Olkin test laat zien dat er sprake is van een adequate steekproef (KMO = 0,79) en Bartlett's test of sphericity is significant ($p = 0,001$) wat een samenhang tussen de items demonstreert. Eén factor heeft een eigenwaarde boven 1 (2,74) en er is een duidelijke knik in het scree plot na deze factor. De variabele CrD_c (*Alle leerlingen spreken VT woorden uit*) heeft de hoogste factorlading (0,82).

De betrouwbaarheidsanalyse wijst uit dat deze schaal (hoofdcriterium CrD, *Doeltaal; de leerling*) voldoende betrouwbaar is, Cronbach's alpha = 0,79. Het weglaten van één van de items (CrD_d: *Leerlingen spreken onderling converserend de doeltaal*) zou Cronbach's alpha nog tot 0,80 verhogen maar hiervoor is niet gekozen; als geheel is de schaal voldoende betrouwbaar.

De factoranalyse met Direct Oblimin rotatie en Principal Axes factoring van **hoofdcriterium E** (*Doeltaalinteractie: motiveren en activeren*) wijst uit dat de 7 items ook twee dimensies kunnen vormen (of binnen één dimensie zouden passen, waarbij CrE_a (*Positieve verwachtingen, complimenten en/of begrip voor complexiteit*) een vrij lage lading zou hebben (0,37). De Kaiser-Meyer-Olkin test laat zien dat er sprake is van een adequate steekproef (KMO = 0,64) en Bartlett's test of sphericity is significant ($p < 0,001$) wat een samenhang tussen de items demonstreert. Twee factoren hebben een eigenwaarde boven 1 (3,19 en 1,50) en er is een duidelijke knik waarneembaar in het scree plot na deze factoren. De variabele CrE_f (*Uitdagen tot antwoorden in de doeltaal, in hele zinnen*) heeft de hoogste factorlading (0,77).

De betrouwbaarheidsanalyse wijst uit dat de schaal (CrE, *Doeltaalinteractie: motiveren en activeren*) voldoende betrouwbaar is, Cronbach's alpha is 0,78. Het weglaten van het ene item met relatief lage factorlading (CrE_a: *Positieve verwachtingen, complimenten en/of begrip voor complexiteit*) verhoogt Cronbach's alpha nog licht tot 0,79, maar hiervoor is niet gekozen; als geheel is de schaal voldoende betrouwbaar.

De factoranalyse van hoofdcriterium E laat een licht onrustig beeld zien. Ook binnen deze schaal wordt om semantische redenen gekozen voor het bij elkaar houden van de items, mede op basis van de betrouwbaarheid van de schaal als geheel, die voldoende is. Deze schaal is een verzameling van pedagogisch-didactische elementen die zich richten op het motiveren en activeren van leerlingen. Het is goed voorstelbaar dat docenten één van deze elementen nog minder goed beheersen; vaardigheid in het merendeel van de elementen draagt niet noodzakelijkerwijs bij aan vaardigheid in alle elementen (zie ook de toelichting op de ontwikkeling van het observatie-instrument in de voorgaande paragraaf).

De factoranalyse met Direct Oblimin rotatie en Principal Axes factoring van **hoofdcriterium F** (*Klassenmanagement*) wijst uit dat de 5 items samen een eendimensionale schaal vormen. De Kaiser-Meyer-Olkin test laat zien dat er sprake is van een adequate steekproef (KMO = 0,76) en Bartlett's test of sphericity is significant ($p < 0,001$) wat een samenhang tussen de items demonstreert. Eén factor heeft een eigenwaarde boven 1 (3,40) en er is een duidelijke knik in het scree plot na deze factor. De variabele CrF_b (*Docent treedt tijdig en passend op bij ordeverstoringen*) heeft de hoogste factorlading (0,94).

De betrouwbaarheidsanalyse wijst uit dat de schaal *CrF Klassenmanagement* voldoende betrouwbaar is, Cronbach's alpha = 0,88. Het weglaten van één van de items (*CrF_c: Docent geeft (positieve) instructie op gedrag*) zou Cronbach's alpha nog licht verhogen tot 0,90, maar hiervoor is niet gekozen omdat de schaal als geheel goed betrouwbaar is.

In Tabel 2 staan van elk hoofdcriterium uit het observatie-instrument de factorlading per item, de waarden van Bartlett's test of sphericity en de Kaiser-Meyer-Olkin test, en de Cronbach's Alpha behorende bij de betrouwbaarheidsanalyse vermeld. Bij de hoofdcriteria die uit twee factoren hadden kunnen bestaan (CrB, CrC en CrE) is bij de van toepassing zijnde items de componentlading weergegeven. Enkele items staan tussen haakjes, wat voortkomt uit het feit dat niet elk hoofdcriterium uit hetzelfde aantal items bestaat.

Tabel 2. Hoofdcriteria en factoren, verkregen op basis van afzonderlijke factoranalyses (PAF).

Item		CrA	CrB		CrC		CrD	CrE		CrF	
		Factor 1	Factor 1	Factor 2	Factor 1	Factor 2	Factor 1	Factor 1	Factor 2	Factor 1	
Factoranalyse	Componentlading per item	a	0,654	0,287	0,534	0,879	-	0,648	0,374	0,443	0,807
		b	0,742	0,205	0,414	0,744	-	0,682	0,760	0,390	0,936
		c	0,934	0,835	-	0,743	-	0,820	0,648	-	0,520
		d	0,456	0,740	-	0,360	0,548	0,450	0,418	-	0,712
		(e)		0,500	-			0,680	0,737	0,485	0,881
		(f)		0,271	0,412				0,767	-	
		(g)		0,649	-				0,621	-	
		(h)		0,747	-						
		Bartlett's; $p =$	< 0,001	< 0,001		< 0,001	0,001	< 0,001		< 0,001	
		KMO	0,668	0,552		0,652	0,794	0,644		0,760	
Betrouwbaarheidsanalyse	Cronbach's Alpha	0,788	0,726		0,750	0,786	0,705		0,880		

Een Pearson Correlatietoets laat ten slotte zien dat het geheel aan criteria uit het observatie-instrument (criteria CrA tot en met CrF) in sterke mate met elkaar samenhangen. Tussen alle criteria gelden correlaties tussen $r = 0,453$ en $r = 0,719$ waarbij in alle gevallen $p < 0,001$. Het is positief dat de verschillende criteria uit het observatie-instrument met elkaar samenhangen en een overkoepelend construct beschrijven, een observeerbare en coherente didactiek. Hierbij is sprake van een sterke samenhang tussen de dimensies CrD (*Doeltaalinteractie: de leerling*) en CrE (*Motiveren en activeren*), $r = 0,719$, $p < 0,001$. De sterke samenhang tussen deze dimensies is geen reden tot zorg: geen van de correlaties is groter dan 0,8. Niettemin is aanvullend een regressieanalyse uitgevoerd waarbinnen is gekeken naar multicollineariteit. Deze collineariteitsdiagnose signaleert een vrij hoge variance inflation factor (VIF) bij voorgenoemde variabelen (9,94 en 6,32). Hoewel er geen vastgesteld maximum aan de VIF-waarde bestaat, geven deze waarden aan dat de genoemde dimensies CrD en CrE in enige mate samenhangen. Hair et al. (1995) adviseren een maximum van VIF = 10. Binnen de kaders van dit onderzoek kan ervan uitgegaan worden dat de dimensies CrD (*Doeltaalinteractie: de leerling*) en CrE (*Motiveren en activeren*) met de gevonden waardes voldoende uniek zijn. De VIF-waarden voor de overige hoofdcategoryën lagen tussen 3,26 en 4,22. Ten slotte laten sterke correlaties, variërend van 0,783 tot 0,864, tussen de hoofdcriteria CrA tot en met CrF enerzijds en de gemiddelde scores CrMean anderzijds zien dat de scores in elk afzonderlijk hoofdcriterium sterk relateren aan de gemiddelde

score op alle hoofdcriteria. In Tabel 3 staan de correlaties vermeld tussen de hoofdcriteria uit het observatie-instrument.

Tabel 3. Correlaties tussen Hoofdcriteria.

Pearson Correlaties tussen criteria	CrA	CrB	CrC	CrD	CrE	CrF	CrMean
CrA	1						
CrB	0,631	1					
CrC	0,554	0,544	1				
CrD	0,453	0,477	0,704	1			
CrE	0,614	0,618	0,659	0,719	1		
CrF	0,509	0,656	0,590	0,711	0,634	1	
CrMean	0,783	0,794	0,835	0,818	0,864	0,835	1

Self Report

Aanvullend op de het observatie-instrument werd nog een eenvoudiger instrument toegepast om het leerproces van de docenten in kaart te brengen, nu echter vanuit het perspectief van de docenten zelf: een *self report*. Dit was een onderdeel van het logboek dat docenten meerdere keren dienden aan te leveren, waarin zij cijfers toekenden aan elementen die te maken hadden met de eigen beleving van hun ontwikkeling. Het doel van dit instrument was meer zicht te krijgen op de toepassing van de didactiek en ervaringen die de docenten hiermee opdeden, teneinde deze informatie in de analysefase te kunnen afzetten tegen de prestaties van hun leerlingen.

De elementen die in het *self report* aan de orde kwamen, werden ingegeven door in hoofdstuk 3 besproken kenmerken van effectieve professionalisering, zoals betrokkenheid van collega's bij het ontwikkelproces, tevredenheid over het eigen leerproces en het ervaren effect in de dagelijkse praktijk van de nieuw opgedane kennis. Het *self report* bevroeg de docenten op de volgende aspecten:

- De tevredenheid van de docent over het eigen leren
- Het ervaren effect in de klas
- De getoonde interesse van collega's voor de didactische ontwikkelingen van de deelnemer
- Het plezier dat de deelnemende docent ervoer met de nieuwe didactische materie
- De gerustheid dat de docent het dat jaar met de klas tot een goed eind zou brengen
- De inschatting van het deel van de lestijd dat doeltaal didactiek werd toegepast

Voor de eerste vijf elementen noteerden de docenten cijfers van 1 tot en met 10. Deze vijf elementen worden verder in het onderzoek 'tevredenheidscijfers' genoemd. Het laatste element betrof een ingeschat percentage.

Van elke deelnemende docent zijn drie logboeken geselecteerd: het eerste (september, na de eerste cursusdag), één in de loop van het traject (maart) en het slot-logboek (ingevuld aan het eind van de interventie; voor docenten uit cyclus 1 viel dit een jaar na de cursus, voor cyclus 2 viel dit op de laatste cursusdag. Uit deze selectie van logboeken zijn de cijfers voor tevredenheid en doeltaal leestijdpercentage gelicht en verwerkt in de statistische analyses.

Betrouwbaarheid van het self report als onderzoeksinstrument

Het *self report* betreft een zelfinschatting van deelnemende docenten die als extra informatie werd gebruikt om na te gaan of de tevredenheid van de docenten over de eigen ontwikkeling relaties

vertoont met de talige ontwikkeling van hun leerlingen. Voor dit instrument was een interbetrouwbaarheid-analyse, zoals uitgevoerd bij het observatie-instrument, dus niet nodig. De betrouwbaarheid van het instrument werd daarom beoordeeld in de fase van het onderzoek waarin de data verzameld en gebundeld werden. Om die reden is de verantwoording van de betrouwbaarheid van het instrument samengenomen met de rapportage van de resultaten die het toepassen van dit instrument heeft opgeleverd. De complete rapportage is te vinden in hoofdstuk 8, Resultaten.

Vaardigheidstoetsen en Motivatie-enquête

Vaardigheidstoetsen

Binnen dit onderzoek zijn vier vaardigheidstoetsen (luisteren, lezen, schrijven, spreken) en een motivatie-vragenlijst gebruikt met als doel de taalvaardigheid en de motivatie van 610 1hv-leerlingen uit een interventiegroep te vergelijken met die van 217 1hv-leerlingen in een controlegroep.

De receptieve toetsen (luisteren en lezen) waren de zogenaamde TaalstERK-toetsen op A1-niveau (Frans) van het Cito (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling). De door het Cito beoogde doelgroep voor deze toetsen betreft de laagste niveaus uit het voortgezet onderwijs, hetgeen vergelijkbaar is met de doelgroep uit dit onderzoek. Het verwachte niveau van de deelnemende leerlingen sluit aan bij de moeilijkheid van de toetsen. Aan de totstandkoming van deze toetsen ligt een uitgebreid constructieproces ten grondslag bestaande uit opgaveconstructie door toetsdeskundigen van Cito, opgavebeoordeling door collegadeskundigen van Cito, proefafname in middelbaar beroepsonderwijs en voortgezet beroepsonderwijs, statistische analyse van de resultaten van de proefafname waarbij per taal meerdere duizenden leerlingen betrokken waren, selectie van definitieve toetsonderdelen op basis van proefafname en analyse. De toetsen zijn bestemd voor gebruik bij leerlingen van het niveau en in de leeftijdscategorie waarmee in dit onderzoek ook gewerkt wordt. In het licht van dit uitgebreide ontwikkelings- en analyseproces is ervoor gekozen de receptieve toetsen niet nader te analyseren op betrouwbaarheid⁵. Uitkomsten van een eigen betrouwbaarheidsonderzoek zouden als gevolg van een kleinere steekproef niet de kwaliteit hebben van de analyses van de toetsontwikkelaar zelf.

Op de productieve toetsen zijn binnen dit onderzoek evenmin betrouwbaarheidsanalyses uitgevoerd. Ook hier betrof het toetsen die hun sporen verdiend hebben (ERK-schrijftoetsen op A1+niveau en ERK-spreektoetsen op A1-niveau van het Cito), opgesteld zijn door toetsexperts, beoordeeld door collegadeskundigen en zijn onderworpen aan een uitgebreide procedure van standaardsetting en benchmarking. Hierbij was een groep van 30 expertdocenten betrokken die een verdiepende ERK-training heeft moeten volgen en zich vervolgens met niveaubepaling en proefbeoordeling heeft beziggehouden. Hieruit volgde behalve een gestandaardiseerde set opgaven ook een gestandaardiseerde score-cijfertransformatie. Ten slotte hebben een try-out en een beoordelaarsonderzoek respectievelijk de aansluiting op het VO gegarandeerd en het functioneren van het correctievoorschrift vastgesteld. Bij de productieve toetsen gold dezelfde aanname als bij de receptieve toetsen, namelijk, dat een kleinschalig betrouwbaarheidsonderzoek (binnen dit promotieonderzoek) minder zou opleveren dan de analyses van de toetsontwikkelaar zelf⁶.

De door het Cito beoogde doelgroep voor deze toetsen betreft de laagste niveaus uit het voortgezet onderwijs, hetgeen vergelijkbaar is met de doelgroep uit dit onderzoek. Het verwachte

⁵ Zie voor nadere toelichting Cito (2009) TaalstERK Luisteren Frans A1 en TaalstERK Lezen Frans A1 (Verantwoording en inhoud van de toetsen, p. 5-9).

⁶ Zie voor nadere toelichting Cito (2007) ERK-spreektoetsen Frans A1 en A2 en ERK-schrijftoetsen Frans A1 en A2. (Verantwoording, niveau, standaardbepaling en opzet, p. 3-10).

niveau van de deelnemende leerlingen sluit aan bij de moeilijkheid van de toetsen, al zullen de leerlingen deze productieve toetsen lastiger vinden dan de hierboven beschreven receptieve toetsen op hetzelfde A1-niveau. Dat heeft er mee te maken dat productieve vaardigheden nu eenmaal meer van leerlingen vergen dan receptieve vaardigheden. Er is binnen de schrijftoets bewust gekozen voor een brede opzet met opgaves in drie uiteenlopende domeinen: correspondentie, aantekeningen/berichten/formulieren en vrij schrijven. Deze brede opzet vergroot de succesansen van leerlingen met een nog relatief beperkte taalvaardigheid. De spreektoets richt zich eveneens op uiteenlopende communicatiesituaties (bijvoorbeeld je mening geven, keuzes maken in de winkel, je voorstellen en gegevens uitwisselen, je privéleven beschrijven). De brede opzet van beide toetsen herbergt ook een nadeel: met name bij deze productieve vaardigheden, waarbij veelvuldig oefenen van belang is, spelen keuzes van de docent mee in de voorbereiding van de leerlingen op de toetsen. En hoewel de door de docenten gebruikte leergangen alle genoemde productieve communicatieve domeinen bestrijken is het mogelijk dat sommige docenten in hun lessen niet alle communicatiesituaties die in de toetsen voorkomen even uitgebreid aan de orde hebben laten komen.

Binnen dit onderzoek is al met al geen sprake van onderwijs en toetsen die in directe samenhang met elkaar zijn opgesteld. De ingezette didactiek richt zich niet op één leeraspect, maar op het vergroten van de taalvaardigheid in het algemeen, over een lange interventieperiode van een jaar. Dit terwijl de meeste toetsen die normaalgesproken veelvuldig in het voortgezet onderwijs worden afgenomen vaak direct aansluiten op specifieke leerstof die recentelijk aan leerlingen is aangeboden. De afgenomen toetsen zijn echter 'neutrale' vaardigheidstoetsen die domeinen kunnen bevatten waar leerlingen meer of minder mee in aanraking zijn gekomen.

Het wisselend presteren, zoals hierboven beschreven, bleek bij de afname van de toetsen daadwerkelijk plaats te vinden. In sommige klassen werd juist op het vrij schrijven goed gepresteerd, terwijl het formulier invullen lastig gevonden werd. In andere klassen was het beeld juist omgekeerd of gelijkmatiger. Dit zou in een kleine steekproef de bruikbaarheid van de toets mogelijk beperken. Binnen de kaders van dit onderzoek met een relatief grote groep leerlingen ($n = 827$) is een dergelijk beeld goed te verklaren.

Motivatie-enquête

Voor het bepalen van de motivatie van de leerlingen die participeren in dit onderzoek is gebruik gemaakt van een veelvuldig gebruikte (onder andere door het Cito), betrouwbare en valide motivatie-enquête, de *Belevingsschalen voor Engels* (Kuhlemeier et al., 1990; Martinot et al., 1988), die is omgeschreven naar het vak Frans. De *Belevingsschalen voor Frans* bevraagt in subschalen middels 49 items de gebieden *nut*, *plezier*, *werkwijze* en *integratie*. Om de betrouwbaarheid van de leerlingantwoorden (die zich in een aantal gevallen richtten op het functioneren van eigen docent) te vergroten zijn de uitkomsten anoniem en als zodanig niet tot het leerlingniveau te herleiden. De uitkomsten zijn wel op anoniem individuniveau bruikbaar en ingedeeld op klas.

7.4 PROCEDURE

Zoals in de inleiding van dit hoofdstuk al werd benoemd, werd binnen dit onderzoek een *mixed methods* aanpak toegepast waarbij kenmerken van vergelijkend onderzoek, ontwerponderzoek en effectonderzoek gebruikt werden om de onderzoeksvragen te beantwoorden. In deze sectie wordt de procedure van het onderzoek inhoudelijk en chronologisch toegelicht.

Hoewel in grote lijnen voor deze studie de volgorde van een ontwerpstudie werd aangehouden (vooronderzoek, literatuurstudie, ontwerp, implementatie/evaluatie, effect), lag het zwaartepunt

binnen dit onderzoek bij de aspecten *implementatie* en *effect* (toelichting hierop volgt in de paragraaf *Didactische interventie Doeltaal-Leertaaldidactiek*).

Na een uitgebreide verkenning van de ter zake doende literatuur en van de context werden twee interventies ontwikkeld: een didactiek en een professionaliseringstraject. Om eerdergenoemde redenen (aandacht voor het belang van een *duurzame* interventie en optimalisering van het cyclus 2-scholingstraject dat *gelijktijdig* met de interventie plaatsvindt) werd het professionaliseringstraject in twee cycli uitgevoerd. Deelnemende docenten voerden een eenjarige klasseninterventie uit waarna hun leerlingen aan vaardigheidstoetsen werden onderworpen (lezen, luisteren, spreken, schrijven en een motivatie-vragenlijst). Hun resultaten werden voorts vergeleken met die van een controlegroep.

Het presteren van de docenten werd eveneens in kaart gebracht. Opeenvolgende observatiemomenten werden ingezet om de didactische groei van de docenten te meten (bij docenten uit cyclus 1 ook de vorderingen *na* het scholingstraject) en om de docenten ook met elkaar te vergelijken. Docenten wisten van tevoren dat hun didactisch presteren op het moment van de observatie onder de loep zou liggen. Zij deden ongetwijfeld hun best omdat er een camera in het lokaal stond en het er die dag in hun beleving wellicht extra toe deed. Dit roept de vraag op of de geobserveerde lessen representatief waren voor elke les die een deelnemende docent op dat moment verzorgde in hun interventieklas. Deze omstandigheden golden echter voor alle docenten. Elke deelnemer heeft in niet-geobserveerde lessen mogelijk minder zijn best gedaan of juist prachtige onderwijsmomenten meegemaakt die jammer genoeg juist niet op film werden vastgelegd. Voor elke docent geldt dat de geregistreerde lessen momentopnamen waren van lessituaties waarin de desbetreffende docent liet zien waartoe hij op dat moment maximaal in staat was. Ter aanvulling op de observaties werd docenten ook enkele keren gevraagd zelf hun leerproces in kaart te brengen.

Ten slotte werden de prestaties van de klassen nog afgezet tegen de didactische prestaties van de docenten. In Figuur 16 is het onderzoekstraject chronologisch weergegeven (zie hoofdstuk 5 voor een inhoudelijke beschrijving van de bijeenkomsten).

	Cyclus 1	Cyclus 2	Toetsing
Februari 2015	Werving deelnemers	Werving deelnemers	
Mei 2015	Oriëntatiebijeenkomst	Oriëntatiebijeenkomst	
September 2015	Bijeenkomst 1		
Oktober 2015	Bijeenkomst 2		
December 2015	Bijeenkomst 3		
Februari 2016	Bijeenkomst 4 en <i>Observatiemoment 1</i>		
April 2016	Bijeenkomst 5		
Juni 2016	Bijeenkomst 6 en <i>Observatiemoment 2</i>	Bijeenkomst 1	controleklassen
September 2016	Korte intervisiebijeenkomst 1	Bijeenkomst 2	
Oktober 2016		Bijeenkomst 3	
November 2016	Korte intervisiebijeenkomst 2	Bijeenkomst 4 ⁷	
Interventiejaar Januari 2016		Bijeenkomst 5 en <i>Observatiemoment 1</i>	
Februari	Korte intervisiebijeenkomst 3		
Maart 2017		Bijeenkomst 6	
April 2017	Korte intervisiebijeenkomst 4		
Mei 2017	<i>Observatiemoment post cursus</i>	Bijeenkomst 7 en <i>Observatiemoment 2</i>	
Juni 2017			interventieklassen
Oktober 2017	Terugkomdag	Terugkomdag	

Figuur 16. Chronologisch overzicht Professionaliseringsinterventie en Dataverzameling.

⁷ In het overzicht valt op dat cyclus 2 één scholingsbijeenkomst meer heeft gehad dan cyclus 1. De reden hiervoor is van *meteorologische* aard: het weer (en verkeer) stond veel deelnemers niet toe naar bijeenkomst 4 te komen waardoor bijeenkomst 5 ingepland werd waarin de inhoud van bijeenkomst 4 grotendeels herhaald werd.

Deelnemers aan het onderzoek kregen de opdracht om tijdens het interventiejaar in hun lessen het reguliere lesprogramma te volgen, gebruikmakend van de op school gehanteerde leergang (alle docenten gebruikten een van de gangbare Nederlandse leergangen) en de bijbehorende toetsen. Alleen de *manier waarop* het reguliere programma werd aangeboden werd beïnvloed door de geleerde aanpak. Instructie, lesfasering, routines, feedback, activeren en interacteren, herhaling, non-verbale ondersteuning of tempo zijn voorbeelden van doeltaal-didactische aspecten die de lessen zichtbaar anders konden maken dan de lessen die zij in het verleden gaven.

De didactische interventie: Doeltaal-Leertaal-didactiek

De in hoofdstuk 2 beschreven literatuurstudie leverde een groot aantal aandachtspunten op voor een op te stellen didactiek voor leerzaam gebruik van de doeltaal. Aan het eind van elke sectie werden de hoofdlijnen van die sectie samengevat in concrete ontwerpeisen. Deze ontwerpeisen vormen samen genomen het verbindingsstuk tussen theorie en didactiek. In hoofdstuk 4 werd voorts elke ontwerpeis uitgewerkt naar concrete didactische handelingen. Teneinde de didactiek zo scherp en functioneel mogelijk te kunnen beschrijven, hebben de aan het onderzoek deelnemende docenten en de onderzoeker zelf uitvoerig geëxperimenteerd met didactische aanwijzingen voortkomend uit de theorie en waar noodzakelijk verbetervoorstellen gedaan. Er werden ook complete voorbeeldlessen geformuleerd waarin de beoogde didactische handelingen helder naar voren kwamen. Ook met deze lessen werd in de klassencontext grondig geoefend waarna verzamelde feedback leidde tot verbeteringen aan de didactische beschrijvingen.

Hierbij dient te worden aangetekend dat hoofdstuk 2 weliswaar in een compleet en innovatief *geheel* aan doeltaalgerichte aandachtspunten heeft voorzien, zij het dat elke aanbeveling afzonderlijk niet uitgesproken innovatief is. Relatief bekende didactische noties dienden dus met name nog gekoppeld te worden aan doeltaalgebruik. Het is deze koppeling van didactiek aan doeltaalgebruik (de focus binnen dit onderzoek: *doeltaal als leermiddel*) die de ontwikkelde aanpak innovatief maakt. Het koppelingsproces, de uitwerking van de aanbevelingen naar een bruikbare en samenhangende doeltaal-didactiek, was een intensief verwerkingsproces dat vlijt en didactisch inzicht vergde, geen avontuurlijk ontwikkelproces met ongewisse uitkomsten. Om deze reden bleef het ontwerpproces een overzichtelijke exercitie. Op de hierboven beschreven wijze werd de eerste cursuscyclus gebruikt om de didactiek te perfectioneren, waarna tijdens de tweede cursuscyclus de didactiek al volwaardig werd geïmplementeerd door alle deelnemende docenten (beide cycli).

Het belang van de *focus op implementatie* van de Doeltaal-Leertaal-didactiek schuilt ten slotte in het feit dat er binnen dit onderzoek bewust voor werd gekozen om een aanpak te ontwerpen die docenten binnen de kaders van hun reguliere lessen konden toepassen. Met andere woorden, en dit is een essentieel uitgangspunt van dit onderzoek: reguliere docenten bleven gewoon gebruik maken van een gangbare leergang, in de gebruikelijke contacturen zoals die op reguliere scholen voor voortgezet onderwijs plaatsvinden. Deze invalshoek sluit naadloos aan bij de context van het merendeel van de docenten en is daardoor zonder meer realistisch te noemen. Hierdoor neemt de bruikbaarheid van de ontwikkelde didactiek toe en zijn de resultaten van het onderzoek uiteindelijk aannemelijk voor grote groepen docenten. De uitdaging die kleeft aan deze invalshoek is dat de deelnemende docenten allen hun eigen onderwijscontext hebben waarbinnen zij de beoogde didactiek in enige vrijheid integreren. Dat is wel zo realistisch maar vraagt om een goede monitoring door de onderzoeker en een doortimmerd professionaliseringstraject. Een traject waarbinnen onder andere ontwikkel- en samenwerkingsopdrachten, veelvuldige feedback, voorbeelden van geslaagde integratie, videoreflectie, inslijting en individuele begeleiding voorkomen, opdat voldoende eenheid aangebracht wordt in de werkwijzen van de deelnemers.

De scholingsinterventie: een professionaliseringstraject voor Doeltaal-Leertaal

Voor de omzetting van opleidingsdidactische theorie naar een waar professionaliseringstraject gold in een aantal opzichten hetzelfde als voor het opstellen van de doeltaaldidactiek. Ook hier sloot elke sectie van het literatuuronderzoek (hoofdstuk 3) af in treffende ontwerpregels die helder richting gaven aan het ontwerpproces van, in dit geval, het professionaliseringstraject (hoofdstuk 5). Op basis van de ontwerpregels en met behulp van kennis en ervaring van de opleider/onderzoeker werd vervolgens een serie bijeenkomsten opgesteld waarin de didactische materie werd uitgezet in behapbare en samenhangende eenheden. De eerste cyclus van het traject werd gaandeweg geoptimaliseerd door samen te werken met een collega-vakdidacticus die zowel in de voorbereiding van bijeenkomsten als op basis van observaties feedback gaf aan de onderzoeker/opleider. Bovendien werd deelnemende cursisten meermalen gevraagd evaluatieformulieren in te vullen en logboekopdrachten aan te leveren die niet alleen ingingen op het eigen ontwikkelproces en dat van hun leerlingen, maar ook op allerlei aspecten betreffende de genoten cursus. Zo informeerden zij de onderzoeker/opleider onder andere over het tempo en het niveau van de cursus, over hun tevredenheid aangaande eigen leeropbrengsten, over de kwaliteit en bruikbaarheid van de ontvangen materialen, over de samenwerking met collega's tijdens bijeenkomsten, de betrokkenheid en kundigheid van de opleider/onderzoeker, en over werkvormen die zij dienden uit te voeren. Deze informatie werd aangewend om de cursus allengs te optimaliseren.

Uit de eerste scholingscyclus kwamen twee inhoudelijke verbeterpunten naar voren. Het eerste betrof een schijnbaar trage ontwikkeling van de deelnemende docenten op het onderdeel *feedback, correctie en bijsturen van het leerproces* (CrC). Navraag bij de deelnemers wees uit dat zij terughoudend waren om al te veel (streng overkomende) sturing aan het klassenproces te geven omdat zij het opgebouwde vertrouwen bij de leerlingen en hun meevallende motivatie niet ongedaan wilden maken. Enige sturing is echter wel noodzakelijk voor het slagen van het taalleerproces en dit onderwerp heeft aan het eind van de scholing in cyclus 1 nog veel aandacht gekregen opdat deelnemers uit deze groep goedbeslagen ten ijs zouden komen tijdens het interventiejaar. Dit onderwerp werd in professionaliseringscyclus 2, de cyclus die de professionalisering gelijktijdig met de interventie in de klas volgde, eerder op de agenda gezet: het belang ervan werd sterk benadrukt en deelnemers kregen sneller didactisch instrumentarium in handen om de genoemde bijsturing niet ten koste te laten gaan van motivatie en vertrouwen. Een trage ontwikkeling van de docenten uit cyclus 2 op dit onderwerp zou immers nadelig kunnen uitpakken voor de leerlingen in hun interventieclassen.

Een tweede verbeterpunt betrof eveneens een enigszins trage ontwikkeling van de deelnemende docenten, maar dan op het gebied van het *aanbieden van activerende opdrachten middels de doeltaal* aan de klassen (CrD). Ook dit inhoudelijke aspect kreeg tijdens de tweede scholingscyclus eerder en meer aandacht.

7.5 DATA-ANALYSE

Binnen dit onderzoek werden data statistisch verwerkt. Alle verkregen gegevens, zowel middels het observatie-instrument en de *self reports* van deelnemende docenten als de toetsing onder de leerlingen in de controle- en interventiegroep, waren cijfermatig en van dien aard dat statistische analyse ervan betrouwbare conclusies en aanbevelingen kon genereren.

In de kern draaide het onderzoek om twee vragen: (1) kunnen MVT-docenten zich de Doeltaal-Leertaaldidactiek (duurzaam) eigen maken? En (2) is er een positieve relatie tussen de inzet van Doeltaal-Leertaal en de prestaties en motivatie van leerlingen? De statistische verwerking van verkregen data vond plaats in drie fases:

1. Door docentprestaties en -ervaringen op verschillende momenten tijdens (en voor de helft van hen ook een jaar na) het professionaliseringstraject in kaart te brengen viel na te gaan welke didactische ontwikkeling zij doormaakten en of deze ontwikkeling standhield.
2. Ook de prestaties en de motivatie van de leerlingen werden gemeten, middels vaardigheidstoetsen en een motivatie-vragenlijst aan het eind van hun eerste leerjaar Frans. Deze metingen werden bij zowel de interventieclassen als bij een controlegroep uitgevoerd. Zo kon worden vastgelegd of de leerlingen die de interventie hadden doorlopen beter presteerden dan hun medeleerlingen uit de controlegroep die de interventie niet hadden meegemaakt en of hun motivatie te lijden had onder de toepassing van Doeltaal-Leertaal.
3. Ten slotte zijn de prestaties van de docenten gekoppeld aan die van de leerlingen om met een nog scherpere blik de (verhoopte positieve) relatie te kunnen blootleggen tussen leerling- en docentprestaties: waren 'betere' didactische prestaties van de docenten (hogere scores binnen het observatie-instrument) voorspellend voor 'betere' prestaties van hun leerlingen op de toetsen? En hadden bepaalde didactische elementen hier wellicht meer invloed op dan andere?

Voor elk van bovengenoemde fases wordt hieronder de statistische methodiek kort toegelicht. Analyses worden in uitgewerkte vorm weergegeven in hoofdstuk 8, Statistische analyse en resultaten).

1 *Effecten van professionalisering: docentprestaties en ervaringen van docenten*

Docenten namen deel aan het professionaliseringstraject in twee cycli. Om na te gaan of deelnemers in beide cycli in aanvang niet al te zeer van elkaar verschilden, zijn een Chi-Square toets en onafhankelijke T-toetsen uitgevoerd gericht op de aspecten onderwijsgraad, leeftijd en leservaring. In de interventiegroep als geheel is voorts nagegaan of dezelfde docentkenmerken normaal verdeeld waren over de gehele groep (zie ook sectie 2, *Participanten en context van het onderzoek*, van dit hoofdstuk).

Omdat de betrouwbaarheidsanalyses hebben uitgewezen dat zowel betrouwbaarheid op item-niveau als de interne betrouwbaarheid van het observatie-instrument voldoende waren, is ervoor gekozen de docentprestaties te analyseren op basis van de scores in de hoofdcriteria A tot en met F, met andere woorden: de gemiddeldes van de scores op item-niveau (de subcriteria). Bij de vergelijking van de ontwikkeling van de deelnemende docenten in cyclus 1 en 2 zijn telkens metingen gedaan op vaste momenten. Daarom is gekozen voor een herhaalde metingen variantieanalyse met Bonferroni-correctie en aandacht voor gelijkmatige variantie tussen meetmomenten middels een sfericiteitstest.

Eventuele verschillen in groei tussen cursisten van cyclus 1 en cyclus 2 op basis van de criteria A tot en met F werden middels een univariate test (GLM-analyse) aan het licht gebracht. Eveneens werd de ontwikkeling van de cursisten uit beide cycli per criterium geanalyseerd. Deze exercitie gebaseerd op de zes criteria gemeten van meetmoment naar meetmoment werd middels een GLM-analyse met paarsgewijze vergelijking vastgesteld.

Self reports waarin docenten zichzelf op geregelde basis cijfers gaven voor ontwikkelingsaspecten zoals het eigen leren of gerustheid dat de leerlingen voldoende leerden werden analoog aan de hiervoor beschreven analyses ten aanzien van de criteria A tot en met F bestudeerd met behulp van GLM-analyses.

2 *Effecten van professionalisering en didactiek: leerlingprestaties en leerlingmotivatie vergelijking tussen interventiegroep en controlegroep*

Teneinde na te gaan of leerlingprestaties en leerlingmotivatie profijt hebben van de didactische interventie zijn leerlingen in de interventiegroep vergeleken met leerlingen uit een controlegroep. Hiertoe moesten zowel docenten als leerlingen van controle- en interventieclassen bestudeerd

worden. Docenten van controle- en interventieclassen werden met elkaar vergeleken op de kenmerken onderwijsgraad, leeftijd en leservaring. Leerlingen van de beide groepen werden met elkaar vergeleken op de kenmerken gender en cito-score. Beide analyses zijn met behulp van Pearson Chi-Square toets en onafhankelijke T-toetsen uitgevoerd.

Voorts werden toets- en enquêteresultaten van de leerlingen uit de interventieclassen vergeleken met die van de controleclassen gebruikmakend van onafhankelijke T-toetsen.

3 Effecten van professionalisering en didactiek: relatie tussen docentprestaties en leerlingprestaties en leerlingmotivatie

Mogelijke verbanden tussen docentdata en leerlingdata werden aan het licht gebracht met behulp van een serie multilevel-analyses (mixed model analyses). Een *model fit*-exercitie wees uit welke verwerking van data de meest betrouwbare informatie op zou leveren. De vier vaardigheden en de motatiescores werden successievelijk in verband gebracht met de docentdata. Bij de docentdata werd gekozen voor de volgende kenmerken:

- De docentscores op de zes afzonderlijke Doeltaal-Leertaalcriteria CrA tot en met CrF
- De docentscore voor het gemiddelde van de Doeltaal-Leertaalcriteria (*CrMean*)
- De docentleeftijd
- De docentbevoegdheid (eerste- of tweedegraads)
- De leservaring van de docent in jaren
- De cursuscyclus waaraan de docent deelnam
- Het *self report*-cijfer percentage doeltaal
- Het *self report*-cijfer tevredenheid over doeltaalgebruik (gemiddelde van vijf deelaspecten van het *self report*; een factoranalyse wijst uit dat de vijf items samen een eendimensionale schaal vormen)

Als laatste variabele werd nog een leerlingkenmerk meegenomen: gender. Dit aspect lag weliswaar niet binnen de focus van het onderzoek, maar was eenvoudig toe te voegen en kan eventueel bij de uiteindelijke beoordeling van de data nog informatief zijn, zonder inhoudelijk de pretentie te hebben wezenlijk aan de studie bij te dragen omdat het verder geen rol heeft gespeeld. Bij de docenten is ervoor gekozen gender buiten beschouwing te laten. Het aantal deelnemende mannen was simpelweg te klein om enige betrouwbare analyse uit te voeren.

7.6 SYNTHESE

Na een globale omschrijving van dit onderzoek naar doeltaal didactiek in sectie 7.1, is in de daaropvolgende vier secties van dit hoofdstuk uitgebreid ingegaan op de docenten en de leerling die deelnamen aan het onderzoek, op de instrumenten die gebruikt werden om het presteren van die docenten en leerlingen in kaart te brengen, op de werkwijze tijdens de interventies en op de manier waarop met de data die voortkwamen uit het metingen van leerlingen en docenten is omgesprongen. De ingrediënten van dit methodehoofdstuk leiden op natuurlijke wijze naar de vraag welke effecten de interventies, professionalisering van docenten en de door hen uitgevoerde didactiek in de klas, hebben gehad. Het nu volgende hoofdstuk 8, *Resultaten*, zal deze effecten in kaart brengen.

HOOFDSTUK 8

RESULTATEN DOELTAAL-LEERTAAL

In hoofdstuk 2 en 3 vond een grondige verkenning plaats van de theorie achter doeltaalgebruik en docentenprofessionalisering. Aansluitend werden beide kaders vertaald naar ontwerpbeelden en vervolgens naar een didactiek voor doeltaalgebruik en naar een professionaliseringstraject voor docenten (hoofdstukken 4, 5 en 6). Zo ontstonden twee interventies: een professionaliseringstraject en een uit te voeren didactiek. De gang van zaken rondom deze interventies wordt beschreven in het methodehoofdstuk (7). De resultaten van beide interventies worden in het voorliggende hoofdstuk besproken.

In dit resultatenhoofdstuk wordt in drie secties stilgestaan bij de resultaten van de statistische analyses van data die voortkwamen uit de onderzoeksinterventies. De eerste sectie van het hoofdstuk gaat in op onderzoeksvraag 1: *Kunnen vreemdetalendocenten zich verantwoord doeltaalgebruik eigen maken en wordt de aangeleerde methode duurzaam toegepast?* De volgende twee secties dragen bij aan het antwoord op onderzoeksvraag 2: *Wordt er, binnen het reguliere vreemdetalenonderwijs, een positief verband zichtbaar tussen verantwoord doeltaalgebruik van de docent en prestaties en motivatie van leerlingen?* Sectie 8.2 belicht de resultaten van de vergelijking tussen de prestaties en motivatie van de interventiegroep met de prestaties en motivatie van de controlegroep, terwijl sectie 8.3 een relatie legt tussen de didactische prestaties van de individuele docenten enerzijds en de vaardigheidsprestaties en motivatie van hun leerlingen anderzijds.

8.1 DOELTAAL-LEERTAAL: DOCENTPRESTATIES, EFFECTEN VAN TRAINING EN ERVARINGEN VAN DOCENTEN

In deze sectie staat de statistische analyse van de professionele ontwikkeling van de docenten die deelgenomen hebben aan dit onderzoek centraal. Welke ontwikkeling in hun didactische vaardigheden kan worden blootgelegd en hoe beoordelen zij zelf hun leerproces?

Lesobservaties en Self reports

De 35 deelnemende docenten in dit onderzoek hebben in twee cycli van 18 en 17 docenten een professionaliseringstraject gevolgd, verzorgd door de onderzoeker. Het eenjarige professionaliseringstraject had tot doel de docenten vaardig te maken op alle onderdelen van de ontwikkelde Doeltaal-Leertaal-didactiek. De eerste cyclus vond plaats *voorafgaand* aan het interventiejaar, bij de tweede cyclus namen de cursisten deel aan de scholing *gedurende* het interventiejaar. Om uiteenlopende redenen die geen inhoudelijk verband houden met het onderzoek hebben van deze deelnemers uiteindelijk 6 docenten geen deel uitgemaakt van de metingen. Deze 6 docenten waren min of meer gelijkmatig verdeeld over beide cycli, waardoor een uiteindelijke populatie van 25 docenten overbleef, verdeeld over cyclus 1 (13 docenten) en cyclus 2 (12 docenten). Nadere inhoudelijke toelichting op dit professionaliseringstraject, participanten en reden voor uitval bevindt zich in hoofdstukken 5 en 7 van dit proefschrift (*Professionaliseringsinterventie en Methode*).

Een Pearson Chi-Square test en twee onafhankelijke T-toetsen laten zien dat de docenten uit de beide cycli op drie variabelen *Onderwijsgraad*, *Leeftijd bij aanvang interventie* en *Leservaring bij aanvang interventie* niet wezenlijk van elkaar verschillen. Bij geen van de variabelen was het verschil significant (*Onderwijsgraad*: $\chi^2(1, n = 25) = 0,987, p = 0,320$; *Leeftijd*: $t(12,796) = 0,580, p = 0,572$; *Leservaring*: $t(21) = 1,817, p = 0,083$). Bij *Leeftijd* is er naar Levene's Test gecorrigeerd voor ongelijke variantie. De variabele *Gender* is buiten beschouwing gelaten. In elk van de cycli zat één mannelijke deelnemer. Hoewel gelijk in beide groepen, was het aantal mannelijke deelnemers dus zeer laag. Met de man-vrouwverhouding binnen de beroepsbevolking *talendocent* in het achterhoofd is dit echter niet vreemd (noch te voorkomen). Er is overigens geen reden om aan te nemen dat er een verschil is tussen pedagogisch-didactische kwaliteiten van vrouwen en mannen.

Middels het in hoofdstuk 7 toegelichte observatieformulier zijn door de onderzoeker van elke docent meerdere lessen beoordeeld op het didactisch inzetten van de doeltaal. Uit de beoordeelde lessen zijn drie lessen gekozen bij cyclus 1 (halverwege de cursus januari 2016, eind cursus juni 2016 en een jaar na de cursus, ten tijde van afname van toetsen bij leerlingen, mei 2017) en twee lessen bij cyclus 2 (halverwege de cursus januari 2017 en eind cursus, ten tijde van de afname van toetsen bij de leerlingen, mei 2017). Deze lesbeoordelingen met vierpuntsschalen op 36 items verdeeld over 6 hoofdcriteria (CrA tot en met CrF) geven een beeld van de groei die docenten hebben doorgemaakt tijdens en (voor cyclus 1) ook na de scholing, en vormden het eerste vertrekpunt van de statistische analyse die in deze paragraaf wordt besproken. Een tweede vertrekpunt voor de analyse van de ontwikkeling van de docenten tijdens hun professionaliseringstraject is een selectie uit de *self report*-cijfers die docenten gedurende de scholing hebben aangeleverd ten aanzien van de hoeveelheid doeltaal die zij gedurende hun lessen inzetten en de tevredenheid over het toepassen van de didactiek in hun lespraktijk.

8.1.1 ANALYSE ONTWIKKELING VAN DOCENTEN OP BASIS VAN LESOBSERVATIES

In tegenstelling tot de andere analyses binnen deze sectie over de ontwikkeling van deelnemende docenten, zijn bij de *verkenning* van de data de cycli (cyclus 1: $n = 13$, cyclus 2: $n = 12$) gecombineerd tot een groep van 25 participanten. Dit levert een voldoende groot aantal cases op, waardoor een beter beeld gevormd kan worden van de *verdeling van scores* dan wanneer de groep uit twee subgroepen zou bestaan.

Omdat de betrouwbaarheidsanalyses hebben uitgewezen dat zowel betrouwbaarheid op item-niveau als de interne betrouwbaarheid van het observatie-instrument voldoende zijn (zie hoofdstuk 7, Methode), is ervoor gekozen de docentprestaties te analyseren op basis van de scores in de hoofdcriteria (het gemiddelde van de scores op item-niveau).

Histogrammen van de docentscores in de hoofdcriteria op respectievelijk 3 en 2 meetmomenten laten zien dat de scores in de hoofdcriteria CrB, CrC, CrD, CrE en CrF normaal verdeeld zijn. De scores in CrA zijn in enigszins mindere mate normaal verdeeld. Criterium CrA bevat informatie over het gebruik van het Nederlands in de gegeven lessen. Dit is een criterium dat veel docenten al snel goed beheersten en dat slechts een enkeling nog lastig bleef vinden. Hierdoor ontstaat een linksscheef beeld: veel hoge scores en maar enkele lage scores. Het lijkt erop dat dit criterium bij de meeste deelnemers eerder 'aan' of 'uit' staat dan dat er een genuanceerd beeld zichtbaar is waaraan genuanceerde scores toegekend kunnen worden. Meer in algemene termen kan, voor de volledigheid, gesteld worden dat de histogrammen van (met name de latere) meetmomenten een licht linksscheef beeld zien: de scores van enkele docenten blijven enigszins achter terwijl de scores van het merendeel van de docenten naar rechts beweegt. Dit kan goed verklaard worden door het feit dat alle observaties, dus ook de halfweg-observaties, gedaan zijn na de nodige instructie tijdens de cursussessies en oefening door de participanten. Een 0-meting, die niet is uitgevoerd binnen dit onderzoek, zou vermoedelijk een normalere verdeling van scores hebben laten zien.

Omdat de afhankelijke variabelen in principe een normale verdeling laten zien en er op vaste momenten metingen zijn gedaan is er gekozen voor een herhaalde metingen variantieanalyse met Bonferroni-correctie: een general linear model, mixed design anova met als within-subject variabele 'meetmoment' met drie niveaus (halverwege de cursus, aan het eind van de cursus en voor cyclus 1 een jaar na de cursus) en als between-subject variabele 'trainingscyclus' met twee niveaus (cyclus 1 en cyclus 2).

In de herhaalde metingen variantie-analyse laat de *beschrijvende statistiek* zien dat, indien er significante verschillen tussen meetmomenten naar voren zullen komen, er in alle gevallen sprake zal zijn van groei. Alle waarden, van cyclus 1 en van cyclus 2 en op elk van de hoofdcriteria, worden hoger bij elk volgend meetmoment (op één waarde na, er is een minimale negatieve ontwikkeling van 0,012 puntscore tussen de einde-cursusmeting en de meting een jaar na de cursus in cyclus 1 op het criterium CrF *Klassenmanagement*). Als gekeken wordt naar de absolute waarden bij elk van de 6 hoofdcriteria CrA tot en met CrF, valt op dat de scores op de 4 hoofdcriteria CrA, CrB, CrE en CrF hoger uitvallen (2,71 - 3,54) dan de scores in CrC en CrD (1,81 – 2,75). Dit kan mogelijk duiden op aspecten binnen de te leren didactiek die lastiger eigen te maken zijn.

Sphericiteit

Mauchly's test of Sphericity, die zich richt op gelijkmatige variantie tussen meetmomenten, laat zien dat voor de aanname dat er ontwikkeling is tussen meetmomenten de sphericiteitsassumptie niet geschonden wordt bij hoofdcriterium CrC, CrD, CrE en bij CrM (het gemiddelde van alle hoofdcriteria). Voor hoofdcriteria CrA, CrB en CrF wordt de sphericiteitsassumptie wel geschonden, zie Tabel 4 sphericiteit hoofdcriteria. Bij deze laatste hoofdcriteria is daarom in de vervolganalyses het aantal vrijheidsgraden met de gemiddelde waarden van Greenhouse-Geisser en Huynh-Feldt gecorrigeerd.

Tabel 4. Sphericiteit Hoofdcriteria.

Sphericiteit ontwikkeling tussen meetmomenten	$\chi^{(2)}$	p (significant = schending sphericiteitsassumptie)
CrA Doeltaal of L1	17,342	< 0,001
CrB Doeltaal Instrumenteel	7,904	0,019
CrC Veilig bijsturen	5,051	0,080
CrD Doeltaalinteractie: de leerling	3,151	0,207
CrE Motiveren en activeren	2,662	0,264
CrF Klassenmanagement	7,862	0,020
CrMean	5,186	0,075

Analyse van de ontwikkeling van docenten op afzonderlijke doeltaalcriteria

Groei op hoofdcriteria tussen meetmomenten, voor beide cycli

Uit een pairwise comparison binnen GLM-analyse wordt de groei tussen meetmomenten uitgesplitst per criterium van de deelnemende docenten van elke afzonderlijke cyclus afgelezen. Meetmoment 1 is halverwege de cursus (januari), meetmoment 2 is eind cursus (mei), meetmoment 3 geldt alleen voor cyclus 1 en valt een jaar na het volgen van de cursus, mei 2017.

Bij CrA (*Doeltaal of moedertaal in de les*) zien we dat de deelnemers in beide cycli niet significant groeien tussen meetmoment 1 en 2 ($p = 0,360$ en $p = 0,712$). Er is ook geen groei tussen meetmoment 2 en 3 (geldt alleen voor cyclus 1, $p = 0,922$). Vanaf de eerste meting (halfweg cursus) hebben deelnemers gemiddeld in beide cycli vrij hoge scores voor dit criterium (op een paar docenten na, zie de toelichting bij de verkenning van de data), en die veranderen voorts nauwelijks.

Bij CrB (*Doeltaal instrumenteel*) zien we dat docenten uit cyclus 1 met name een sterke groei doormaken tussen meetmoment 1 en meetmoment 2 ($p = 0,007$), met een grote⁸ effectgrootte (Cohen's $d = 0,946$). Een jaar na de cursus is er geen groei te zien, maar ook geen daling van de vaardigheid op dit hoofdcriterium: er is geen significant verschil tussen meetmoment 2 en 3 ($p = 0,338$). In cyclus 2 is er voor criterium CrB eveneens een significante verschil tussen meetmoment 1 en 2 ($p = 0,027$), met een middelgrote effectgrootte (Cohen's $d = 0,619$).

Bij CrC (*Veilig het leerproces bijsturen*) zien we dat deelnemers uit beide cycli sterke groei doormaakten tussen de eerste twee meetmomenten. Tussen meetmoment 1 en 2 was er groei met $p = < 0,001$ voor cyclus 1 en $p = 0,002$ voor cyclus 2. De effectgrootte was in beide cycli groot (respectievelijk Cohen's $d = 1,242$ en $1,106$). Tussen meetmoment 2 en 3 (geldt alleen voor cyclus 1) was er geen significante groei meer (noch een daling) voor op dit hoofdcriterium ($p = 0,082$). Hier dient echter voor de volledigheid wel de middelgrote effectgrootte te worden vermeld (Cohen's $d = 0,681$).

Bij CrD (*Doeltaalinteractie: de leerling*) zien we dat deelnemers uit cyclus 1 tussen de meetmomenten geen significante groei doormaakten (laagste waarde, tussen meetmoment 1 en 3, $p = 0,492$). Deelnemers uit cyclus 2 maakten zoals eerder al vermeld wel een sterke groei door: tussen de twee meetmomenten van deze cyclus geldt $p = 0,002$ en een grote effectgrootte (Cohen's $d = 1,165$).

Bij CrE (*Doeltaalinteractie: motiveren en activeren*) zien we dat deelnemers uit cyclus 1 tussen meetmoment 1 en meetmoment 2 een sterke groei doormaakten ($p = 0,007$, Cohen's $d = 0,954$), terwijl de groei in het jaar na de training afvlakt ($p = 0,326$, Cohen's $d = 0,464$). In cyclus 2 is eveneens sprake van een sterke groei tussen het halfweg-meetmoment en het einde cursus-meetmoment met $p < 0,001$, waarbij sprake is van een zeer grote effectgrootte (Cohen's $d = 1,423$).

Bij CrF (*Klassenmanagement*) zien dat deelnemende docenten in beide cycli geen significante groei doormaken. In cyclus 1 geldt respectievelijk voor verschillen tussen meetmomenten $p = 0,422$ en $p = 0,784$. Voor cyclus 2 gelden eveneens niet-significante waarden tussen meetmomenten met $p = 0,109$ (weliswaar met een middelgrote effectgrootte, Cohen's $d = 0,640$). De logische verklaring hiervoor is dat klassenmanagement als zodanig nauwelijks onderdeel was van het professionaliseringstraject en meer als onderdeel werd beschouwd van het standaardarsenaal aan pedagogisch-didactische vaardigheden van docenten, maar wel wordt aangemerkt als voorwaardelijk voor het welslagen van het doeltaal-leertaal principe.

Bij CrM (*het gemiddelde van de scores bij de 6 hoofdcriteria*) kan worden vastgesteld dat alle docenten een significante groei doormaken tussen meetmoment 1 (halverwege de cursus) en meetmoment 2 (eind van de cursus). In cyclus 1 is er sprake van groei met $p = 0,005$ en Cohen's $d = 0,983$ voor CrM; voor cyclus 2 is er sprake van een nog sterkere groei met $p = 0,001$ en Cohen's $d = 1,211$. Bij meting 3, op basis van de observatie een jaar na het volgen van de cursus uitgevoerd bij de docenten uit cyclus 1, was voor CrM de groei afgevlakt met $p = 0,233$.

In Tabel 5 kunnen op elk hoofdcriterium bij meting 1 en meting 2 voor beide cursuscycli de gemiddelde scores, standaarddeviaties, significantie, effectgroottes, en de verschillen tussen meetmomenten gevonden worden.

In Tabel 6 kunnen op elk hoofdcriterium bij meting 2 en meting 3 de gemiddelde scores, standaarddeviaties, significantie, effectgroottes, en de verschillen tussen meetmomenten gevonden worden. Meting 3 gold alleen voor cyclus 1. Cyclus 1 is eerder aan het professionaliseringstraject begonnen; hierbij heeft een nameting heeft kunnen plaatsvinden.

⁸ McCartney & Rosenthal (2000), kleine effectgrootte: 0,20-0,49; middelgrote effectgrootte: 0,50-0,79; grote effectgrootte: 0,80-1,29; zeer grote effectgrootte: 1,3 en hoger.

Tabel 5. Ontwikkeling op Hoofdcriteria deelnemende docenten, meetmoment 1 en meetmoment 2.

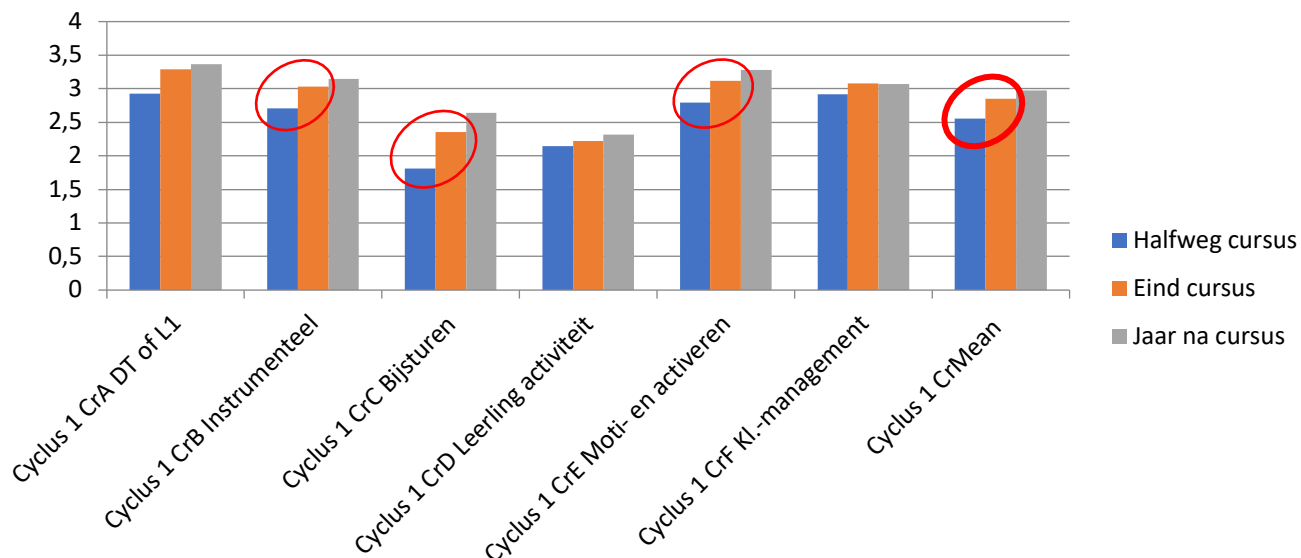
Hoofdcriterium	Meetmoment 1: halverwege cursus		Meetmoment 2: eind cursus		<i>p</i>	Cohen's <i>d</i> (effect size)	Verschil tussen halverwege cursus en eind cursus
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
	<i>Cyclus 1</i>						
CrA Doeltaal of Moedertaal	2,93	0,233	3,29	0,162	0,360	0,448	Stabiel
CrB Doeltaal Instrumenteel	2,71	0,134	3,03	0,132	0,007	0,946	Groei
CrC Veilig Bijsturen leerproces	1,81	0,130	2,35	0,133	< 0,001	1,242	Groei
CrD Doeltaalinteractie : de Leerling	2,14	0,110	2,22	0,149	0,761	0,184	Stabiel
CrE Motiveren en activeren	2,79	0,110	3,12	0,128	0,007	0,954	Groei
CrF Klassenmanagement	2,92	0,151	3,08	0,151	0,422	0,423	Stabiel
CrMean	2,55	0,122	2,85	0,120	0,005	0,983	Groei
<i>Cyclus 2</i>							
CrA Doeltaal of Moedertaal	3,27	0,242	3,54	0,168	0,712	0,351	Stabiel
CrB Doeltaal Instrumenteel	3,01	0,140	3,31	0,137	0,027	0,619	Groei
CrC Veilig Bijsturen leerproces	2,27	0,136	2,75	0,139	0,002	1,106	Groei
CrD Doeltaalinteractie : de Leerling	2,16	0,115	2,65	0,155	0,002	1,165	Groei
CrE Motiveren en activeren	2,92	0,115	3,41	0,134	< 0,001	1,423	Groei
CrF Klassenmanagement	3,15	0,157	3,38	0,157	0,109	0,640	Stabiel
CrMean	2,81	0,127	3,17	0,125	0,001	1,211	Groei

Tabel 6. Ontwikkeling op Hoofdcriteria deelnemende docenten, deetmoment 2 en meetmoment 3.

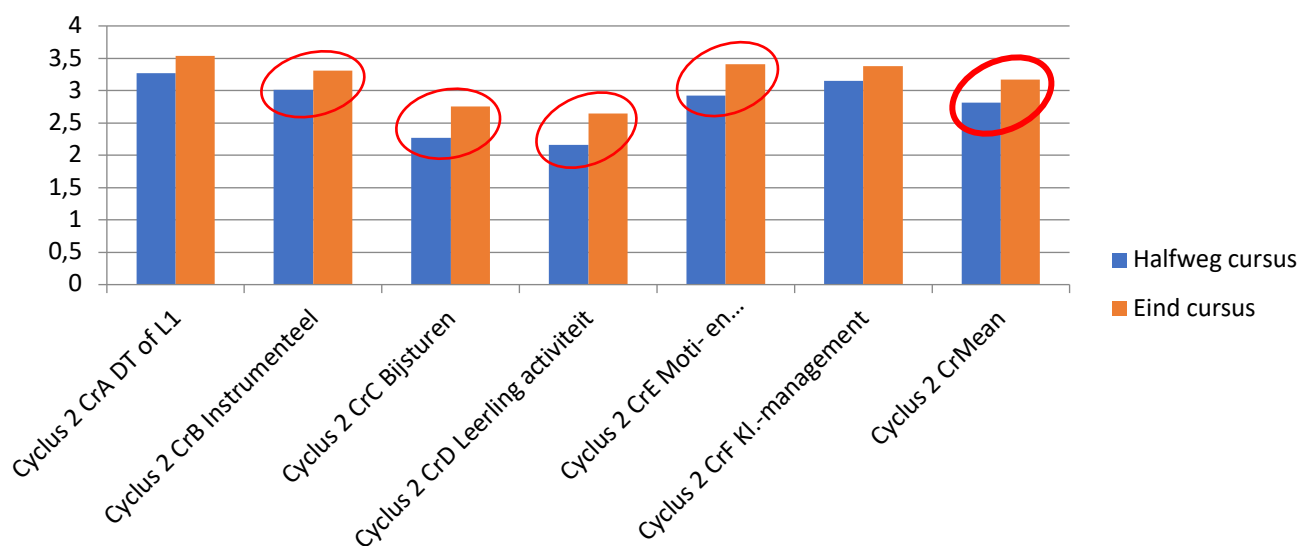
Hoofdcriterium	Meetmoment 2: eind cursus		Meetmoment 3: jaar na cursus		<i>p</i>	Cohen's <i>d</i> (effect size)	Verschil tussen eind cursus en een jaar na cursus
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
	<i>Cyclus 1</i>						
CrA Doeltaal of Moedertaal	3,29	0,162	3,37	0,158	0,922	0,232	Stabiel
CrB Doeltaal Instrumenteel	3,03	0,132	3,15	0,118	0,338	0,456	Stabiel
CrC Veilig Bijsturen leerproces	2,35	0,133	2,64	0,137	0,082	0,681	Stabiel
CrD Doeltaalinteractie : de Leerling	2,22	0,149	2,32	0,135	0,761	0,325	Stabiel
CrE Motiveren en activeren	3,12	0,128	3,28	0,104	0,326	0,464	Stabiel
CrF Klassenmanagement	3,08	0,151	3,07	0,145	0,784	0,449	Stabiel
CrMean	2,85	0,120	2,97	0,106	0,233	0,512	Stabiel

In Figuur 17 zijn voor cursuscyclus 1 de gemiddelde scores op elk hoofdcriterium per cyclus weergegeven, uitgesplitst naar de halfweg-cursusmeting, de einde-cursusmetingmeting en de jaar-na-cursusmeting. De cirkels duiden aan in welke gevallen het gaat om significante verschillen.

In Figuur 18 zijn voor cursuscyclus 2 de gemiddelde scores op elk hoofdcriterium per cyclus weergegeven, uitgesplitst naar de halfweg-cursusmeting en de einde-cursusmetingmeting.



Figuur 17. Gemiddelde Scores op Hoofdcriteria, cursuscyclus 1, omcirkelde verschillen zijn significant; halfweg, eind en na cursus.



Figuur 18. Gemiddelde Scores op Hoofdcriteria, cursuscyclus 2, omcirkelde verschillen zijn significant; halfweg, eind cursus.

Verschillen in groei tussen trainingscycli

Is de groei tussen meetmoment 1 en meetmoment 2 op de uiteenlopende hoofdcriteria hetzelfde voor cyclus 1 en cyclus 2 of verschilt de groei per cyclus en ontwikkelen de deelnemers van één cyclus zich sterker dan de deelnemers van de andere cyclus op bepaalde hoofdcriteria? De univariate test binnen de GLM-analyse laat voor de interactie tussen *meetmoment* en *trainingscyclus* bij 5 van de 6 hoofdcriteria en bij CrM (gemiddelde van de scores op de hoofdcriteria) niet-significante waarden zien (zie Tabel 7). Er kan met andere woorden geen onderscheid gemaakt worden tussen de twee cycli als het gaat om groei: docenten uit beide cycli maken een ontwikkeling door tussen meetmomenten; docenten uit cyclus 1 echter geen significant grotere of kleinere ontwikkeling dan docenten uit cyclus 2. Met uitzondering van criterium CrD (*Doeltaalinteractie: de leerling*), waarbij

wel interactie optrad ($p = 0,042$). Deze significante waarde geeft aan dat docenten uit cyclus 2 een sterkere groei doormaakten tussen meetmomenten dan docenten uit cyclus 1, weliswaar met een beperkte effectgrootte van $\eta_p^2 = 0,128$. Met andere woorden: 12,8% van de verschillen in scores op CrD (*het stimuleren van doeltaalinteractie door de leerlingen*) wordt verklaard door de cyclus waaraan docenten deelnamen. Dit kan ermee te maken hebben dat in de cursus van cyclus 2 meer aandacht is geschonken aan dit specifieke didactische aspect (een vraag die nader besproken wordt in hoofdstuk 9).

Tabel 7. Verschillen in Ontwikkeling deelnemende docenten tussen meetmomenten in cursuscyclus 1 en cursuscyclus 2.

GLM – Univariate test	<i>F</i>	Vrijheidsgraden (within en error)	<i>p</i>	Effectgrootte η_p^2
Verschillen in ontwikkeling tussen meetmomenten cyclus 1 en cyclus 2				
<i>CrA Doeltaal of L1</i>	0,180	1,294; 29,766	0,748	0,008
<i>CrB Doeltaal Instrumenteel</i>	1,349	1,536; 35,335	0,269	0,055
<i>CrC Veilig bijsturen</i>	1,753	2; 46	0,185	0,071
<i>CrD Doeltaalinteractie: de leerling</i>	3,390	2;46	0,042	0,128
<i>CrE Motiveren en activeren</i>	0,861	2; 46	0,429	0,036
<i>CrF Klassenmanagement</i>	0,229	1,538; 35,372	0,750	0,010
<i>CrMean</i>	0,512	2; 46	0,603	0,022

Samenvatting analyse ontwikkeling docenten op basis van lesobservaties

Resumerend kan gesteld worden dat uit de observaties is gebleken dat de deelnemende docenten gedurende de gevolgde cursus een leerproces hebben doorgemaakt. Ook al ontbreekt een nulmeting in dit onderzoek (waardoor de eerste groei in het leerproces van de deelnemende docenten niet is meegenomen in de data), er is in beide cursuscycli significante groei op het merendeel van de hoofdcriteria en op het gemiddelde van deze hoofdcriteria (de complete doeltaal didactiek) tussen de metingen die plaatsvonden tijdens de cursus. Er zijn weinig verschillen tussen groei van deelnemers uit cyclus 1 en cyclus 2, op één aspect na: de zichtbare activiteit in de doeltaal van de leerlingen (CrD). Op dat aspect leren docenten uit cyclus 2 relatief veel tussen meting 1 (halverwege de cursus) en meting 2 (eind van de cursus), terwijl docenten uit cyclus 1 geen significante groei doormaken. In absolute zin valt op dat CrC en CrD enigszins lagere waarden laten zien dan de overige criteria, hetgeen mogelijk verklaard kan worden door het feit dat het hier ingewikkeldere didactische activiteiten betreft.

Bij docenten die deelnamen aan cursuscyclus 1 is ook nog een nameting gedaan, een jaar na het volgen van de cursus (meting 3). Hun doeltaal-didactische vaardigheid is dan stabiel op hetzelfde niveau als aan het eind van de cursus een jaar eerder.

8.1.2 SELF REPORTS

Gedurende het gevolgde professionaliseringstraject hebben deelnemende docenten op regelmatige basis logboeken moeten schrijven en bij de onderzoeker moeten inleveren. Een vast onderdeel van het logboek was het invullen van het *percentage* van de lestijd dat de doeltaal volgens de aangeleerde didactiek naar eigen zeggen ingezet werd en een tevredenheidscijfer (1 – 10) betreffende 5 aspecten:

- *Het eigen leren*
- *Het ervaren effect in de klas*
- *De interesse die collega's tonen voor de didactische ontwikkelingen in de klas van de deelnemer*

- *Het plezier dat de deelnemende docent ervoer met de doeltaalmaterie*
- *De gerustheid dat de docent het dit jaar met de klas tot een goed eind zou brengen*

Van elke deelnemende docent zijn drie logboeken geselecteerd: het eerste (september, na de eerste cursusdag), één in de loop van het traject (maart) en het slot-logboek (ingevuld aan het eind van de interventie; voor docenten uit cyclus 1 viel dit een jaar na de cursus, voor cyclus 2 viel dit op de laatste cursusdag). Uit deze selectie van logboeken zijn de cijfers voor lestijdpercentage en tevredenheid gelicht en verwerkt. Deze cijfers worden vanaf hier *self reports* genoemd.

Analyse tevredenheid over eigen leerproces op basis van Self reports

In tegenstelling tot alle andere analyses binnen deze sectie over *self reports*, zijn bij de *verkenning* van de *self report*-data de cursuscycli gecombineerd tot een groep van 22 participanten. 3 docenten hadden teveel missende logboeken om als voldoende betrouwbare bron te kunnen dienen; cyclus 1: $n = 13$, cyclus 2: $n = 9$. Dit levert een voldoende groot aantal cases op, waardoor er een beter beeld gevormd kan worden van de verdeling van scores. De histogrammen van de *self reports* laten een normale verdeling van de scores zien.

Omdat de afhankelijke variabelen normaal verdeeld zijn en er op vaste momenten metingen zijn gedaan, is er gekozen voor een herhaalde metingen variantieanalyse met Bonferroni-correctie (een general linear model, mixed design anova met als within-subject variabele 'meetmoment' met drie niveaus (drie meetmomenten) en between-subject variabele 'trainingscyclus'. In de herhaalde metingen variantie-analyse laat de *beschrijvende statistiek* zien dat, indien er significante verschillen tussen meetmomenten naar voren zullen komen, er (op twee uitzonderingen na) in alle gevallen sprake zal zijn van groeiende tevredenheid. Alle waarden, van cyclus 1 en van cyclus 2 en op elk van de onderdelen van het *self report*, worden hoger bij elk volgend meetmoment, behalve: de stevast al vrij hoge score voor *Plezier met de doeltaalmaterie* die bij cyclus 1 een lichte daling van 0,17 scorepunten (1-10) laat zien tussen de eerste en tweede meting, evenals de score voor *Interesse van collega's* die bij dezelfde cyclus en metingen een daling laat zien van 0,16. Als gekeken wordt naar de absolute waarden bij elk van de *self report*-onderdelen dan valt op dat de *doeltaalpercentages* (het zelf gerapporteerde percentage van de lestijd dat de docent de doeltaal volgens de geleerde didactiek inzet) grofweg van 50% oplopen naar 70% en dat de meeste gemiddelde *self report*-cijfers oplopen van waarden rond de 7 naar waarden rond de 8. Alleen het gemiddelde cijfer voor *plezier met de doeltaalmaterie* ligt voortdurend op of boven de 8 terwijl *Interesse van collega's* met name bij cyclus 1 iets lager uitvalt.

Sphericiteit

Mauchly's test of Sphericity laat zien dat voor de aanname dat er ontwikkeling is tussen meetmomenten de sphericiteitsassumptie niet geschonden wordt bij de scores voor SR_interesse en bij SR_plezier. Voor SR_percentage, SR_leren, SR_effect, SR_gerust en SR_Mean (dit laatste gegeven geeft het gemiddelde van de vijf tevredenheidsscores weer) wordt de sphericiteitsassumptie wel geschonden (zie Tabel 8, Sphericiteit *self reports*). Bij deze laatste SR's is het aantal vrijheidsgraden met de gemiddelde waarden bij Greenhouse-Geisser en Huynh-Feldt gecorrigeerd.

Tabel 8. Sphericiteit *Self Reports*.

Sphericiteit Tevredenheidsanalyse	$\chi^{(2)}$	p (significant = schending sphericiteitsassumptie)
Self report <i>percentage DT</i>	28,512	< 0,001
Self report <i>eigen leren</i>	6,479	0,039
Self report <i>effect in de klas</i>	11,413	0,003
Self report <i>interesse van collega's</i>	3,398	0,183
Self report <i>eigen plezier</i>	3,142	0,208
Self report <i>gerustheid</i>	16,088	< 0,001
Self report <i>Mean</i>	9,394	0,009

Ontwikkeling in tevredenheid tussen meetmomenten, voor beide cycli

Uit een pairwise comparison binnen GLM-analyse worden de zelf ingeschatte doeltaalpercentages en tevredenheid tussen meetmomenten afgelezen, uitgesplitst per *self report*-onderdeel van de deelnemende docenten van elke afzonderlijke cursuscyclus. Wat als eerste opvalt bij het zien van de scores is dat de deelnemers over het algemeen tevreden zijn (bijna alle cijfers tussen de 7,5 en 8). Voorts is het belangrijk te vermelden dat het bij de meetmomenten om andere momenten gaat dan die bij de *geobserveerde doeltaal-didactische vaardigheid* van de docenten, in paragraaf 8.1.1. In tegenstelling tot deze metingen van doeltaal-didactische vaardigheid is er bij de *self reports* meteen bij het begin van de cursus al een meting gedaan: meetmoment 1, direct na de eerste cursusdag. Meetmoment 2 is in de loop van de cursus (maart, na 5 dagen cursus), meetmoment 3 valt rond het slot van de interventie in de klassen (eind mei). Bij cyclus 1 valt dit laatste meetmoment een jaar na de cursus, bij cyclus 2 is dat aan het eind van de laatste cursusdag.

Bij *SR_percentage*, het percentage van de lestijd dat docenten naar eigen zeggen in de doeltaal met hun klas communiceren, zien we bij de deelnemers van cursuscyclus 1 ($n = 13$) geen significante verschillen tussen meetmoment 1 en meetmoment 2 ($p = 0,145$). Daarbij dient wel te worden vermeld dat de effectgrootte van de ontwikkeling van de cijfers middelgroot is (Cohen's $d = 0,583$), wat impliceert dat er op dit aspect ontwikkelingen binnen deze (kleine) groep plaatsvonden die in een grotere steekproef wellicht een helderdere trend zouden tonen. Tussen meetmoment 2 en 3 (alleen voor cyclus 1: een jaar na de cursus) is er wel een significante toename van zelf gerapporteerd doeltaalgebruik te zien en een zeer grote effectgrootte ($p < 0,001$, $d = 1,510$). In Cyclus 2 is er sprake van een toenemend zelf gerapporteerd percentage doeltaalgebruik tussen meetmoment 1 en 2 ($p = 0,049$, $d = 0,588$), maar geen toegenomen gebruik tussen meetmoment 2 en 3 ($p = 0,259$). Ook hier dient te worden vermeld dat er wel een middelgrote effectgrootte was (Cohen's $d = 0,602$).

Bij *SR_leren* zien we dat de verschillen in zelf gerapporteerde scores aangaande de tevredenheid over het eigen leren van docenten uit beide cycli en tussen de drie meetmomenten niet significant verschillen, met op een aantal plekken een opmerkelijke $p = 1$, veroorzaakt door de strenge Bonferroni-correctie (cyclus 1: $p = 1$ en $p = 1$; cyclus 2 $p = 1$ en $p = 0,062$). Bij deze laatste waarde, geldend voor de verschillen tussen meting 2 en 3 bij cyclus 2 ($n = 9$), moet worden aangemerkt dat er sprake was van een grote effectgrootte, $d = 0,893$. Een grotere steekproef zou hier mogelijk tot helderder afgetekende verschillen hebben geleid.

Bij *SR_effect* zien we dat docenten uit cyclus 1 met name een jaar na de cursus een significante toename van het ervaren effect op de klas rapporteren ($p = 0,022$ en Cohen's $d = 0,826$). De verschillen tussen meetmoment 1 en 2 zijn niet significant ($p = 1$). Datzelfde geldt voor de gegeven verschillen tussen meetmomenten van cyclus 2 (respectievelijk $p = 0,861$ en $p = 0,755$).

Bij *SR_interesse*, de score die deelnemende docenten toekennen aan ervaren interesse van collega's, zijn de verschillen in zelf gerapporteerde waarden tussen de meetmomenten voor cyclus 1 en cyclus 2 niet significant: voor cyclus 1 geldt $p = 1$ en $p = 0,073$; voor cyclus 2 geldt $p = 0,370$ en $p = 1$). De ontwikkeling van gerapporteerde interesse in cyclus 1 tussen meting 2 en 3 ($p = 0,073$) is,

hoewel niet significant, toch interessant in combinatie met de middelgrote effectgrootte van $d = 0,675$. Hier kan worden vermoed dat in een grotere steekproef docenten meer interesse van collega's ervaren naarmate zij zich langer inzetten voor de didactiek, in dit geval een jaar na de genoten cursus.

Bij *SR_plezier* zijn gemeten verschillen tussen meetmomenten aangaande het zelf gerapporteerde plezier met de doeltaalmaterie niet significant: (cyclus 1: $p = 1$ en $p = 0,420$; cyclus 2 $p = 1$ en $p = 0,780$).

Bij *SR_gerust* zijn gemeten verschillen tussen meetmomenten aangaande de zelf gerapporteerde gerustheid op een goede afronding van het schooljaar met deze didactiek in deze klas niet significant: (cyclus 1: $p = 0,215$ en $p = 0,094$; cyclus 2 $p = 0,969$ en $p = 0,092$). Bij beide cycli geldt een middelgrote effectgrootte in de ontwikkeling van de gerapporteerde gerustheid in de periode tussen meting 2 en meting 3 ($d = 0,644$ en $d = 0,775$). Hoewel deze ontwikkeling dus niet significant genoemd kan worden, kan verondersteld worden dat er in een grotere steekproef duidelijker afgetekende ontwikkeling zichtbaar zou zijn.

Het gemiddelde van de vijf zelf gerapporteerde tevredenheidscijfers (*SR_Mean*) levert ten slotte een beeld op van telkens behoorlijk tevreden cursusdeelnemers die echter niet significant tevredener worden met hun leerproces *tijdens* de cursus. Een grote effectgrootte (Cohen's $d = 0,808$) in cyclus 2 betreffende de tevredenheidsontwikkeling in de laatste fase van de cursus (hoewel dus niet significant) geeft aan dat er wel de nodige schommelingen in ervaren tevredenheid waren die wellicht in een grotere samenstelling tot significante ontwikkeling zou hebben geleid. Er is wel een significant verschil te noteren *na* de cursus (dit geldt alleen voor cyclus 1 die de cursus een jaar voor de interventie volgde). De gemiddelde tevredenheid over het leerproces neemt hier na de cursus significant toe ($p = 0,013$ en $d = 0,887$).

In Tabellen 9 en 10 kunnen de gemiddelde scores op elk *self report* per cyclus afgelezen worden, uitgesplitst naar meting.

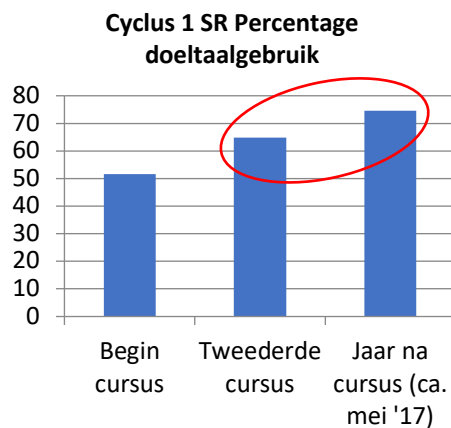
Tabel 9. Gemiddelde Scores *Self Reports*, meetmoment 1 en meetmoment 2.

	<i>Self Report</i>	Meetmoment1		Meetmoment2		p	Cohen's d (effect size)	Verschil tussen meetmoment 1 en meetmoment 2
		na cursusdag 1		tweederde cursus				
		M	SD	M	SD			
Cyclus 1	Self-report <i>Percentage Doeltaal</i>	51,5	6,51	64,8	2,77	0,145	0,583	Stabiel
	Self-report <i>Tevredenheid eigen leren</i>	7,38	0,284	7,67	0,176	1	0,261	Stabiel
	Self-report <i>Effect in de klas</i>	7,49	0,279	7,93	0,152	1	0,102	Stabiel
	Self-report <i>Interesse college's</i>	6,87	0,443	6,63	0,359	1	0,210	Stabiel
	Self-report <i>Plezier met de didactiek</i>	8,36	0,240	8,19	0,178	1	0,219	Stabiel
	Self-report <i>Gerustheid op aanpak</i>	7,02	0,385	7,62	0,186	0,215	0,520	Stabiel
	Self-report <i>Mean</i>	7,42	0,239	7,50	0,143	1	0,124	Stabiel
Cyclus 2	Self-report <i>Percentage Doeltaal</i>	55,6	7,83	68,9	3,33	0,049	0,588	Stijging
	Self-report <i>Tevredenheid eigen leren</i>	7,00	0,341	7,28	0,211	1	0,248	Stabiel
	Self-report <i>Effect in de klas</i>	7,06	0,335	7,39	0,183	0,861	0,364	Stabiel
	Self-report <i>Interesse college's</i>	6,94	0,532	7,56	0,431	0,370	0,536	Stabiel
	Self-report <i>Plezier met de didactiek</i>	8,00	0,289	8,00	0,214	1	0,346	Stabiel
	Self-report <i>Gerustheid op aanpak</i>	7,00	0,463	7,39	0,223	0,969	0,338	Stabiel
	Self-report <i>Mean</i>	7,20	0,432	7,52	0,172	0,432	0,506	Stabiel

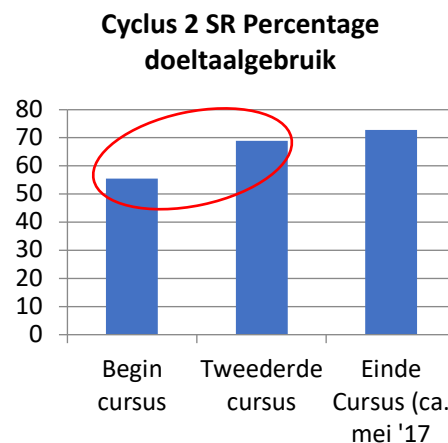
Tabel 10. Gemiddelde Scores *Self Reports*, meetmoment 2 en meetmoment 3.

	<i>Self Report</i>	Meetmoment2		Meetmoment3		<i>p</i>	Cohen's <i>d</i> (effect size)	Verschil tussen meetmoment 2 en meetmoment 3
		tweederde cursus <i>M</i>	<i>SD</i>	bij leerlingtoetsing <i>M</i>	<i>SD</i>			
Cyclus 1	Self-report <i>Percentage Doeltaal</i>	64,8	2,77	74,5	2,46	< 0,001	1,510	<i>Stijging</i>
	Self-report <i>Tevredenheid eigen leren</i>	7,67	0,176	7,79	0,201	1	0,173	Stabiel
	Self-report <i>Effect in de klas</i>	7,93	0,152	7,98	0,184	0,022	0,826	<i>Stijging</i>
	Self-report <i>Interesse college's</i>	6,63	0,359	7,34	0,339	0,073	0,675	Stabiel
	Self-report <i>Plezier met de didactiek</i>	8,19	0,178	8,49	0,153	0,420	0,426	Stabiel
	Self-report <i>Gerustheid op aanpak</i>	7,62	0,186	7,99	0,205	0,094	0,644	Stabiel
	Self-report <i>Mean</i>	7,50	0,143	7,92	0,164	0,013	0,887	<i>Stijging</i>
Cyclus 2	Self-report <i>Percentage Doeltaal</i>	68,9	3,33	72,8	2,95	0,259	0,602	Stabiel
	Self-report <i>Tevredenheid eigen leren</i>	7,28	0,211	7,83	0,242	0,062	0,839	Stabiel
	Self-report <i>Effect in de klas</i>	7,39	0,183	7,67	0,221	0,755	0,394	Stabiel
	Self-report <i>Interesse college's</i>	7,56	0,431	7,89	0,407	1	0,318	Stabiel
	Self-report <i>Plezier met de didactiek</i>	8,00	0,214	8,28	0,184	0,780	0,386	Stabiel
	Self-report <i>Gerustheid op aanpak</i>	7,39	0,223	7,83	0,246	0,092	0,775	Stabiel
	Self-report <i>Mean</i>	7,52	3,33	72,8	2,95	0,259	0,808	Stabiel

In Figuren 19 en 20 zijn voor elk van de professionaliseringscycli de gemiddelde scores voor het zelf ingeschatte percentage van de lestijd dat de doeltaal op verantwoorde wijze gebezigd wordt, uitgesplitst naar meting. Omcirkelde verschillen zijn significant.

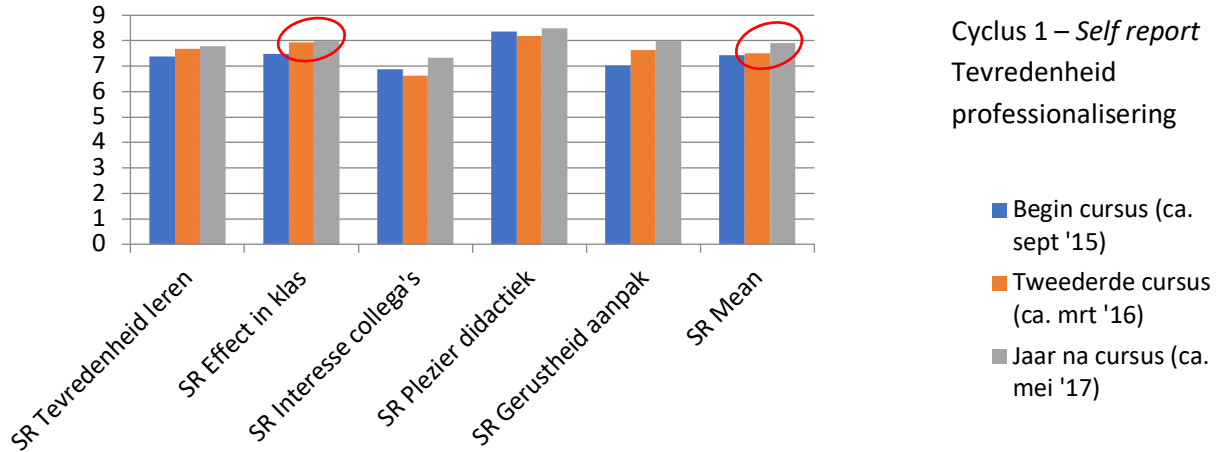


Figuur 19. Cyclus 1 SR percentage doeltaal.

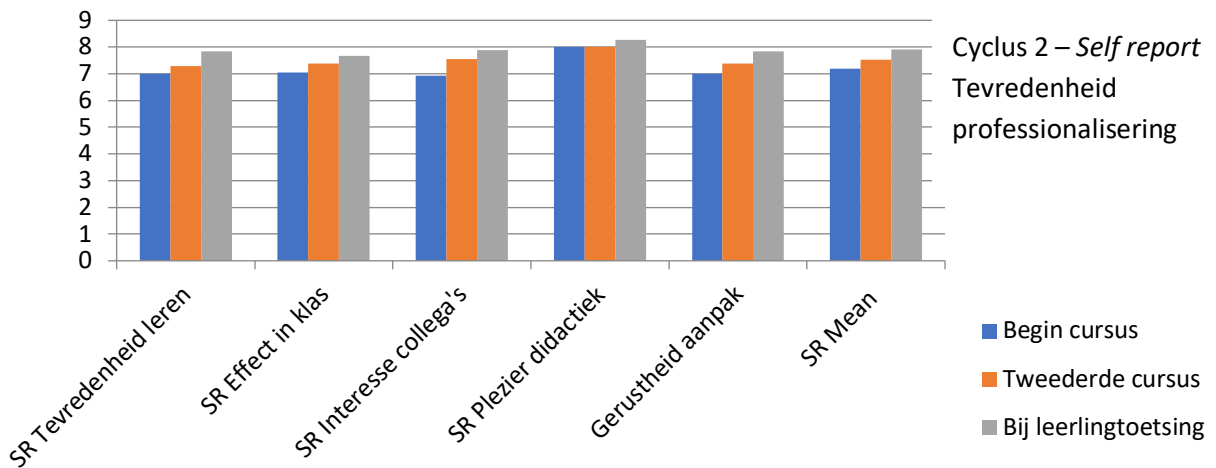


Figuur 20. Cyclus 2 SR percentage doeltaal.

In Figuren 21 en 22 zijn voor elk van de professionaliseringscycli de gemiddelde *self report*-cijfers voor tevredenheid over het professionaliseringstraject af te lezen, uitgesplitst naar meting. Alleen de omcirkelde verschillen zijn significant.



Figuur 21. Cyclus 1 SR tevredenheid professionalisering.



Figuur 22. Cyclus 2 SR tevredenheid professionalisering.

Verschillen in tevredenheidsontwikkeling tussen trainingscycli

Zijn de mogelijke verschillen tussen meetmomenten op de uiteenlopende *self report*-onderdelen hetzelfde voor cyclus 1 en cyclus 2 of is er onderscheid te maken in ontwikkeling van tevredenheid tussen de cycli? Met andere woorden, zijn deelnemers van één cyclus enthousiaster over hun eigen nieuw ontwikkelde onderwijspraktijk dan deelnemers aan de andere cyclus op bepaalde *self report*-onderdelen? De univariate test binnen de GLM-analyse laat voor de interactie tussen meetmoment en trainingscyclus bij alle *self report*-onderdelen niet-significante waarden zien. Dit betekent dat er geen onderscheid gemaakt kan worden tussen de twee cycli als het gaat om tevredenheid: tevredenheidsscores uit beide cycli maken enige ontwikkeling door tussen meetmomenten, alleen ondergaan scores van docenten uit cyclus 1 geen significant grotere of kleinere ontwikkeling dan die uit cyclus 2 (zie Tabel 11, zelf gerapporteerde inzet en tevredenheid doeltaal didactiek).

Tabel 11. Zelf Gerapporteerde Inzet en Tevredenheid Doeltaal didactiek; deelnemende docenten op meetmomenten; *Onderscheid Tussen cursuscyclus 1 en cursuscyclus 2.*

GLM – Univariate test Verschillen tevredenheidsontwik- keling tussen cyclus 1 en cyclus 2	<i>F</i>	Vrijheidsgraden (within en error)	<i>p</i>	Effectgrootte η_p^2
Self report <i>percentage DT</i>	0,342	1,125;22,510	0,598	0,017
Self report <i>eigen leren</i>	0,741	1,552;31,033	0,460	0,036
Self report <i>effect in de klas</i>	0,522	1,378;27,557	0,542	0,025
Self report <i>interesse van collega's</i>	1,292	2;40	0,284	0,061
Self report <i>eigen plezier</i>	0,133	2;40	0,876	0,007
Self report <i>gerustheid</i>	0,113	1,273;25,458	0,809	0,006
Self report <i>Mean</i>	0,417	1,439;28,776	0,607	0,020

Samenvatting analyse self reports deelnemende docenten

Deelnemende docenten rapporteren gedurende hun professionaliseringstraject (en erna, in het geval van cyclus 1) constant hoge tevredenheidsscores en een groeiend gebruik van de doeltaal in hun lessen. Aspecten als het eigen leren, effect in de klas en plezier met de nieuw geleerde didactiek krijgen telkens hoge scores terwijl het aspect interesse van collega's iets lager uitvalt. De uit de cijfers en grafieken op te merken lichte stijging van de gemiddelde scores voor alle tevredenheidsaspecten tussen meetmoment 1 en 2 is niet significant en mag derhalve geen werkelijke stijging van tevredenheid genoemd worden. Het zelf gerapporteerde percentage doeltaalgebruik in de lessen vertoont bij docenten van cyclus 2 wel een significante groei gedurende het professionaliseringstraject.

Voor deelnemende docenten uit cyclus 1 geldt dat meting 3 een jaar na het afronden van de cursus plaatsvond. Uit de metingen valt op te maken dat zij gedurende het jaar waarin zij grotendeels zelfstandig zijn verdergegaan met de doeltaal didactiek niet alleen méér doeltaal zijn gaan gebruiken in hun lessen (*SR_percentage*), maar op het aspect *Effect in de klas* en op het gemiddelde van de vijf tevredenheidsaspecten (*SR_Mean*) significant hogere scores noteren.

Ten slotte kan in meer algemene zin worden gesteld dat er bij een aantal *self report*-aspecten weliswaar geen significante veranderingen tussen metingen zichtbaar waren (de kans dat verschillen op toeval berustten was te groot), maar wel een aanzienlijke effectgrootte. Een grotere steekproef zou hier mogelijk ook meer significante waarden hebben opgeleverd.

8.2 DOELTAAL-LEERTAAL: LEERLINGPRESTATIES EN LEERLINGMOTIVATIE VAN CONTROLEGROEP EN INTERVENTIEGROEP

Aan het eind van het interventiejaar waarin docenten uit de twee professionaliseringscycli allen hebben lesgegeven volgens de principes van Doeltaal-Leertaal, hebben zij vier vaardigheidstoetsen (luisteren, lezen, schrijven en spreken) aan hun 1hv-klassen voorgelegd en een motivatie-enquête. De resultaten van deze toetsen en enquête zijn afgezet tegen die van een controlegroep.

Voordat in deze sectie de aandacht verplaatst wordt naar de prestaties van de leerlingen van interventie- en controlegroep, is het belangrijk om eerst kort stil te staan bij de docenten van wie zij les hebben gehad. De docenten uit de controlegroep waren in zoverre vergelijkbaar met de docenten uit de interventiegroep dat zij eveneens interesse hebben getoond voor deelname aan dit onderzoeksproject, dat zij doeltaalgebruik een belangrijk didactisch principe vinden en dit graag meer en beter zouden willen inzetten in hun lessen. Vijf van de acht docenten uit de controlegroep hebben uiteindelijk (na afname van de toetsen bij hun leerlingen, in een later stadium) ook meegedaan aan de professionaliseringscyclus, maar alleen de resultaten van hun controleklassen (afname: juni 2016) zijn meegenomen in het onderzoek. De resultaten van hun interventieklassen (juni 2017) zijn in het onderzoek niet betrokken.

Om na te gaan of de docenten uit de controlegroep voorts op enkele belangrijke aspecten (onderwijsgraad, leeftijd en leservaring) vergelijkbaar zijn met de docenten uit de interventiegroep zijn een Pearson Chi-Square toets en twee onafhankelijke T-toetsen uitgevoerd. De toetsen laten zien dat de docenten uit de controlegroep ($n = 8$) en de interventiegroep ($n = 23$) op deze drie variabelen niet wezenlijk van elkaar verschillen. Bij geen van deze variabelen waren de verschillen significant (Onderwijsgraad: $X^2(1, n = 31) = 0,256, p = 0,613$; Leeftijd: $t(20) = 0,205, p = 0,839$; Leservaring: $t(29) = 0,419, p = 0,678$). Gender is als variabele buiten beschouwing gelaten. In de professionaliseringscycli zaten in totaal twee mannelijke deelnemers terwijl in de controlegroep één mannelijke deelnemer zat. Het aantal mannelijke deelnemers was dus zonder meer laag. Met de man-vrouwverhouding binnen de beroepsbevolking talendocent in het achterhoofd is dit echter niet vreemd (of te voorkomen). Er is echter geen reden om aan te nemen dat mannelijke docenten over betere pedagogisch-didactische bekwaamheden of leervaardigheid zouden beschikken dan vrouwen of andersom.

Een verkenning van de data laat zien dat er in de controlegroep ($n = 217$) en in de interventiegroep ($n = 610$) geen significant verschil was tussen aantallen jongens en meisjes. In de controlegroep was $n_j = 101$ en $n_m = 116$; in de interventiegroep was $n_j = 303$ en $n_m = 307$. Chi-square is $X^2(1, n = 827) = 0,627, p = 0,428$. De verkenning van de data laat voorts zien dat niet van alle leerlingen een cito-score beschikbaar is (wat logisch voortkomt uit het beleid dat niet meer alle basisscholen een cito-toets afnemen en de plaatsing in het VO in eerste instantie geschiedt op basis van het eigen advies van de basisschool). In de praktijk betekent het dat in elke klas ongeveer de helft van de leerlingen over een citoscore beschikt (controlegroep $n_{cito} = 107$; interventiegroep $n_{cito} = 337$). Deze scores zeggen iets over de leervorderingen⁹ (gebaseerd op kennis, leertempo, intelligentie, concentratie, motivatie en doorzettingsvermogen) van participerende leerlingen, gemeten in de laatste fase van het basisonderwijs, vlak voor deelname aan het interventiejaar behorende bij dit onderzoek. De cito-scores van de leerlingen in beide groepen zijn meegenomen in het vergelijken van de groepen. Een ander aspect dat opvalt, is dat maar een deel van de leerlingen een score voor het onderdeel 'spreektoets' beschikbaar is (controlegroep $n_{spreektoets} = 48$, interventiegroep $n_{spreektoets} = 170$). Dit komt voort uit het feit dat de afname van mondelinge toetsen bijzonder arbeidsintensief is waardoor ervoor gekozen is per klas een kwart van de leerlingen (random door de onderzoeker geselecteerd) aan het mondeling te laten deelnemen. Ten slotte zijn de scores op alle vaardigheidstoetsen en citoscores normaal verdeeld in zowel controlegroep als interventiegroep, met uitzondering van de schrijfvaardigheidstoets in de controlegroep. In deze

⁹ <http://www.cito.nl/onderwijs/>

groep werd de schrijftoets door veel leerlingen erg moeilijk gevonden, waardoor er een rechtsscheefheid ontstaat (skewness = 1,459).

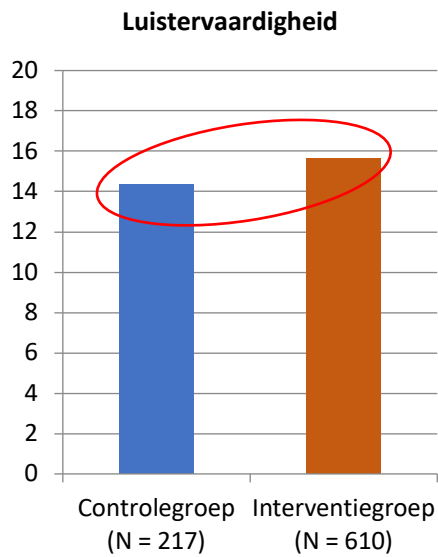
8.2.1 LEERLINGPRESTATIES

Voor het vergelijken van de interventiegroep met de controlegroep (cito-scores, vaardigheidstoetsen en motivatie) is gebruik gemaakt van een onafhankelijke T-toets. Deze toets laat om te beginnen zien dat de verschillen tussen scores op de einde-basisschool citotoets niet significant van elkaar verschillen (controlegroep $M = 542,00$; $SD = 3,78$; interventiegroep $M = 541,46$; $SD = 4,86$; $t(226,521) = 1,203$, $p = 0,230$ (gecorrigeerd naar Levene's Test voor gelijke variantie). De effectgrootte was verwaarloosbaar (Cohen's $d = 0,124$). De citotoets is een instrument dat is ontworpen om het te verwachten schoolsucces van leerlingen op één van de in Nederland gehanteerde schoolniveaus in kaart te brengen en als zodanig de meest gebruikte eindtoets voor het basisonderwijs. Binnen dit experiment is de citotoets als databron gebruikt om een beeld te krijgen van het te vermoeden leerniveau van de leerlingen die aan dit onderzoek deelnamen. In zowel de controlegroep als de interventiegroep beschikte de helft van de leerlingen over dit gegeven en op basis van deze cijfers, en vanzelfsprekend het feit dat voor alle leerlingen geldt dat zij van hun basisschool een havo/vwo-advies hebben gekregen, kan voorzichtig verondersteld worden dat de groepen qua niveau met elkaar vergelijkbaar waren.

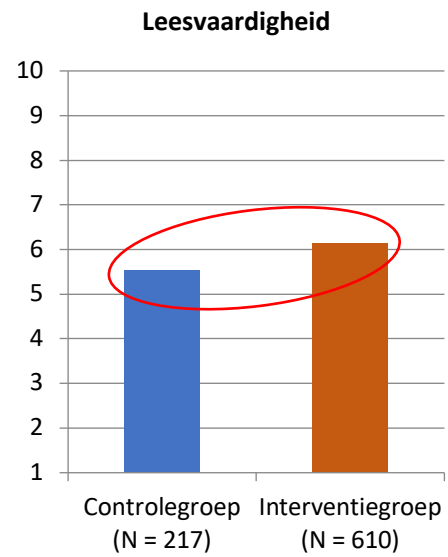
De analyse laat voorts bij de vaardigheidstoetsen zien dat de interventieclassen bij alle onderdelen beter hebben gepresteerd dan de controleclassen:

- Voor de luistertoets geldt: de interventiegroep ($M = 15,62$; $SD = 2,39$) scoorde hoger dan de controlegroep ($M = 14,32$; $SD = 2,57$). Dit verschil was significant: $t(825) = -6,735$, $p < 0,001$. De effectgrootte was middelgroot (Cohen's $d = 0,524$).
- Voor de leestoets geldt: de interventiegroep ($M = 6,15$; $SD = 1,29$) scoorde hoger dan de controlegroep ($M = 5,54$; $SD = 1,64$). Dit verschil was significant (gecorrigeerd naar Levene's Test voor gelijke variantie): $t(316,175) = -5,015$, $p < 0,001$. De effectgrootte was klein (Cohen's $d = 0,413$).
- Voor de schrijftoets geldt: de interventiegroep ($M = 2,28$; $SD = 1,74$) scoorde hoger dan de controlegroep ($M = 0,78$; $SD = 1,135$). Dit verschil was significant (gecorrigeerd naar Levene's Test voor gelijke variantie): $t(579,716) = -14,337$, $p < 0,001$. De effectgrootte was groot (Cohen's $d = 1,020$).
- Voor de spreektoets geldt: de interventiegroep ($M = 10,08$; $SD = 4,074$) scoorde hoger dan de controlegroep ($M = 8,65$; $SD = 5,063$). Dit verschil was significant (gecorrigeerd naar Levene's Test voor gelijke variantie): $t(65,146) = -1,807$, $p = 0,038$. De effectgrootte was klein (Cohen's $d = 0,311$).

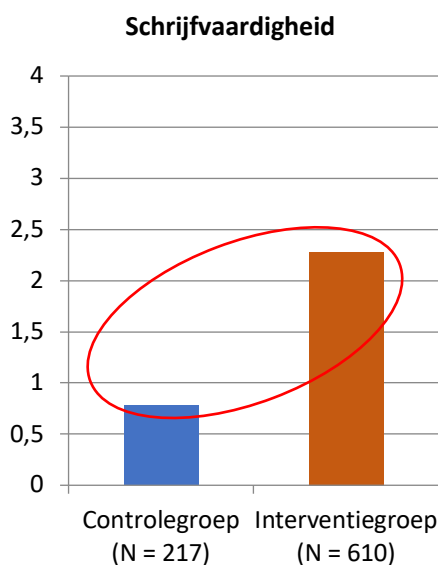
In de Figuren 23, 24, 25 en 26 kunnen de gemiddelde leerlingcores gevonden worden op de onderdelen luistervaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en spreekvaardigheid.



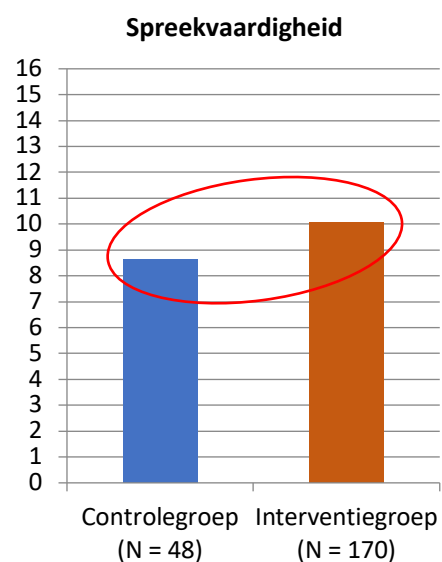
Figuur 23. Scores Luistervaardigheid.



Figuur 24. Scores Leesvaardigheid.



Figuur 25. Scores Schrijfvaardigheid.



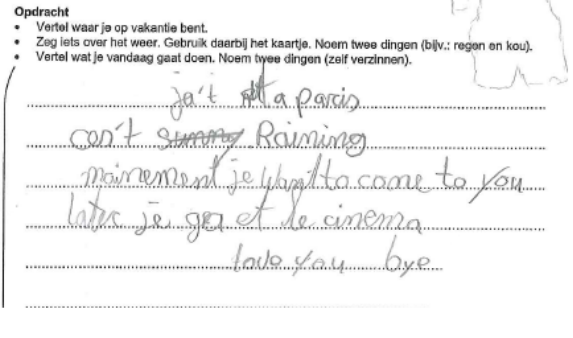
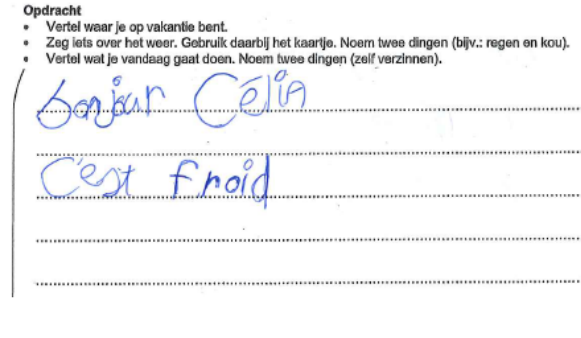
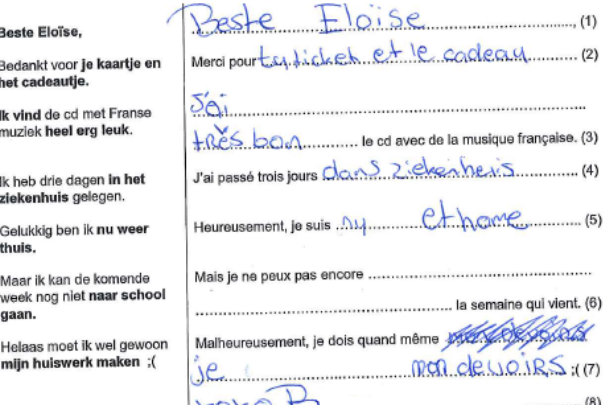

Figuur 26. Scores Spreekvaardigheid.

Voor alle vaardigheden, zowel productief als receptief, waren de prestaties van de interventieclassen dus significant beter dan die van de controleclassen. Om een beter beeld te krijgen van de verschillen tussen producten van de leerlingen uit de twee groepen, is het interessant om hier nog kort in te zoomen op de schrijf- en spreektoetsen van de leerlingen. Hun werk illustreert de resultaten op een manier die niet direct door de cijfers wordt uitgedrukt.

Inzoomen op schrijfproducten

De gemiddelde scores voor de schrijftoets laten een duidelijk beeld zien: leerlingen uit de controlegroep scoren hier laag, veel zelfs bijna geen punten. Bovendien is er weinig variatie in de scores. De interventiegroep scoort beduidend meer punten op deze toets. Wanneer het schrijfwerk van de leerlingen van dichterbij bekeken wordt, komen er zaken aan de oppervlakte die de scores van de leerlingen illustreren of de moeite van het vermelden waard zijn, al hebben ze in sommige gevallen geen directe invloed op de toetsscores.

Het eerste wat opvalt is dat leerlingen uit de interventiegroep minder schrijfgêne lijken te hebben. De meeste leerlingen vullen bij elke opdracht wel iets in. Ze maken daarbij allerlei 'fouten', vergeten woorden, gebruiken verkeerde voorzetsels of schrijven woorden fonetisch op. Dit leidde soms tot foutieve of onduidelijke antwoorden, maar in veel gevallen ook tot begrijpelijke Franse taal. Het beoordelingscriterium bij het gebruikte toetsniveau (A1) was *begrijpelijkheid, gebruik makend van de te leren taal*, waardoor leerlingen voor dergelijke antwoorden toch nog vaak punten hebben kunnen scoren. In de controlegroep kwam het daarentegen veelvuldig voor dat leerlingen helemaal niets invulden, een vraagteken of kruis plaatsten of in het Nederlands aangaven dat ze deze opdracht nog niet konden maken. Ook kwam het geregeld voor dat de controlegroep leerlingen erg snel opgaven. Dan werd bijvoorbeeld bij de vakantiekaartopdracht alleen de aanhef opgeschreven ('Bonjour') waarna al gauw gestopt werd. Ook werden er veel Engelse woorden gebruikt of er werd bij de opdracht waarin kinderen zich moesten voorstellen alleen een poppetje getekend. Enkele schrijfproducten van de leerlingen uit de controlegroep met een korte toelichting worden weergegeven in Afbeelding 1 (namen van leerlingen zijn onherkenbaar gemaakt). Deze illustraties

<p>Opdracht</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vertel waar je op vakantie bent. • Zeg iets over het weer. Gebruik daarbij het kaartje. Noem twee dingen (bijv.: regen en kou). • Vertel wat je vandaag gaat doen. Noem twee dingen (zelf verzinnen). 	<p>Opdracht</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vertel waar je op vakantie bent. • Zeg iets over het weer. Gebruik daarbij het kaartje. Noem twee dingen (bijv.: regen en kou). • Vertel wat je vandaag gaat doen. Noem twee dingen (zelf verzinnen). 
<p>Ik vind Frans heel spannend en we hebben nog niet alles gehad. Dat is de reden 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, <Je naam></p> 	<p>je me présente</p> 

Afbeelding 1. 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 - ces’t Raining - mainemant je want te 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.

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 interventieclassen 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 tekstenkenmerken 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 illustratie worden enkele schrijfproducten van de leerlingen uit de interventiegroep met een korte toelichting weergegeven in Afbeelding 2. 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 de interventiegroep. Het zijn representatieve voorbeelden die laten zien waartoe leerlingen uit de interventiegroep toe in staat zijn.

- 3 Ik vind de cd met Franse muziek heel erg leuk. J'adore le cd avec de la musique française. (3)
- 4 Ik heb drie dagen in het ziekenhuis gelegen. J'ai passé trois jours dans l'hôpital. (4)
- 5 Gelukkig ben ik nu weer thuis. Heureusement, je suis à la maison. (5)
- 6 Maar ik kan de komende Mals je ne peux pas encore aller au collège.

je me présente

Je suis L. J'ai 12 ans. Elle a 12 ans aussi. Mon père a 47 ans, et ma mère a 42 ans. J'aime chocolat, bonbons et orangina. Ma matière préférée est l'anglais. J'ai un(e) (talenknobbel).

musique préférée

ma musique préférée. C'est afro musique.

film préféré

mon film préféré. c'est The Longest Ride.

je me présente

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 Jill.
Mon frère, il s'appelle Jez.
J'ai un chien il s'appelle Benie.
Il est noir et blanc, il est petit.

Opdracht

- Vertel waar je op vakantie bent.
- Zeg iets over het weer. Gebruik daarbij het kaartje. Noem twee dingen (bijv.: regen en kou).
- Vertel wat je vandaag gaat doen. Noem twee dingen (zelf verzinnen).

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 meilleure vacances! Mon maison est grande. Il y a une la salle de bain et une la salle de séjour et une cuisine etc. Et le nuit je joue le hockey avec mon père. Je mange a banquette et je boisson boire le jus d'orange. Bonjour xx M.

Afbeelding 2. 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.
- 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*, *bonbons* en *orangina* 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 werkwoord 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)

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 taalvaardigheidsniveau vermoedelijk hard nodig hebben.

Een deel van de leerlingen slaagt er na fluks denkwerk in behalve begrijpelijke, ook fraai geformuleerde antwoorden te geven. Dergelijk fraai taalgebruik (spreken in hele zinnen, correcte uitspraak, gebruik van beleefdheidsvormen) lijkt in de interventiegroep iets vaker voor te komen dan in de controlegroep, hetgeen, net als bij de schrijftoetsen, niet heel duidelijk naar voren komt in de beoordelingen. Die beoordelingen richten zich immers, bij het gegeven A1-niveau, met name op de begrijpelijkheid van de spreker. In algemene zin moet echter opgemerkt worden dat de leerlingen van de interventiegroep bij de spreektoets juist gelijkmatiger scores dan de leerlingen van de controlegroep, wat eveneens blijkt uit een kleinere standaarddeviatie in de interventiegroep dan in de controlegroep bij de spreektoets. In de controlegroep wisselt het niveau meer en komen leerlingen die weinig tot niets zeggen vaker voor dan in de interventiegroep. Behalve voor enkele sterke leerlingen uit de interventiegroep, lijkt het erop dat voor het merendeel van de leerlingen de spreektoets een moeilijke opdracht was.

Samenvatting resultaten leerlingprestaties

Uit het voorgaande kan geconcludeerd worden dat binnen de gegeven context de eenjarige interventie Doeltaal-Leertaal een positieve invloed had op de leerprestaties van de leerlingen, voor alle vier de getoetste vaardigheden. Alle verschillen zijn significant, de effectgroottes lopen uiteen van klein (voor lees- en spreekvaardigheid) tot middelgroot of zelfs groot (voor luister- en schrijfvaardigheid).

Wanneer het productieve werk van de leerlingen van naderbij beschouwd wordt, valt het bij het schrijfwerk op dat de interventiegroep behalve beter begrijpelijk ook van kwalitatief beter heeft geproduceerd: er is meer, complexer en 'Franser' geschreven. Dergelijke kenmerken komen niet terug in de beoordelingen die zich op A1-niveau slechts op begrijpelijkheid richten, maar benadrukken in deze sectie wel de verschillen tussen controlegroep en interventiegroep. Bij de andere productieve vaardigheid, spreekvaardigheid, waren dergelijke verschillen in de kwaliteit van het geproduceerde veel minder goed zichtbaar.

8.2.2 LEERLINGMOTIVATIE

Voor het vergelijken van de motivatie van de interventiegroep ($n = 588$) met die van de controlegroep ($n = 217$) is gebruik gemaakt van een onafhankelijke T-toets. Deze toets vergelijkt de scores van de interventiegroep met die van de controlegroep op de belevingsaspecten *werkwijze*,

plezier, nut en integratieve aspecten van het vak. Samen vormen deze onderdelen een beeld van de motivatie van de leerlingen. De T-toets wijst uit dat er tussen de interventiegroep en de controlegroep geen significante verschillen zijn betreffende de genoemde aspecten. De verschillen in scores waren erg klein en de effectgroottes varieerden van verwaarloosbaar (bij drie aspecten en de totaalscore) tot klein (bij één aspect).

Resultaten leerlingmotivatie

De in dit onderzoek centraal staande didactische interventie lijkt bij vergelijking van de controlegroep en de interventiegroep dus negatieve noch positieve invloed te hebben op de motivatie van de leerlingen. Er zijn weliswaar zeer kleine verschillen in de subcategorieën, maar de samengenumen motivatiescore (*Beleving totaal*) is gelijk.

In Figuur 27 staan de gemiddelde scores voortkomend uit het motivatie-onderzoek. Omcirkelde verschillen zijn significant. In Tabel 12 kunnen de uitkomsten van de onafhankelijke T-toets gevonden worden, voor cito-scores van deelnemende leerlingen, vaardigheidstoetsen en motivatieonderzoek.



Figuur 27. Motivatie; omcirkelde verschillen zijn significant.

Tabel 12. Leerlingprestaties en Leerlingmotivatie in schema

	<i>n</i>	M score	SD	<i>t</i>	Vrijheidsgraden	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Controlegroep Cito	107	542,00	3,78				
Interventiegroep Cito	337	541,46	4,86	1,203	226,521	0,230	0,124
Controlegroep Luisteren	217	14,32	2,57				
Interventiegroep Luisteren	610	15,62	2,39	-6,735	825	< 0,001	0,524
Controlegroep Lezen	217	5,54	1,64				
Interventiegroep Lezen	610	6,15	1,29	-5,015	316,175	< 0,001	0,413
Controlegroep Schrijven	217	0,78	1,14				
Interventiegroep Schrijven	610	2,28	1,74	-14,337	579,716	< 0,001	1,020
Controlegroep Spreken	48	8,65	5,06				
Interventiegroep Spreken	170	10,08	4,07	-1,807	65,146	0,038	0,311
Controlegroep Beleving – werkwijze	217	2,93	0,31				
Interventiegroep Beleving – werkwijze	588	2,98	0,28	-2,273	803	0,023	0,169
Controlegroep Beleving – plezier	217	3,10	0,29				
Interventiegroep Beleving – plezier	588	3,08	0,29	0,917	803	0,360	0,069
Controlegroep Beleving – nut	217	3,07	0,25				
Interventiegroep Beleving – nut	588	3,06	0,26	0,739	803	0,460	0,039
Controlegroep Beleving – integratief	217	2,83	0,38				
Interventiegroep Beleving – integratief	588	2,72	0,35	3,905	803	< 0,001	0,310
Controlegroep Beleving – totaal	217	2,98	0,18				
Interventiegroep Beleving – totaal	588	2,96	0,17	1,724	803	0,085	0,114

Samenvatting resultaten leerlingprestaties en leerlingmotivatie van interventiegroep en controlegroep

In deze sectie stond de vergelijking tussen de interventiegroep en de controlegroep centraal, waar het gaat om vaardigheidsprestaties en motivationele aspecten. Samenvattend kan gesteld worden dat bij vergelijking van de interventiegroep met de controlegroep, de interventiegroep op alle vaardigheidsonderdelen significant beter heeft gescoord. Hierbij dient te worden aangemerkt de effectgroottes uiteenliepen van 'klein' (spreekvaardigheid) tot 'groot' (schrijfvaardigheid). Op het gebied van motivatie zijn er tussen de interventiegroep en de controlegroep geen noemenswaardige verschillen te melden.

8.3 LEERLINGPRESTATIES EN LEERLINGMOTIVATIE GERELATEERD AAN DOCENTENPRESTATIES

In secties 8.2 en 8.3 zijn de resultaten van docentprestaties met de doeltaal didactiek en de leerlingprestaties en –motivatie afzonderlijk uiteengezet en geanalyseerd. In deze sectie worden de data van docenten aan die van de leerlingen gekoppeld. Er wordt met andere woorden nagegaan of de mate waarin de docenten van de interventiegroep de doeltaal inzetten voorspellend is voor de prestaties van hun leerlingen en voor hun motivatie. Om een nog completer beeld te krijgen van de processen die in de klassen hebben plaatsgevonden werden naast prestaties van de docenten, gemeten met behulp van het Doeltaal-Leertaal observatie-instrument, ook enkele andere kenmerken bij de analyses betrokken, zoals het leerlingkenmerk *geslacht* en docentenkenmerken als *onderwijservaring* en *opleidingsgraad*. Het geheel aan kenmerken zal steeds worden aangeduid als 'docentenprestaties'.

Variabelen

Een mogelijk verband tussen docentprestaties en leerlingprestaties/-motivatie wordt geanalyseerd met behulp van een serie multilevel-analyses (Mixed Model Analyses). Achtereenvolgens zullen in de paragrafen 8.3.1 tot en met 8.3.5 de scores die de leerlingen ($n = 610$) hebben gehaald voor de vier vaardigheidstoetsen en hun antwoorden op de motivatie-enquête worden gerelateerd aan doeltaalprestaties van hun docenten ($n = 25$) en aan enkele andere mogelijk van invloed zijnde criteria teneinde een completer beeld te krijgen. In totaal gaat het om 14 variabelen:

- 6 Doeltaalcriteria CrA tot en met CrF
- Doeltaalcriteria M (gemiddelde score op alle criteria per docent)
- Leeftijd docent, bij aanvang interventie
- Graad docent
- Ervaring docent in jaren, bij aanvang interventie
- Cursuscyclus docent
- *Self report* percentage doeltaalgebruik
- *Self report* tevredenheid doeltaalgebruik
- Geslacht leerling

Voor de variabele *self report tevredenheid doeltaalgebruik* is het gemiddelde gebruikt van de *self report*-cijfers dat ook eerder in dit hoofdstuk aan de orde is geweest. Net als bij de doeltaalcriteria is middels een factoranalyse en een betrouwbaarheidstoets vastgesteld dat de verschillende onderdelen van het *self report* gezien mogen worden als één factor: een factoranalyse met Direct Oblimin rotatie en Principal Axes factoring wijst uit dat de vijf items binnen het *self report* samen een eendimensionale schaal vormen. De Kaiser-Meyer-Olkin test laat zien dat er sprake is van een adequate steekproef ($KMO = 0,74$) en Bartlett's test of sphericity is significant ($p < 0,001$) wat een samenhang tussen de variabelen demonstreert. Eén element heeft een eigenwaarde boven 1 (2,977) en er is een duidelijke knik in het scree plot na dit element. Het item *Docent heeft plezier met de doeltaaldidactiek* heeft de hoogste componentlading (0,93). De betrouwbaarheidsanalyse wijst uit dat de schaal voldoende betrouwbaar is, Cronbach's alpha = 0,78. Het weglaten van één van de items (*Interesse van collega's voor mijn ontwikkeling*) verhoogt Cronbach's alpha nog marginaal tot 0,81. Hiervoor is niet gekozen, als geheel is de schaal betrouwbaar.

Een passend model

Bij de analyse van de afzonderlijke leerlingprestaties (luisteren, lezen, schrijven, spreken) en motivatiescores gerelateerd aan de voorgenoemde variabelen, is met vier modellen van de mixed model analyse met fixed effects gewerkt. Het betreft geneste modellen waarbij telkens parameters werden toegevoegd om na te gaan in hoeverre de hoeveelheid onverklaarbaarheid in de data afnam, gemeten middels Akaike's Information Criterion (AIC). Deze werkwijze kan vergeleken worden met een uitgeworpen visnet waarvan de mazen worden versted. Als het net heel wijde mazen heeft functioneert het op basale wijze: als het wordt opgehaald stroomt er water uit het net en er kan iets in het net achterblijven. Het net werkt, maar nog niet op een effectieve wijze. Hoe fijner de mazen van het net, des te meer blijft er in het net achter, wellicht ook ongewenste zaken. Door de grootte van de mazen stapsgewijs aan te passen kan worden bepaald wat er in het net achterblijft en zo wordt het net samengesteld dat het best past bij de gewenste vangst.

- Model 1 is een *fixed intercept only model*; een bijna leeg model zonder variabelen, één fixed effect (intercept) waaruit één gemiddelde score voor alle leerlingen volgt met een te verwachten grote geschatte error en een grote mate van onverklaarbaarheid (vastgesteld middels Akaike's Information Criterion (AIC)).
- Model 2 is een *random intercept only model* dat voortbouwt op model 1. In dit model wordt een random variantiecomponent toegevoegd (*docent_klas*) opdat middels AIC kan worden nagegaan of de hoeveelheid onverklaarbaarheid in de data zo vermindert en er een intraclass correlatie ontstaat die een multilevel-analyse rechtvaardigt.

- Model 3A is een *random intercept fixed slopes model* en bouwt voort op model 2. Het behoudt een random intercept, maar voegt 8 van de genoemde variabelen toe (alle variabelen, afgezien van de verbijzondering naar hoofdcriteria CrA t/m CrF). Het model gaat uit van fixed effects van docentvariabelen binnen elke klas.
- Model 3B is eveneens een *random intercept fixed slopes model* en bouwt voort op model 3A maar vervangt Doeltaal criterium *M* door de verbijzondering van dit criterium in de vorm van hoofdcriteria CrA t/m CrF.

Tabel 13 rapporteert over de hierboven beschreven stapsgewijze aanpak met drie geneste modellen (1, 2, 3A en 3B) in deze mixed model analyse (model fit).

Tabel 13. Model Fit.

	Akaike's Information Criterion (AIC)	Geschatte toetsscore	Geschatte error op leerlingniveau	Geschatte error op klasniveau	Intraclass Correlatie Coëfficiënt
Luisteren					
Model 1 (fixed intercept only)	2796,665	15,61	5,70		
Model 2 (random intercept only)	2715,860	15,62	4,61	1,12	0,20
Model 3A (random intercept fixed slopes)	2564,510	15,62	4,54	0,44	
Model 3B (random intercept fixed slopes)	2561,917	15,62	4,54	0,18	
Lezen					
Model 1 (fixed intercept only)	2037,628	6,15	1,65		
Model 2 (random intercept only)	2021,127	6,15	1,54	0,12	0,07
Model 3A (random intercept fixed slopes)	1891,581	6,15	1,49	0,005	
Model 3B (random intercept fixed slopes)	1892,256	6,15	1,47	< 0,001	
Schrijven					
Model 1 (fixed intercept only)	2408,935	2,28	3,02		
Model 2 (random intercept only)	2310,325	2,26	2,36	0,64	0,21
Model 3A (random intercept fixed slopes)	2147,662	2,26	2,20	0,24	
Model 3B (random intercept fixed slopes)	2141,163	2,26	2,18	< 0,001	
Spreken					
Model 1 (fixed intercept only)	963,001	10,08	16,50		
Model 2 (random intercept only)	954,102	10,08	13,69	2,76	0,17
Model 3A (random intercept fixed slopes)	883,106	10,08	11,91	< 0,001	
Model 3B (random intercept fixed slopes)	887,212	10,08	11,49	< 0,001	
Motivatie					
Model 1 (fixed intercept only)	-401,273	2,823	0,0016		
Model 2 (random intercept only)	-409,734	2,961	0,0016	0,0006	0,15
Model 3A (random intercept fixed slopes)	-420,381	2,961	0,0016	< 0,0001	
Model 3B (random intercept fixed slopes)	-426,660	2,961	0,0016	< 0,0001	

Uit de *model fit exercitie* komen intraclass correlaties naar voren die laten zien dat een substantieel deel van de verschillen tussen leerlingen verklaard kan worden door de groepen waarin zij zitten. Deze correlaties rechtvaardigen de multilevel analyse. Voorts blijkt dat er tussen model 3A en 3B weinig onderscheid gemaakt kan worden als het gaat om mate van onverklaarbaarheid. Bij toevoeging van 8 tot 13 parameters aan het model groeit het aantal vrijheidsgraden navenant en zijn verschillen van enkele punten tussen AIC's tussen model 3A en 3B niet significant meer. Dit geeft aan dat beide modellen een verbetering zijn ten opzichte van model 2 en bruikbare inschattingen kunnen doen aangaande de samenhang tussen leerlingprestaties en docentvariabelen (en geslacht leerling), al biedt model 3B wel een verbijzonderde blik op de data. In model 3A wordt immers gewerkt met de

totaalscore van docenten op doeltaalcriteria, terwijl deze totaalscore in model 3B wordt uitgesplitst naar de eerder besproken factoren CrA tot en met CrF.

Hieronder wordt voor elk van de vaardigheidstoetsen en voor de motivatiescores weergegeven in welke mate zij in de deze analyse vermoede samenhang vertonen met de parameters in model 3A en 3B (docentvariabelen en geslacht leerling).

8.3.1 LUISTERVAARDIGHEID

Model 3A

Toepassing van het random intercept fixed slopes model met 8 variabelen (model 3A, zie Tabel 14) resulteert in een geschatte error op leerlingniveau van 4,54 en op klasniveau van 0,44; AIC = 2564,510.

Tabel 14. Model 3A (random intercept fixed slopes), *Luisterscores* gerelateerd aan docentvariabelen en geslacht leerling.

	Schatting fixed effects	Vrijheidsgraden	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Doeltaalcriteria M</i>	1,437	1; 26,656	7,184	0,012
<i>Leeftijd docent</i>	0,029	1; 22,697	1,372	0,254
<i>Graad docent</i>	0,510	1; 22,452	2,026	0,168
<i>Ervaring docent</i>	-0,027	1; 22,219	0,633	0,435
<i>Cyclus docent</i>	0,453	1; 23,219	0,973	0,334
<i>SR percentage doeltaalgebruik</i>	0,029	1; 23,559	1,293	0,267
<i>SR tevredenheid doeltaalgebruik</i>	-0,410	1; 21,783	1,449	0,242
<i>Geslacht leerling</i>	-0,159	1; 564,670	0,775	0,379

Op basis van de analyse middels model 3A kan verondersteld worden dat de luisterscore van de leerlingen met name samenhangt met één van de gestelde variabelen, te weten *Doeltaalcriteria M* (de gemiddelde doeltaalprestaties van de docent: ($F(1, 1, 26,656) = 7,184, p = 0,012; \gamma = 1,437$)). Het valt dus te veronderstellen dat leerlingen 1,437 punten hoger scoren op de luistertoets wanneer hun docent 1 punt hoger scoort op de samengenomen doeltaalcriteria.

Model 3B

Toepassing van het random intercept fixed slopes model met 13 variabelen (model 3B, zie Tabel 15) resulteert in een geschatte error op leerlingniveau van 4,54 en op klasniveau van 0,18; AIC = 2561,917.

Tabel 15. Model 3B (random intercept fixed slopes), *Luisterscores* gerelateerd aan docentvariabelen en geslacht leerling, doeltaal didactiek verbijzonderd naar criteria CrA t/m CrF.

	Schatting fixed effects	Vrijheidsgraden	F	p
<i>CrA DT of L1</i>	-0,363	1; 20,331	0,755	0,395
<i>CrB Instrumenteel</i>	0,951	1; 21,921	3,484	0,075
<i>CrC Veilig bijsturen</i>	0,728	1; 26,656	7,184	0,265
<i>CrD DT-interactie: de leerling</i>	-0,268	1; 26,656	7,184	0,765
<i>CrE Motiveren en activeren</i>	0,794	1; 26,656	7,184	0,280
<i>CrF Klassenmanagement</i>	1,521	1; 26,656	7,184	0,011
<i>Leeftijd docent</i>	0,028	1; 22,697	1,372	0,165
<i>Graad docent</i>	0,341	1; 22,452	2,026	0,290
<i>Ervaring docent</i>	-0,043	1; 22,219	0,633	0,193
<i>Cyclus docent</i>	0,024	1; 23,219	0,973	0,956
<i>SR percentage doeltaalgebruik</i>	0,041	1; 23,559	1,293	0,104
<i>SR tevredenheid doeltaalgebruik</i>	-0,363	1; 21,783	1,449	0,334
<i>Geslacht leerling</i>	-0,142	1; 564,670	0,775	0,430

Op basis van de analyse middels model 3B kan verondersteld worden dat de luisterscore van de leerlingen met name samenhangt met één van de gestelde variabelen, te weten *Doeltaal criterium CrF Klassenmanagement* ($F(1, 26,656) = 7,184, p = 0,011; \gamma = 1,521$).

Samenvattend kan gesteld worden dat de twee modellen 3A en 3B beide betrouwbare inschattingen maken van de relatie tussen de luisterscores van de leerlingen en de gegeven variabelen. Er is vermoedelijk een samenhang tussen de bijeengenomen doeltaalprestaties van de docent en de prestaties van zijn leerlingen. Wanneer die doeltaalprestaties van naderbij worden beschouwd lijkt met name het klassenmanagement tijdens de doeltaalles (en mogelijk in mindere mate de instrumentele aspecten van het inzetten van de doeltaal) invloed te hebben op de luisterprestaties van de leerlingen.

8.3.2 LEESVAARDIGHEID

Model 3A

Toepassing van het random intercept fixed slopes model met 8 variabelen (model 3A, zie Tabel 16) resulteert in een geschatte error op leerlingniveau van 1,49 en op klasniveau van 0,005; AIC = 1891,581.

Tabel 16. Model 3A (random intercept fixed slopes), *Leesscores* gerelateerd aan docentvariabelen en geslacht leerling.

	Schatting fixed effects	Vrijheidsgraden	F	p
<i>Doeltaalcriteria M</i>	0,465	1; 27,783	6,488	0,017
<i>Leeftijd docent</i>	0,012	1; 21,553	2,249	0,148
<i>Graad docent</i>	0,387	1; 21,065	11,311	0,003
<i>Ervaring docent</i>	-0,004	1; 20,280	0,106	0,748
<i>Cyclus docent</i>	0,167	1; 22,635	1,249	0,276
<i>SR percentage doeltaalgebruik</i>	0,017	1; 23,093	3,906	0,060
<i>SR tevredenheid doeltaalgebruik</i>	-0,224	1; 18,700	4,378	0,050
<i>Geslacht leerling</i>	-0,139	1; 576,227	1,850	0,174

Op basis van de analyse middels model 3A kan verondersteld worden dat de leesscore van de leerlingen met name samenhangt met de variabele *Doeltaalcriteria M* (gemiddelde doeltaalprestaties van de docent: ($F(1, 27,783) = 6,488, p = 0,017; \gamma = 0,465$), de variabele *Graad docent* ($F(1, 21,065) = 11,311, p = 0,003; \gamma = 0,387$) en in lichte mate met de variabele *SR tevredenheid doeltaalgebruik* ($F(1, 18,700) = 4,378, p = 0,050; \gamma = -0,139$).

Model 3B

Toepassing van het random intercept fixed slopes model met 13 variabelen (model 3B, zie Tabel 17) resulteert in een geschatte error op leerlingniveau van 1,47 en op klasniveau $< 0,001$; AIC = 1892,256.

Tabel 17, model 3B (random intercept fixed slopes), *Leesscores* gerelateerd aan docentvariabelen en geslacht leerling, doeltaal didactiek verbijzonderd naar criteria CrA t/m CrF.

	Schatting fixed effects	Vrijheidsgraden	F	p
<i>CrA DT of L1</i>	-0,316	1; 577,000	3,608	0,058
<i>CrB Instrumenteel</i>	0,077	1; 577	0,139	0,709
<i>CrC Veilig bijsturen</i>	0,234	1; 577	0,799	0,372
<i>CrD DT-interactie: de leerling</i>	0,674	1; 577	3,513	0,061
<i>CrE Motiveren en activeren</i>	0,687	1; 577,000	5,644	0,018
<i>CrF Klassenmanagement</i>	0,348	1; 577	2,504	0,114
<i>Leeftijd docent</i>	0,014	1; 577,000	2,969	0,085
<i>Graad docent</i>	0,272	1; 577	4,504	0,034
<i>Ervaring docent</i>	-0,009	1; 577,000	0,520	0,471
<i>Cyclus docent</i>	0,272	1; 577	2,319	0,128
<i>SR percentage doeltaalgebruik</i>	0,029	1; 577	8,668	0,003
<i>SR tevredenheid doeltaalgebruik</i>	-0,070	1; 577	4,228	0,063
<i>Geslacht leerling</i>	-0,140	1; 577	1,893	0,169

Op basis van de analyse middels model 3B kan verondersteld worden dat de leesscore van de leerlingen met name samenhangt met de variabele *Doeltaal criterium CrE Motiveren en Activeren* ($F(1, 577,000) = 5,644, p = 0,018; \gamma = 0,687$), de variabele *Graad van de docent* ($F(1, 577) = 4,504, p = 0,034; \gamma = 0,272$) en de variabele *self report percentage doeltaalgebruik* ($F(1, 577) = 8,668, p = 0,003; \gamma = 0,029$). Bij deze laatste twee variabelen moet aangemerkt worden dat de verwachte fixed effects klein zijn.

Samenvattend kan gesteld worden dat de twee modellen 3A en 3B beide betrouwbare inschattingen maken van de relatie tussen de leesscores van de leerlingen en de gegeven variabelen. Er is vermoedelijk een samenhang tussen de bijeengenomen doeltaalprestaties van de docent en de leesprestaties van zijn leerlingen. Ook lijkt er een samenhang te bestaan tussen de opleidingsgraad van de docent en het leespresteren van zijn leerlingen. Met andere woorden: leerlingen van eerstegraads docenten presteren vermoedelijk beter op leesvaardigheid dan leerlingen van tweedegraads docenten. Ten slotte laten ook de *self report*-cijfers waarden zien die een samenhang doen vermoeden tussen de tevredenheid over en de inzet van doeltaal door de docent enerzijds en de leesprestaties van zijn leerlingen anderzijds, zij het dat de geschatte fixed effects klein zijn. Wanneer die doeltaalprestaties van naderbij worden beschouwd lijkt met name CrE (motiveren en activeren) tijdens de doeltaalles van belang voor de leesvaardigheid van de leerlingen.

8.3.3 SCHRIJFVAARDIGHEID

Model 3A

Toepassing van het random intercept fixed slopes model met 8 variabelen (model 3A, zie Tabel 18) resulteert in een geschatte error op leerlingniveau van 2,20 en op klasniveau van 0,24; AIC = 2147,662.

Tabel 18. Model 3A (random intercept fixed slopes), *Schrijfscores* gerelateerd aan docentvariabelen en geslacht leerling.

	Schatting fixed effects	Vrijheidsgraden	F	p
<i>Doeltaalcriteria M</i>	0,415	1; 27,586	1,158	0,291
<i>Leeftijd docent</i>	0,012	1; 23,549	0,416	0,525
<i>Graad docent</i>	0,613	1; 23,305	5,629	0,026
<i>Ervaring docent</i>	-0,030	1; 23,080	1,553	0,225
<i>Cyclus docent</i>	0,516	1; 24,086	2,431	0,132
<i>SR percentage doeltaalgebruik</i>	0,031	1; 24,426	2,884	0,102
<i>SR tevredenheid doeltaalgebruik</i>	0,392	1; 22,690	2,550	0,124
<i>Geslacht leerling</i>	-0,644	1; 564,593	26,326	< 0,001

Op basis van de analyse middels model 3A kan verondersteld worden dat de schrijfscore van de leerlingen met name samenhangt met de variabele *Graad Docent* ($F(1, 23,305) = 5,629, p = 0,026; \gamma = 0,613$) en met de variabele *Geslacht leerling* ($F(1, 564,593) = 26,326, p = < 0,001; \gamma = -0,644; M_{\text{jongens}} = 1,92$ en $M_{\text{meisjes}} = 2,64$). Een relatie met de variabele *Doeltaalcriteria M* wordt hier niet aangetoond.

Model 3B

Toepassing van het random intercept fixed slopes model met 13 variabelen (model 3B, zie Tabel 19) resulteert in een geschatte error op leerlingniveau van 2,18 en op klasniveau $< 0,001$; AIC van model 4 is lager dan AIC van model 3: AIC = 2141,163.

Tabel 19. Model 3B (random intercept fixed slopes), *Schrijfscores* gerelateerd aan docentvariabelen en geslacht leerling, doeltaal didactiek verbijzonderd naar criteria CrA t/m CrF.

	Schatting fixed effects	Vrijheidsgraden	F	p
<i>CrA DT of L1</i>	-1,066	1; 577,000	3,608	0,001
<i>CrB Instrumenteel</i>	-0,016	1; 577	0,139	0,962
<i>CrC Veilig bijsturen</i>	0,995	1; 577	0,799	0,028
<i>CrD DT-interactie: de leerling</i>	-0,759	1; 577	3,513	0,212
<i>CrE Motiveren en activeren</i>	0,653	1; 577,000	5,644	0,184
<i>CrF Klassenmanagement</i>	0,443	1; 577	2,504	0,234
<i>Leeftijd docent</i>	0,008	1; 577,000	2,969	0,544
<i>Graad docent</i>	0,227	1; 577	4,504	0,290
<i>Ervaring docent</i>	-0,015	1; 577,000	0,520	0,476
<i>Cyclus docent</i>	0,691	1; 577	2,319	0,026
<i>SR percentage doeltaalgebruik</i>	0,044	1; 577	8,668	0,012
<i>SR tevredenheid doeltaalgebruik</i>	0,719	1; 577	4,228	0,008
<i>Geslacht leerling</i>	-0,643	1; 577	1,893	< 0,001

Op basis van de analyse middels model 3B kan verondersteld worden dat de schrijfscore van de leerlingen met name samenhangt met de variabelen *Doeltaal criterium CrA DT of L1*,

Doeltaal criterium CrC Veilig bijsturen, Trainingscyclus docent ($M_{\text{schrijfscore}}$ in cyclus 1: 1,98; $M_{\text{schrijfscore}}$ in cyclus 2: 2,68), *self report percentage doeltaalgebruik*, *self report tevredenheid doeltaalgebruik* en *geslacht leerling*. Van deze variabelen lijkt bij de variabele *CrA DT of L1* een negatieve invloed uit te gaan. Met andere woorden: scoort een geobserveerde docent één punt hoger op dit criterium, dan scoren zijn leerlingen een punt lager voor de toets (wat veel is voor een toets waarop leerlingen ($n = 610$) gemiddeld 2,26 punten scoorden). Eén van de andere variabelen (*CrC Veilig bijsturen van het leerproces*) heeft daarentegen juist een even groot positief effect: doet een docent het goed op dit criterium, dan profiteren zijn leerlingen daar ruimschoots van. Deze twee hoofdcriteria CrA en CrC heffen elkaar bij de vaardigheid *Schrijven* dus op, wat vermoedelijk verklaart waarom in model 3A geen positieve invloed bleek uit te gaan van de bijeengenomen criteria *Doeltaal criterium M*. Dit terwijl bij alle andere vaardigheden *Doeltaal criterium M* wel een afgetekende invloed heeft lijkt te hebben op de prestaties van de leerlingen. Ten slotte, dient bij de significante relatie tussen *SR percentage doeltaalgebruik* te worden aangemerkt dat het geschatte fixed effect erg klein is.

Samenvattend kan gesteld worden dat de schrijfvaardigheidsscores van de leerlingen met name samenhang vertonen met het doeltaal criterium *CrC Veilig bijsturen van het leerproces* en het geslacht van de leerling (meisjes scoren beter in hun schrijfproducten dan jongens). Mogelijk is er ook een relatie tussen de schrijfscores en de drie variabelen *Cursuscyclus*, *Graad docent* en *SR tevredenheid*, al zijn beide modellen 3A en 3B hierover niet geheel eenduidig. Een hoge score op criterium *CrA DT of L1* heeft vermoedelijk een negatief effect op de schrijfscore. Met andere woorden: van de docenten die de L1 keurig volgens de didactiek inzetten (bewust functioneel maar gematigd) hebben de leerlingen mogelijk enigszins lagere scores voor het onderdeel *schrijven*.

8.3.4 SPREEKVAARDIGHEID

Toepassing van het random intercept fixed slopes model met 8 variabelen (model 3A, zie Tabel 20) resulteert in een geschatte error op leerlingniveau van 11,91 en op klasniveau van $< 0,001$; AIC = 883,106.

Tabel 20. Model 3A (random intercept fixed slopes), *Spreekcores* gerelateerd aan docentvariabelen en geslacht leerling.

	Schatting fixed effects	Vrijheidsgraden	F	p
<i>Doeltaalcriteria M</i>	1,835	1; 162,000	3,928	0,049
<i>Leeftijd docent</i>	-0,069	1; 162,000	2,379	0,125
<i>Graad docent</i>	1,500	1; 162,000	6,543	0,011
<i>Ervaring docent</i>	0,066	1; 162,000	1,332	0,250
<i>Cyclus docent</i>	0,892	1; 162,000	1,422	0,235
<i>SR percentage doeltaalgebruik</i>	0,132	1; 162,000	9,125	0,003
<i>SR tevredenheid doeltaalgebruik</i>	1,084	1; 162,000	3,924	0,049
<i>Geslacht leerling</i>	-0,577	1; 162,000	1,116	0,292

Op basis van de analyse middels model 3A kan verondersteld worden dat de spreekscore van de leerlingen met name samenhangt met de variabele *Doeltaalcriteria M*, de variabele *Graad docent*, de variabele *SR tevredenheid doeltaalgebruik* en de variabele *SR percentage doeltaalgebruik*. Hierbij dient te worden aangemerkt dat de eerste drie van deze variabelen een veel groter geschat fixed effect hebben dan het laatste (*SR percentage doeltaalgebruik*). De samengenomen doeltaalcriteria *Doeltaal criterium M* laat de grootste waarden zien: ruim 1,8 scorepunt verschil wanneer een docent

1 scorepunt hoger haalt voor de samengenomen doeltaalcriteria. Het betreft hier een spreektoets waar de gemiddelde score 10,08 was bij $n = 170$.

Model 3B

Toepassing van het random intercept fixed slopes model met 13 variabelen (model 3B, zie Tabel 21) resulteert in een geschatte error op leerlingniveau van 11,49 en op klasniveau $< 0,001$; AIC = 887,212.

Tabel 21. Model 3B (random intercept fixed slopes), *Spreekcores* gerelateerd aan docentvariabelen en geslacht leerling, doeltaal didactiek verbijzonderd naar criteria CrA t/m CrF.

	Schatting fixed effects	Vrijheidsgraden	F	p
<i>CrA DT of L1</i>	1,215	1; 162,000	1,717	0,192
<i>CrB Instrumenteel</i>	-1,033	1; 162,000	0,876	0,351
<i>CrC Veilig bijsturen</i>	2,060	1; 162	2,398	0,123
<i>CrD DT-interactie: de leerling</i>	0,854	1; 162,000	0,213	0,645
<i>CrE Motiveren en activeren</i>	-1,619	1; 162,000	0,991	0,321
<i>CrF Klassenmanagement</i>	0,022	1; 162,000	$< 0,001$	0,985
<i>Leeftijd docent</i>	-0,071	1; 162	2,523	0,114
<i>Graad docent</i>	1,636	1; 162	6,093	0,015
<i>Ervaring docent</i>	0,078	1; 162,000	1,352	0,247
<i>Cyclus docent</i>	0,682	1; 162	0,550	0,459
<i>SR percentage doeltaalgebruik</i>	0,077	1; 162,000	2,012	0,158
<i>SR tevredenheid doeltaalgebruik</i>	0,848	1; 162	1,210	0,273
<i>Geslacht leerling</i>	-0,507	1; 162	0,875	0,351

Op basis van de analyse middels model 3B met 13 variabelen ontstaat een licht diffuus beeld. De uitsplitsing van *Doeltaalcriteria M* naar afzonderlijke doeltaalcriteria CrA tot en met CrF levert niet-significante waarden op en geschatte fixed effects die zowel positief als negatief zijn. Waar in model 3A valt af te lezen dat *het geheel van* deze didactische tools wel degelijk zorgt voor effecten in de klas, moeten we in model 3B constateren dat deze effecten niet eenduidig over alle doeltaalcriteria verdeeld is. Ten slotte valt op dat binnen dit grotere model de significante waarden bij de *self reports* uit model 3A niet significant meer zijn. Een duidelijk positief effect blijft uitgaan van de variabele *Graad docent*.

Samenvattend kan gesteld worden dat deze analyse aan het licht brengt dat er een heldere invloed is van de doeltaal didactiek (*Doeltaalcriteria M*) en van het opleidingsniveau (*graad*) van de docent die voor de klas staat op de spreekcores van de leerlingen. Wanneer de analyses verder inzoomen op de onderliggende doeltaalcriteria wordt het beeld minder helder: criteria hebben uiteenlopende effecten en niet-significante waarden nopen tot terughoudendheid bij het trekken van conclusies.

8.3.5 LEERLINGMOTIVATIE

Toepassing van een random intercept fixed slopes model met 7 variabelen (model 3A, zie Tabel 22) resulteert in een geschatte error op leerlingniveau van 0,002 en op klasniveau van $< 0,001$; AIC = -420,381. In dit model is de variabele *Geslacht leerling* niet meegenomen omdat het een anonieme enquête betrof waarbij slechts bekend was bij welke docent desbetreffende leerlingen in de klas zaten.

Tabel 22. Model 3A (random intercept fixed slopes), *Motivatiescores* gerelateerd aan docentvariabelen.

	Schatting fixed effects	Vrijheidsgraden	F	p
<i>Doeltaalcriteria M</i>	-0,056	1; 556	5,604	0,018
<i>Leeftijd docent</i>	-0,004	1; 556	13,360	< 0,001
<i>Graad docent</i>	0,015	1; 556	0,972	0,325
<i>Ervaring docent</i>	0,002	1; 556	1,580	0,209
<i>Cyclus docent</i>	0,009	1; 556	0,222	0,637
<i>SR percentage doeltaalgebruik</i>	0,002	1; 556	5,161	0,023
<i>SR tevredenheid doeltaalgebruik</i>	-0,003	1; 556	0,055	0,815

Op basis van de analyse middels model 3A kan verondersteld worden dat de motivatiescores van de leerlingen nauwelijks samenhangt met de gegeven variabelen. Hoewel bij de variabelen *Doeltaalcriteria M*, *Leeftijd* en *SR percentage doeltaalgebruik* significante waarden staan, is de geschatte effectgrootte minimaal.

Model 3B

Toepassing van het random intercept fixed slopes model met 12 variabelen (model 3B, zie Tabel 23) resulteert in een geschatte error op leerlingniveau van 0,002 en op klasniveau < 0,001; AIC = - 426,660.

Tabel 23. Model 3B (random intercept fixed slopes), *Motivatiescores* gerelateerd aan docentvariabelen, doeltaal didactiek verbijzonderd naar criteria CrA t/m CrF.

	Schatting fixed effects	Vrijheidsgraden	F	p
<i>CrA DT of L1</i>	-0,002	1; 556,000	0,005	0,944
<i>CrB Instrumenteel</i>	-0,039	1; 556,000	1,973	0,161
<i>CrC Veilig bijsturen</i>	-0,004	1; 556,000	0,014	0,906
<i>CrD DT-interactie: de leerling</i>	0,029	1; 556,000	0,356	0,551
<i>CrE Motiveren en activeren</i>	-0,023	1; 556,000	0,358	0,550
<i>CrF Klassenmanagement</i>	-0,008	1; 556,000	0,068	0,795
<i>Leeftijd docent</i>	-0,004	1; 556,000	14,083	< 0,001
<i>Graad docent</i>	-0,014	1; 556,000	0,609	0,435
<i>Ervaring docent</i>	0,002	1; 556,000	1,241	0,266
<i>Cyclus docent</i>	-0,005	1; 556,000	0,040	0,842
<i>SR percentage doeltaalgebruik</i>	0,002	1; 556,000	1,821	0,178
<i>SR tevredenheid doeltaalgebruik</i>	-0,010	1; 556,000	0,249	0,618

De analyse middels model 3B met 12 variabelen bevestigt het beeld dat ook uit model 3A voortkwam: de gegeven variabelen (doeltaalcriteria, docentkenmerken en *self reports*) hebben vermoedelijk nauwelijks invloed op de motivatiescores van de leerlingen. De enige waarde die significant is, betreft, net als in model 3A, de leeftijd van de docent. Het geschatte effect is echter minimaal.

Samenvattend kan gesteld worden dat deze analyse geen afgetekende invloed aan het licht brengt van doeltaal-didactische aspecten, docenteigen variabelen (zoals leeftijd, graad of ervaring) of *self reports* op de motivatie van de leerlingen.

Samenvatting resultaten leerlingprestaties en leerlingmotivatie gerelateerd aan Docentenprestaties

In deze sectie stond de relatie tussen docentprestaties en docentkenmerken (uit de interventiegroep) enerzijds en de leerlingprestaties en –motivatie (eveneens uit de interventiegroep) anderzijds centraal. Mixed model analyses laten zien dat er uiteenlopende verbanden zijn tussen het presteren van de docenten het presteren van hun leerlingen. Deze verbanden zijn niet altijd eenduidig en soms onverwacht.

Het inzetten van de doeltaal didactiek die in dit onderzoek centraal staat heeft in veel gevallen een positieve invloed op de prestaties van de leerlingen, zij het dat niet altijd helder is welk van de kenmerkende aspecten van die didactiek verantwoordelijk zijn voor die invloed. Bij luistervaardigheid lijkt met name het criterium *klassenmanagement* binnen de doeltaal didactiek doorslaggevend, bij leesvaardigheid is dit juist het criterium *motiveren en activeren*, terwijl bij spreekvaardigheid geen van de afzonderlijke criteria dominant verantwoordelijk lijkt voor de positieve invloed die er van het geheel aan doeltaal-didactische tools uitgaat. Bij schrijfvaardigheid, ten slotte, zitten twee criteria elkaar schijnbaar in de weg: leerlingen hebben evenzeer last van een teveel aan criterium CrA (*het veelvuldig inzetten van de doeltaal en het verstandig maar beperkt inzetten van de moedertaal*) als ze profijt lijken te hebben van criterium CrC (*veilig bijsturen van het leerproces*). De negatieve invloed van CrA heft zo de positieve invloed van CrC in de analyses op. Hierdoor ontstaat geen uitgesproken positief of negatief beeld bij de bijeengenomen *Doeltaalcriteria M*. Wanneer het om de motivatie van de leerlingen gaat, lijkt het erop dat de in dit onderzoek centraal staande didactiek van de doeltaal geen noemenswaardige (negatieve noch positieve) invloed heeft.

Ten slotte vallen nog enkele zaken op: bij drie van de vier vaardigheden is er vermoedelijk sprake van een gemarkeerd positief effect van de onderwijsgraad van de docent op het presteren van de leerlingen. Met andere woorden: leerlingen die een eerstegraads docent hebben, presteren bij de vaardigheden *lezen*, *schrijven* en *spreken* vermoedelijk beter dan leerlingen van tweedegraads docenten. Leerlingen van docenten uit cursuscyclus 2 (zij hebben het professionaliseringstraject gevolgd *tijdens* de interventie) hebben betere schrijfscores. En, ten slotte, wanneer docenten tevreden zijn over hun eigen leerproces op het gebied van de doeltaal, lijken hun leerlingen daar profijt van te hebben. Dit is goed te zien bij de productieve vaardigheden (bij lezen is het effect wellicht tegengesteld). Deze effecten kunnen overigens ook andersom geïnterpreteerd worden: wanneer leerlingen sterk presteren op de productieve vaardigheden hebben zij enthousiastere docenten. In Tabel 24 worden de meest in het oog springende verbanden weergegeven.

Tabel 24. Geschatte Relaties tussen Variabelen (docentprestaties, -kenmerken, *self reports* en geslacht leerling) en Leerlingscores (vaardigheden en motivatie). + = positief geschat effect, - = negatief geschat effect.

	Luisteren	Lezen	Schrijven	Spreken	Motivatie
<i>Doeltaalcriteria M (CrA t/m CrF)</i>	+	+		+	
<i>CrA DT of L1</i>			-		
<i>CrB Instrumenteel</i>					
<i>CrC Veilig bijsturen</i>			+		
<i>CrD DT-interactie: de leerling</i>					
<i>CrE Motiveren en activeren</i>		+			
<i>CrF Klassenmanagement</i>	+				
<i>Leeftijd docent</i>					
<i>Graad docent</i>		+	+	+	
<i>Ervaring docent</i>					
<i>Cursuscyclus docent</i>			+ (cycl. 2)		
<i>SR percentage doeltaalgebruik</i>					
<i>SR tevredenheid doeltaalgebruik</i>		-	+	+	
<i>Geslacht leerling</i>			+ (♀)		

HOOFDSTUK 9

CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In dit proefschrift stonden een didactiek voor doeltaalgebruik en een professionaliseringstraject voor docenten over diezelfde didactiek centraal. Na een beschrijving van de theoretische fundamenten van beide onderdelen werden zowel de didactiek als het scholingstraject concreet uitgewerkt, waarbij de didactiek de naam Doeltaal-Leertaal kreeg vanwege de verregaande en bewuste focus op *taal leren* die bij de docent die de doeltaal didactiek inzet verondersteld wordt. Wat volgde was een methodologische beschrijving van de onderzoeksinterventies, die zich als procesmatig scharnier bevond tussen de doeltaalmaterie enerzijds en de resultaten van de studie anderzijds. In het laatste, voorliggende hoofdstuk van het proefschrift zal nu worden stilgestaan bij de conclusies die getrokken kunnen worden op basis van de gedane interventies. De eerste en vanzelfsprekende invalshoek waar vanuit conclusies worden besproken, betreft de twee centrale onderzoeksvragen. Voorts worden overige vakdidactische en opleidingsdidactische bevindingen die aan de oppervlakte kwamen tijdens het onderzoekstraject bediscussieerd. Ten slotte worden de inzichten uit het gehele onderzoek in een breder onderwijskundig en maatschappelijk perspectief geplaatst.

9.1 ONDERZOEKSVRAGEN: EFFECT VAN ONDERWIJS EN LEERBAARHEID VAN DIDACTIEK

De aanleiding voor dit onderzoek werd gevormd door onderwijskundige frictie: wanneer vermoed wordt dat doeltaalgebruik het leerproces versterkt en het inzetten van de doeltaal even logisch is als het bieden van een zwembad voor diegene die leert zwemmen, waarom gebeurt het dan zo weinig in onze vreemdetalenlessen en waarom levert doeltaalgebruik dan zoveel discussie en frustratie op onder docenten, leerlingen en zelfs ouders? Deze constatering, herkenbaar voor velen die bij het vreemdetalenonderwijs betrokken zijn en ook veelvuldig belicht vanuit de literatuur (onder meer in Hermans, 2005), herbergt twee onderliggende vraagstukken: *is doeltaalgebruik zo zinvol als we vermoeden?* En, nog daaraan voorafgaand: *wat is doeltaalgebruik?* Op beide vragen gaf de literatuur over vreemdetalendidactiek tot op heden vreemd genoeg geen eenduidig antwoord. De zin van doeltaalgebruik is maar beperkt onderzocht en dan met name in geheel andere (veel intensievere) contexten dan het reguliere voortgezet onderwijs zoals wij dat in Nederland kennen (bijvoorbeeld Krashen, 1998), terwijl de literatuur doeltaalgebruik vat in termen die weinig houvast bieden als *de taal die men onderwijst, input + 1*. Eén van de centrale vragen binnen dit proefschrift richt zich dan ook op het vermeende effect van doeltaalgebruik, waarbij een deelvraag voortkomt uit de bijbehorende en voor de hand liggende behoefte aan een concrete beschrijving van het begrip *doeltaalgebruik*. Deze beschrijving werd binnen de kaders van het onderzoek meer dan een formulering, het werd een complete didactiek.

Omdat effectief onderwijs zijn bestaansrecht ontleent aan de uitvoerbaarheid ervan, was dit onderzoek niet compleet zonder een brede betrokkenheid van docenten die de ontwikkelde doeltaal didactiek in hun klassen zouden inzetten. Omdat de didactiek, Doeltaal-Leertaal, veelomvattend is en bovendien geïntegreerd dient te worden in bestaande lesinhouden, was het

belangrijk de deelnemende docenten uitvoerig te instrueren in de vorm van een eenjarig scholingstraject. Daarbij werd niet alleen gekeken naar het didactisch leerproces van de deelnemers op korte termijn, maar ook naar de duurzaamheid van de professionaliseringsactiviteiten. Om die reden werd het traject door de helft van de deelnemers *voorafgaand* aan het interventiejaar gevolgd (terwijl de andere helft het traject *tijdens* het interventiejaar volgde). Zo kon ook het leerrendement van de docenten op langere termijn onder de loep genomen worden. De andere centrale vraag binnen dit onderzoek richtte zich zodoende op het leerproces en de doeltaalvaardigheid van de deelnemende docenten.

In logische volgorde leverde de bovenstaande redeneerlijn twee onderzoeksvragen op:

- 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?

In de nu volgende secties worden de opbrengsten van het onderzoek uiteengezet. Secties 9.2 en 9.3 richten zich hierbij om te beginnen op de beantwoording van de onderzoeksvragen. Sectie 9.4 gaat vervolgens in op aanvullende opbrengsten van het onderzoek terwijl sectie 9.5 een synthese vormt van het onderzoek als geheel.

9.2 KUNNEN VREEMDETALENDOCENTEN ZICH VERANTWOORD DOELTAALGEBRUIK EIGEN MAKEN EN WORDT HET AANGELEERDE DUURZAAM TOEGEPAST?

Doeltaal-Leertaal behelst een uitgebreid palet didactische aspecten. De aanpak veronderstelt, zoals de naam al suggereert, de bewuste toepassing van uit de theorie voortkomende inzichten over taalverwerving die de docent in staat stellen voortdurend gericht te zijn op *taalleren* wanneer de doeltaal in de les wordt ingezet. Toepassing van deze didactiek, die in hoofdstuk 2 en 4 uitgebreid werd onderbouwd en toegelicht en waarvan de leereffecten besproken worden in sectie 9.3, vergt een behoorlijke kennis en vaardigheid van de docent. Het was dan ook te veronderstellen dat de deelnemers aan het onderzoek grondige scholing zouden behoeven teneinde deze omvangrijke interventie accuraat te kunnen inzetten. Een literatuurstudie naar professionaliseringsdidactiek voor een dergelijke scholing (hoofdstuk 3) leverde een set ontwerpeisen op in vier domeinen: *werkwijze*, *inhoud*, *voortgang* en *randvoorwaarden* van professionalisering. In het domein *werkwijze* vallen aspecten als activeren, samenwerken, *deliberate practice*, reflectie en een cyclische opbouw van professionalisering. Onder *inhoudelijke* aspecten worden zaken verstaan als een goede transfer van theorie naar praktijk en terug, aansluiting bij kennis en overtuigingen van deelnemers en een innovatief karakter van het geleerde. Bij *voortgang* moet gedacht worden aan mogelijkheden voor deelnemers om zicht te krijgen op hun leerontwikkeling. Onder *randvoorwaardelijke* ontwerpeisen vallen ten slotte elementen uit de context van de professionalisering zoals de expertise van degene die de cursus verzorgt en de betrokkenheid van de eigen organisatie. De ontwerpeisen die uit de literatuurstudie voortkwamen vormden de basis voor een eenjarig professionaliseringstraject (beschreven in hoofdstuk 5). Aangenomen werd dat het opgezette traject deelnemers in staat zou stellen zich de didactiek eigen te maken.

De bevindingen uit hoofdstuk 8 maken duidelijk dat de bovenbeschreven benadering werkzaam is geweest. Deelnemers aan het onderzoek hebben gedurende het professionaliseringstraject allen een aanzienlijke groei doorgemaakt in de toepassing van de

aangeboden didactiek. Ook een jaar na de laatste reguliere cursusbijeenkomst bleken docenten de didactiek nog even doortastend uit te voeren. In essentie is het antwoord op de eerste onderzoeksvraag dus: *ja*. Dit antwoord kan nog nader beschouwd worden zodat een gedetailleerd beeld ontstaat van de uitkomsten op het gebied van scholing van docenten in de Doeltaal-Leertaal didactiek.

Professionaliseringstraject en leerrendement onder deelnemende docenten

De aangeboden cursus Doeltaal-Leertaal bleek bij alle docenten van zowel cyclus 1 (voorafgaand aan de interventie) als cyclus 2 (tijdens de interventie) te leiden tot professionele ontwikkeling. De Doeltaal-Leertaal didactiek liet zich dus als didactisch instrument aanleren. Binnen het onderzoek werden de in zes hoofdcriteria geordende onderdelen van Doeltaal-Leertaal (zie hoofdstuk 7, *Methode*) herhaaldelijk geobserveerd en op vier van deze zes hoofdcriteria was bij alle deelnemende docenten gedurende het professionaliseringstraject groei te zien (CrB *Doeltaal instrumenteel*, CrC *Veilig bijsturen van het leerproces*, CrD *Doeltaalinteractie: de leerling* en CrE *Doeltaalinteractie: motiveren en activeren*). Op hoofdcriteria CrA (*Doeltaal of L1*) en CrF (*Klassenmanagement*) toonden de deelnemers bij herhaalde observatie stabiele waarden. Het gemiddelde van alle genoemde didactische criteria (CrM) daarentegen liet ten slotte weer wel een duidelijke stijging zien gedurende het traject.

Er waren weinig verschillen tussen groei van deelnemers uit cyclus 1 en cyclus 2, op één aspect na: de zichtbare interactie in de doeltaal bij de leerlingen (CrD). Deelnemers van de tweede cyclus scoorden hoger op dit onderdeel. De moeilijkheid van dit criterium (evenals criterium CrC, *bijsturen van het leerproces*, dat door alle docenten lastig werd gevonden) is overigens plausibel: docenten rapporteerden vaak al blij te zijn dat leerlingen gemotiveerd aan de doeltaalles deelnamen. Hierdoor ervoer men enige terughoudendheid om nog meer interactie van de leerlingen te eisen. Omdat dit aspect volgens de theorie wel degelijk van belang is (onder anderen Long, 1996; Brown et al., 1999; Keck et al., 2006), was er zonder meer aanleiding om de doeltaalinteractie onder leerlingen naderhand alsnog onder de aandacht te brengen bij deelnemers van cyclus 1 en het in cyclus 2, die *tijdens* de didactische interventie plaatsvond, al in een vroeg stadium uitgebreid op het programma te zetten. Deze intensieve aandacht tijdens de cursus voor doeltaalproductie onder leerlingen heeft mogelijk geresulteerd in sterkere groei in cyclus 2 op dit criterium.

Bij docenten die deelnamen aan cursuscyclus 1 heeft ook nog een nameting plaatsgevonden, een jaar na het volgen van de cursus. Hun doeltaal didactische vaardigheid was op dat moment stabiel op hetzelfde niveau als aan het eind van de cursus een jaar eerder. In de gestructureerde verslaglegging van deelnemers uit de eerste cyclus is bovendien terug te vinden dat zij een jaar na de cursus nog tevredener zijn over de didactiek die zij zich hebben eigengemaakt dan aan het eind van de cursus.

Een nadere beschouwing van de conclusies en enkele discussiepunten

Het professionaliseringstraject heeft deelnemers dus een professionele groei laten doormaken die heeft standgehouden tot in elk geval een jaar na de laatste reguliere scholingsbijeenkomst. In deze paragraaf zal op enkele hierboven genoemde zaken nader ingegaan worden teneinde de beschreven opbrengsten te verhelderen en in context te plaatsen.

Een eerste punt waarop hier ingegaan zal worden is van onderwijsinhoudelijke aard en betreft de constatering dat deelnemers op alle didactische criteria van Doeltaal-Leertaal ontwikkeling laten zien tijdens de observaties behalve op de criteria die te maken hebben met het gebruik van de L1 (CrA) en met klassenmanagement (CrF). Voor deze aspecten veranderden de waarden niet noemenswaardig tussen de eerste, tweede of derde (cyclus 1) observatie. Aangeleverde logboeken en andere evaluaties van deelnemers (zie hoofdstuk 6) geven echter alle reden om te veronderstellen dat deze criteria voor hen evenzeer van belang waren als de andere criteria. Voor het ontbreken van zichtbare groei op criterium CrA kan een verklaring gevonden worden van

methodologische aard: tijdens het onderzoek vond geen nulmeting plaats. De eerste observaties zijn namelijk halverwege het cursustraject gedaan, een moment waarop deelnemers vermoedelijk al de nodige leerstappen gezet hadden. Hierdoor is, voor álle criteria, een beperktere didactische groei zichtbaar geworden in de data dan wellicht mogelijk was geweest. Criterium CrA, dat gaat over beperkte toepassing van de L1, betrof in de praktijk een vrij eenvoudig toe te passen didactisch instrument; een van de eerste aspecten waarmee docenten aan het werk gingen. De meeste ontwikkeling op dit onderdeel zou vermoedelijk al vroeg in het leertraject zichtbaar moeten zijn geweest. Tegen de tijd dat de eerste metingen plaatsvonden was de groei mogelijk al afgevlakt; een redenering die gesterkt wordt door de al hoge score voor veel deelnemers op criterium CrA halverwege de cursus in beide cycli. Er is overigens een verklaring voor het pas halverwege uitvoeren van de eerste observaties: de ontwikkeling van een betrouwbaar observatie-instrument nam tijd in beslag; het instrument was nog niet voor handen aan het begin van de cursus.

Een verklaring voor het uitblijven van zichtbare groei op criterium CrF moet vermoedelijk gezocht worden in het feit dat *klassenmanagement* een onderdeel zou moeten zijn van het basale didactische repertoire van docenten (Van de Grift & Van der Wal, 2010). Het criterium is toegevoegd aan Doeltaal-Leertaal om te onderstrepen dat toepassing van de overige criteria weinig effect sorteert wanneer fundamentele didactische elementen als werkorde en heldere gedragsinstructies niet aanwezig zijn. Het is mogelijk dat de (ervaren) deelnemers aan het traject met name aandacht hebben geschonken aan de ontwikkeling van de meer vakgerelateerde en soms lastigere criteria CrA tot en met CrE, terwijl zij de plek van *klassenmanagement* in de didactiek hebben beschouwd als appèl op reeds aanwezige vaardigheden (hetgeen mede onderbouwd wordt door de relatief hoge scores op dit criterium bij alle observaties).

Een tweede invalshoek voor de discussie aangaande het professionaliseringstraject Doeltaal-Leertaal betreft een bespreking van succesfactoren en aandachtspunten van dit traject. Het lag weliswaar niet binnen de opzet van dit onderzoek om specifiek vast te stellen of bepaalde ontwerpeisen in meer of mindere mate verantwoordelijk waren voor het succes van het professionaliseringstraject als geheel, maar terugkijkend kunnen aspecten van het professionaliseringstraject worden aangehaald die opvallend waardevol lijken te zijn geweest en in toekomstige onderzoeks- en scholingstrajecten de aanbeveling verdienen weer ingezet te worden. Er zijn ook onderdelen die in een vervolg wellicht meer aandacht zouden verdienen.

In hun reflecties op het professionaliseringstraject gaven deelnemers aan vooral veel te hebben geleerd van de vele video-opdrachten die inzicht gaven en enthousiasmeerden, van het experimenteren en samenwerken met collega's, van het ontworpen observatie-instrument en van de activerende cursusbijeenkomsten waar allerlei voorbeeldlessen direct werden ingeoeffend en vertaald naar de eigen praktijk. Ook werd, meer in algemene zin, aangehaald dat het zo prettig was om een langdurig, theoretisch onderbouwd en innovatief traject te volgen waarin deelnemers elkaar echt leerden kennen en gezamenlijke doelen nastreefden; zo anders dan de vluchtige, korte nascholing waarmee onderwijsgevenden vaak van doen hebben. Het beschreven beeld is ook vanuit de onderzoeker gezien herkenbaar: professionele groei door samenwerking, observatie en reflectie binnen de eigen context, een open verbinding tussen theorie en praktijk, voorbeeldmateriaal en geleide inoefening. Een koppeling van deze ervaringen met de theoretische onderbouwing van het professionaliseringstraject is eenvoudig te bewerkstelligen. De ervaringen sluiten namelijk ontegenzeggelijk aan bij de ontwerpeisen die voortkomen uit de theoretische onderbouwing van het professionaliseringstraject uit hoofdstuk 3. De benoemde actieve werkvormen waarin ruimte is voor samenwerking en reflectie hangen bijvoorbeeld samen met concepten die verwoord zijn door Desimone (2009), Knapp (2003) en Borko et al. (2010). Reacties van deelnemers over het profijt dat zij hadden van feedback en observaties die inzicht gaven in de eigen vorderingen kunnen gerelateerd worden aan studies van Hawley en Valli (1999) en Voerman (2012). De positieve ervaringen met veelvuldig, herhaaldelijk en geleid inoefenen op basis van voorbeeldlessen zijn te koppelen aan theorie van Ericsson (1999) over *deliberate practice*, terwijl opmerkingen over het uitgebreide, innovatieve karakter van de professionalisering en de aansluiting daarvan op de eigen praktijk ten

slotte samenvallen met theoretische inzichten van Knapp (2003), Little (2006) en Timperley et al. (2007).

Een laatste punt van discussie dat samenhangt met de ontwerpeisen betreft de aandacht voor de schoolcontext waarin de docenten werkzaam zijn. Op basis van evaluaties en logboekfragmenten die in hoofdstuk 6 aan bod kwamen, is er reden om aan te nemen dat het cursustraject nog meer impact zou hebben gehad als de schoolcontext waarin de docenten functioneerden meer aandacht had gekregen (zoals betoogd door onder andere Smith & Gillespie, 2007). De deelnemers waren weliswaar erg tevreden over het traject, maar sommigen benoemden dat gebrekkige interesse of medewerking van collega's of leidinggevenden hen ontmoedigde. Andere cursisten gaven juist aan hoezeer goede samenwerking met collega's en steun van de directie de invoering van de nieuwe didactiek ten goede was gekomen. Het zou in toekomstig onderzoek dan ook legitiem zijn om na te gaan hoe directies, collega's en ouders intensiever bij de invoering van een didactiek als Doeltaal-Leertaal betrokken kunnen worden, hoe deelnemers er samen met hun leidinggevenden aan kunnen werken om de geleerde didactiek een plek te geven in het onderwijskundig beleid van de school en hoe deelnemers op hun beurt ook collega's nog verder kunnen professionaliseren. Deze aspecten zijn wel aan de orde geweest in gesprekken met deelnemers, maar waren geen expliciet onderdeel van de cursus.

Synthese

Samenvattend kan gesteld worden dat het professionaliseringstraject Doeltaal-Leertaal deelnemers ertoe in staat heeft gesteld een aanzienlijke groei door te maken in de toepassing van de didactiek. 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 om te leren beheersen terwijl andere onderdelen 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 de materie te leren kennen. Dit zijn kenmerken die ook in de opleidingsdidactische literatuur benoemd worden als eigenschappen van effectieve professionalisering. Ten slotte benoemden veel cursisten hoe prettig het was om steun te ervaren van collega's en leidinggevenden tijdens het traject, terwijl anderen zich juist belemmerd voelden door gebrekkige collegialiteit. De context waarin nieuwe didactiek wordt geïmplementeerd is een belangrijk aandachtsgebied waarop vervolgonderzoek extra nadruk kan leggen.

9.3 WORDT ER, BINNEN HET REGULIERE VREEMDETALENONDERWIJS, EEN POSITIEF VERBAND ZICHTBAAR TUSSEN VERANTWOORD DOELTAALGEBRUIK VAN DE DOCENT EN PRESTATIES EN MOTIVATIE VAN LEERLINGEN?

De docenten die hebben deelgenomen aan dit onderzoek hebben hun lessen gedurende een heel schooljaar gegeven met behulp van Doeltaal-Leertaal. Vakinhoudelijk veranderde er in hun lessen niet veel; de interventie bestond er juist uit de nieuwe didactische aanpak les na les te integreren met de bestaande lesstof. Hieraan lag een bewuste keuze ten grondslag: het was vooral de bedoeling een didactiek te ontwikkelen die zou aansluiten bij de dagelijkse onderwijspraktijk van docenten (*practicality*; Doyle, 2015), en niet een didactiek die een bijzondere context of opmerkelijke condities veronderstelt. Een didactiek, met andere woorden, die weliswaar een intensieve interventie behelst, maar tegelijk door een zo breed mogelijke groep docenten toepasbaar is, een realistische didactiek.

Om aan dit uitgangspunt tegemoet te komen werd eerst een literatuurstudie gedaan (hoofdstuk 2) naar didactische aspecten die met leerzaam doeltaalgebruik te maken hebben. Deze studie resulteerde in een zevental didactische domeinen (later omgezet in zes hoofdcriteria ten behoeve van het observatie-instrument, zie hoofdstuk 7). In elk van de didactische domeinen werden ontwerpeisen geformuleerd die de basis vormden voor een didactiek: Doeltaal-Leertaal. In hoofdstuk 4 werden de domeinen vervolgens uitgebreid uitgewerkt en geïllustreerd met behulp van concrete lesvoorbeelden. De domeinen waarmee gewerkt werd laten zich kort omschrijven als:

- 1 Uitgangspunten vanuit onderzoek naar doeltaalgebruik, zoals blootstelling aan *input*, interactie, activeren, *noticing* en *pushed output*
- 2 Docententaalbewustzijn, als onderdeel van de *pedagogical content knowledge* van de docent, dat eraan bijdraagt om taal als medium en als doel van het leerproces in te zetten
- 3 Feedback-, vraag -en begripsstrategieën die bijdragen aan het taalleerproces bij veelvuldig doeltaalgebruik
- 4 Gebaren, expressie en uitbeelding die leerlingen houvast geven en het taalleerproces ondersteunen bij veelvuldig doeltaalgebruik
- 5 Motivatiestrategieën binnen het taalleerproces bij veelvuldig doeltaalgebruik
- 6 Routines in het taalleerproces bij veelvuldig doeltaalgebruik
- 7 De plaats van de L1 in het taalleerproces bij veelvuldig doeltaalgebruik

Aangenomen werd dat er versterkt leerrendement te behalen zou vallen door leerlingen tijdens de reguliere lessen gedurende een jaar onder te dompelen in de doeltaal aan de hand van de beschreven didactische uitgangspunten. In hoofdstuk 8 staan de uitkomsten verwoord van een vergelijking van de prestaties en motivatie van de leerlingen uit de interventiegroep met die van leeftijdsgenoten in overeenkomstige context. De bevindingen laten zien dat de didactiek werkzaam is geweest, waarmee het antwoord op de tweede onderzoeksvraag *ja* is. Dit antwoord kan nog nader beschouwd worden waardoor een genuanceerd beeld ontstaat van de effecten van toepassing van Doeltaal-Leertaal didactiek.

Didactische interventie, prestaties en motivatie: een vergelijking tussen twee groepen

Het effect van de didactische interventie Doeltaal-Leertaal is in dit onderzoek op twee manieren gemeten. Om te beginnen zijn de prestaties en motivatie van leerlingen van de deelnemende docenten na de eenjarige interventie vergeleken met die van leerlingen uit een controlegroep. Voorts zijn de prestaties van individuele docenten uit de interventiegroep vergeleken met die van hun leerlingen om na te gaan of sterkere Doeltaal-Leertaal inzet (en enkele andere docentkenmerken) ook zichtbaar werd in de vorm van sterkere leerlingprestaties en -motivatie. In de voorliggende paragraaf worden de prestaties van de leerlingen en die van hun docenten, evenals de onderliggende verbanden, uiteengezet.

Leerlingen uit de interventieclassen van dit onderzoek hebben zoals gezegd op alle vaardigheidsonderdelen beter gepresteerd dan hun leeftijdsgenoten uit de controlegroepen. Voor de vaardigheden *luisteren*, *lezen* en *spreken* waren de verschillen al opmerkelijk, bij *schrijven* is het onderscheid nog groter. Hoe valt te verklaren dat schrijfvaardigheid, een vakonderdeel dat ogenschijnlijk verder van doeltaalgebruik afstaat dan de andere productieve vaardigheid *spreken*, zulke grote verschillen laat zien? Mogelijk is op deze vraag een antwoord te vinden vanuit twee invalshoeken: denktijd en toetscondities.

Productieve taken in de vreemde taal vragen meer cognitieve activiteit dan receptieve taken (onder anderen Schneider et al., 2002). Van de twee productieve taalvaardigheden, schrijfvaardigheid en spreekvaardigheid, geeft schrijven de leerling echter een voordeel: denktijd. Om tot een goede beantwoording van een schrijfpodracht te komen kan een leerling nadenken, strepen, overslaan en weer terugkeren. Dergelijke denk- of verwerkingstijd (onder anderen Dalton-Puffer, 2006) maakt opdrachten toegankelijker dan mondelinge taken waarbinnen direct gereageerd

moet worden. Bij bestudering van de schrijftaken van leerlingen van beide groepen viel op dat veel leerlingen uit de controlegroep de moed vaak al snel opgaven. Soms vulden zij maar weinig in of vervielen ze in andere talen en halve antwoorden. De leerlingen van de interventiegroep daarentegen leken niet alleen over meer kennis te beschikken, maar waren bovendien eerder *onverschrokken* dan *onder de indruk*: zij schreven, met vallen en opstaan, geregeld hele verhalen op (zie ook sectie 8.2 van hoofdstuk *Resultaten*) die wellicht niet altijd geheel aan de opdracht voldeden maar de leerlingen toch vaak de nodige punten opleverden. Het betroffen vaak teksten die leken voort te komen uit werkvormen die ook in de klas al aan de orde waren geweest. Zo beschreven leerlingen bij de opdracht om een kaart te sturen vanaf het vakantieadres en passant hun hele gezin, huisdieren en hobby's of pasten ze geregeld compensatiestrategieën toe om onbekende woorden te omzeilen. Het valt te veronderstellen dat de klassenroutines waarmee leerlingen tijdens de Doeltaal-Leertaalles in aanraking komen (domein 6 zoals hierboven benoemd en secties 2.6 en 4.6) hen in dergelijke situaties snel op ideeën brachten en hielpen vrijelijk te schrijven. Bovendien is het niet ondenkbaar dat de leerlingen uit de interventieclasses *door* hun ervaring met klassenroutines ook nog over meer denktijd beschikten: een potentieel lastige schrijfo opdracht stelt de leerlingen niet direct voor de tijdrovende taak om iets volkomen nieuws te bedenken, maar appelleert aan aanwezige kennis die ter plekke opgezocht en ingezet kan worden.

Dit beeld komt overeen met het beeld dat veel docenten van hun leerlingen beschrijven in de *self reports*: leerlingen die door herhaalde ervaringen met de doeltaal niet zo benauwd meer zijn om in de doeltaal te communiceren en die het gewoon vinden dat er een beroep gedaan wordt op hun kennis van de doeltaal. Dit is een belangrijke constatering binnen het gehele onderzoek: de combinatie van versterkte kennis en een veronderstelde onverschrokkenheid ten aanzien van communicatie in de vreemde taal stelt leerlingen vermoedelijk in staat actief deel te nemen aan de les en zo makkelijker verder te leren. Het zijn ook precies die aspecten die elke (beginnende en gevorderde) gebruiker van een vreemde taal vermoedelijk bekend voor zullen komen als zij denken aan momenten waarop zij plotseling in een vreemde taal moesten communiceren: benodigde kennis én durf. Het spreekt daarbij voor zich dat *kennis* en *durf* een handje worden geholpen wanneer een dergelijke situatie al eens eerder heeft plaatsgevonden en er dus routines zijn opgebouwd.

Waarom zijn bij de spreektoetsen nu weliswaar significante verschillen gemeten tussen interventiegroep en controlegroep, maar waren die verschillen niet zo groot als bij de schrijftoetsen? Dit heeft, afgezien van een gebrek aan denktijd bij spreekopdrachten, mogelijk nog te maken met de toetsafname zelf. Om redenen van betrouwbaarheid reageerden de leerlingen tijdens de spreektoets, in aanwezigheid van hun docent, op geluidsfragmenten waarin vragen werden gesteld of korte opdrachten werden gegeven. Zo konden leerlingen niet geholpen worden door hun gesprekspartner. Deze werkwijze maakte het de vaardigheid *spreken* in principe tot een beheersbaar en betrouwbaar af te nemen toetsonderdeel binnen de kaders van het onderzoek. Het was niettemin voor de leerling een spannende individuele exercitie die in leergangen weliswaar ook voorkomt, maar niet bepaald lijkt op een klassikale of realistische communicatieve context. De spanning die leerlingen van zowel de controlegroep als de interventiegroep vermoedelijk bij dit onderdeel hebben ervaren, zal invloed hebben gehad op hun prestaties en er mogelijk voor verantwoordelijk zijn dat de extra positieve verschillen die bij de hiervoor genoemde productieve vaardigheid (*schrijven*) wel zichtbaar werden, bij spreken uitbleven.

In de vergelijking tussen interventiegroep en controlegroep is het ten slotte nog van belang om stil te staan bij het gemeten onderdeel *motivatie*. Veel docenten die de doeltaal *zonder* de didactische aanwijzingen van Doeltaal-Leertaal pogen in te zetten, ervaren dat hun leerlingen minder gemotiveerd raken (onder anderen MacIntyre et al., 2011). Om die reden zijn in de Doeltaal-Leertaal didactiek ook meerdere maatregelen opgenomen die zich richten op het versterken van de motivatie. Een belangrijk punt om bij stil te staan binnen dit onderzoek was niettemin de vraag of de motivatie van de leerlingen te lijden had onder de toepassing van de nieuwe didactiek. Vergelijking van de uitkomsten van de motivatie-vragenlijst van de interventiegroep met die van de controlegroep geven geen blijk van deze veronderstelling. De door leerlingen gerapporteerde motivatie van de interventiegroep is dus in grote lijnen identiek aan die van de controlegroep.

Vanzelfsprekend zou het interessant zijn geweest als uit de metingen was gebleken dat de motivatie van de interventieklassen zelfs groter was dan die van de controleklassen, hetgeen in de beleving van veel deelnemende docenten wel het geval was. Zij rapporteren immers (zie hoofdstuk 6) geregeld hoe enthousiast en onverschrokken hun leerlingen waren. Deze bevindingen stroken met studies van Dörnyei (2009) en geven aanleiding om, bijvoorbeeld in het kader van vervolgonderzoek, nader in te zoomen op de motivatie van leerlingen in Doeltaal-Leertaalklassen. Gestructureerde interviews met leerlingen en hun docenten zouden dan, onder meer, dieperliggende informatie kunnen geven over hun ervaringen in de vreemdetalenles.

Didactische interventie, prestaties en motivatie: docentprestaties en leerlingprestaties

Het is verheugend nieuws dat toepassing van de Doeltaal-Leertaal didactiek een positief effect had op de vaardigheidsprestaties van de leerlingen vergeleken met die van de controlegroep. Deze constatering roept vervolgens uiteraard weer nieuwe vragen op over de gang van zaken *binnen de interventiegroep*. Werd bijvoorbeeld zichtbaar dat docenten die alle criteria bovengemiddeld inzetten, ook beter presterende klassen hadden dan docenten die de didactiek nog minder goed in de vingers hadden? En waren bepaalde hoofdcriteria van de didactiek wellicht van grotere invloed op het presteren van de leerlingen dan andere? De *multilevel*-analyse die binnen dit onderzoek is uitgevoerd staat toe om in te gaan op deze vragen. De analyse biedt een nauwkeuriger beeld van invloed die vermoedelijk uitgaat van de toepassing van Doeltaal-Leertaal en maakt het bovendien mogelijk om in te zoomen tot op het niveau van de prestaties op afzonderlijke didactische criteria door de individuele docent. Hoofdstuk 8 sloot af met een overzicht van doeltaalcriteria (en aspecten als onderwijsgraad en ervaring) waarin werd aangeduid welke onderdelen van de didactiek welk te verwachten effect opleverden. Het overzicht, Tabel 25, wordt hier nogmaals weergegeven en voorts wordt nader ingegaan op de gemeten vermoede effecten.

Tabel 25. Geschatte Relaties tussen Variabelen (docentprestaties, -kenmerken, self reports en geslacht leerling) en Leerlingscores* (vaardigheden en motivatie). + = positief geschat effect, - = negatief geschat effect.

	Luisteren	Lezen	Schrijven	Spreken	Motivatie
Doeltaalcriteria M (CrA t/m CrF)	+	+		+	
CrA DT of L1			-		
CrB Instrumenteel					
CrC Veilig bijsturen			+		
CrD DT-interactie: de leerling					
CrE Motiveren en activeren		+			
CrF Klassenmanagement	+				
Leeftijd docent					
Graad docent		+	+	+	
Ervaring docent					
Cursuscyclus docent			+ (cyclus 2)		
SR percentage doeltaalgebruik					
SR tevredenheid doeltaalgebruik		-	+	+	
Geslacht leerling			+ (♀)		

*) Alleen significante geschatte relaties worden weergegeven

De vermoedelijk belangrijkste bevinding in de analyse is dat het samengenomen doeltaal criterium CrM (de gemiddelde score van een docent op alle zes de criteria) een positief verband laat zien met de vaardigheden *luisteren*, *lezen* en *spreken*. Met andere woorden, wanneer docenten gemiddeld hoog scoren op alle doeltaalcriteria, dan presteren hun leerlingen beter dan leerlingen uit klassen van docenten die op de bijeengenomen criteria minder hoog scoren op de genoemde vaardigheden. Deze bevinding leidt tot de conclusie dat toepassing van Doeltaal-Leertaal niet alleen bij voorbaat

meerwaarde heeft in vergelijking met klassen waarin de didactiek niet wordt ingezet, maar ook dat hoe beter Doeltaal-Leertaal wordt ingezet, des te beter de leerlingen presteren.

Om de samenhang te verklaren tussen de sterke docentprestaties (CrM) en de sterke prestaties van de leerlingen voor *lezen*, *luisteren* en *spreken* is het interessant om na te gaan of deze samenhang ook zichtbaar wordt binnen de onderliggende doeltaalcriteria (CrA tot en met CrF). Dan valt op dat de veronderstelde effecten van criterium CrM niet direct kunnen worden herleid. Op het eerste oog zijn hiervoor twee verklaringen. Een statistische verklaring zou zijn dat er met een relatief kleine groep docenten is gewerkt (25). De veronderstelde effecten kunnen, wanneer wordt ingezoomd tot op het niveau van afzonderlijke criteria, in een aantal gevallen statistisch niet meer van toevalsfluctuaties worden onderscheiden. Een grotere populatie zou de data robuuster kunnen maken met mogelijke gevolgen voor de beoordeling van de resultaten. Een andere, meer inhoudelijke verklaring voor het feit dat de geschatte effecten binnen CrM niet zichtbaar werden op criteriumniveau betreft een zogenaamd *surplus*-effect. Zinvol doeltaalgebruik is, zo moet wellicht geconcludeerd worden, niet te versimpelen tot het inzetten van één of twee strategieën. Het zou zonder meer interessant zijn geweest als slechts één of twee onderliggende criteria verantwoordelijk waren voor de verbeterde prestaties van de leerlingen, maar op basis van de metingen binnen dit onderzoek mag dat niet worden aangenomen. Eerder lijkt het erop dat de *gecombineerde toepassing* van de zes doeltaalcriteria, die samen Doeltaal-Leertaal vormen, pas leidt tot betere prestaties van leerlingen. Eerder in het onderzoek is voor deze constatering de metafoor gebruikt van een sterk sportteam waarbij de prestaties van het team als geheel uiteindelijk meer beduiden dan valt op te maken uit de merites van elke speler afzonderlijk. Deze verklaring wordt ondersteund door de bevindingen die voortkwamen uit het literatuuronderzoek in hoofdstuk 2 van dit onderzoek. Daar werd immers juist geconstateerd dat goed doeltaalgebruik vermoedelijk samenhangt met een breed scala aan didactische aspecten, een uitgangspunt dat dan ook vroeg om een breed en intensief professionaliseringstraject.

Niettemin is een blik op de onderliggende criteria leerzaam. Eerder werd al geconstateerd dat de analyses geen significante samenhang tonen tussen de samengenomen criteria (CrM) en de vaardigheid *schrijven*. Dat is opmerkelijk, juist omdat het onderdeel schrijfvaardigheid bij de vergelijkende metingen tussen interventiegroep en controlegroep zo onderscheidend positief was. Kennelijk heeft Doeltaal-Leertaal wel degelijk effect op de schrijfprestaties van de leerlingen. De gemeten effecten op het onderliggende criteriumniveau kunnen, in elk geval deels, verklaren waarom deze samenhang niet werd waargenomen binnen de *multilevel*-analyse. Zo valt op dat er bij schrijfvaardigheid een geschat negatief effect van criterium CrA (*doeltaal of L1*) is dat een geschat positief effect van CrC (*veilig bijsturen*) compenseert en zo voorkomt dat CrM uiteindelijk positief uitvalt voor dit vaardigheidsonderdeel.

Op basis van de vermoedelijke negatieve relatie tussen CrA (*verantwoord gebruik van de L1*) en schrijfprestaties kan dus opmerkelijk genoeg verondersteld worden dat docenten die zich netjes aan CrA hielden en *de L1 in beperkte mate en altijd verantwoord inzetten* dus leerlingen hadden die juist *minder goede* schrijfproducten afleverden. Zou juist een onbekommerd gebruik van de L1 en beperkte inzet van de doeltaal de schrijfvaardigheid derhalve bevorderen? Iets voorzichtiger kan wellicht beter gesteld worden dat nader onderzoek nodig is om vast te stellen of Doeltaal-Leertaal juist bij het vakonderdeel schrijfvaardigheid gebaat zou zijn bij een grotere of andere inzet van de L1. In samenhang met dit vraagstuk zou dan het positieve effect van CrC (*veilig bijsturen van het leerproces*) kunnen worden belicht. Anders gezegd: is er bij schrijfvaardigheid een extra belangrijke rol weggelegd voor feedback, vraagtechnieken of andere manieren om het leerproces veilig bij te sturen? En zo ja, speelt dan ook hier de L1 een rol van betekenis? In het literatuuronderzoek (hoofdstuk 2) werden beide onderwerpen uitgebreid besproken, ook in relatie tot elkaar: de plek van de L1 bij metacommunicatie, bijvoorbeeld bij begripscontrole door de docent (Castellotti & Moore, 1997; Cook, 2001 en Grasso, 2012). Voor nader onderzoek lijkt het dan ook van belang deze relatie, het verband tussen CrA en CrC, uit te diepen.

Een onjuiste, maar voor de hand liggende, verklaring voor voorgenoemde samenhang tussen schrijfvaardigheid en criteria CrA en CrC, is de veronderstelling dat bij schrijfvaardigheid wel veel

grammatica-instructie zal worden gegeven en dat het gunstig is als deze grammatica-instructie gepaard gaat met veel L1 metataal en bijsturing of feedback (met andere woorden: lage score op CrA en hoge score op CrC in verband met grammatica-instructie). Binnen de kaders van dit onderzoek, moet deze suggestie echter van de hand gewezen worden. Bij de schrijftaken van dit onderzoek speelde grammaticale correctheid immers een minimale rol; op A1+-niveau werd de kwaliteit van een schrijfproduct niet bepaald door de correctheid ervan.

Twee andere afzonderlijke criteria die te verwachten positieve samenhang vertoonden met de prestaties van leerlingen, waren CrE (*motiveren en activeren*) en CrF (*klassenmanagement*). Docenten die hoog scoren op het criterium *motiveren en activeren* hadden leerlingen die beter presteerden op leesvaardigheid, terwijl docenten die er een extra goed klassenmanagement op nahielden, leerlingen hadden die beter presteerden op luistervaardigheid. Ook voor deze criteria moet worden aangegeven dat er geen apart onderzoek is gedaan naar de oorzaken van deze samenhang. Het is bovendien niet op voorhand te verklaren waarom deze twee criteria juist met leesvaardigheid en luistervaardigheid samenhang vertoonden. Ook hier kan nader onderzoek mogelijk verklaringen verschaffen. Het is echter redelijkerwijs denkbaar dat deze criteria ook samenhangen met de andere vaardigheden, maar dat die relatie binnen deze dataset onvoldoende helder naar voren is gekomen.

Enkele andere veronderstelde kleine effecten die wel werden gevonden maar niet direct verklaarbaar waren, betreffen de zelfgerapporteerde tevredenheid onder docenten in relatie tot *lezen, schrijven en spreken* (tevreden docenten zouden sterkere schrijvers en sprekers afleveren maar juist zwakkere lezers) en het feit dat docenten uit cursuscyclus 2 betere schrijvers hebben afgeleverd. Mogelijk had dit laatste gegeven in verband kunnen worden gebracht met een van de weinige expliciete onderscheiden tussen cursuscyclus 1 en cursuscyclus 2, namelijk de vroegtijdige grotere aandacht voor criterium CrD (*doeltaalinteractie onder leerlingen*), zij het dat juist dit laatste criterium volgens dezelfde analyse geen aanwijsbaar verband lijkt te vertonen met een van de vaardigheden. Van overige invloed van het professionaliseringsmoment is niets te bespeuren: leerlingen van deelnemers aan cyclus 1 hebben niet beter gepresteerd dan leerlingen van deelnemers van cyclus 2. Van een mogelijk te vermoeden voordeel van cyclus 1-classes (omdat hun docenten meer ervaring met de doeltaal didactiek hadden gedurende de interventie zelf) kon in de resultaten niets worden bemerkt. Docenten uit cyclus 1 presteren een jaar na de cursus stabiel op de Doeltaal-Leertaalcriteria en hun leerlingen doen het in grote lijnen even goed als die van de docenten uit cyclus 2.

Twee laatste afzonderlijk veronderstelde effecten die hier nog besproken dienen te worden, betreffen de prestaties van de meisjes voor schrijfvaardigheid en de opleidingsgraad van de deelnemende docenten. Binnen dit onderzoek hebben jongens en meisjes vergelijkbaar gepresteerd. Dit aspect is bij de analyses betrokken teneinde niet over het hoofd te zien wanneer leerlingen van het ene geslacht mogelijk anders op de didactiek zouden reageren dan leerlingen van het andere. Hiervan is in grote lijnen geen sprake, afgezien van de vermelding dat meisjes licht beter hebben gepresteerd op het onderdeel schrijfvaardigheid. De kanttekening die hierbij geplaatst dient te worden, is dat dit gegeven verwacht had kunnen worden: in allerlei internationale onderzoekscontexten wordt een sekseverschil gerapporteerd ten aanzien van taligheid, in het voordeel van meisjes. Ook in Nederland is hiervan sprake. Zoals uit een beleidsnotitie van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap blijkt, stroken de enigszins betere prestaties van meisjes voor de talen met een landelijke trend (Cito, beleidsnotitie OCW, 2012).

Het laatste veronderstelde effect, opleidingsgraad van de docent in relatie tot de vaardigheden lezen, schrijven en spreken, is zonder meer het vermelden waard. Volgens Garet et al. (2001) bestaat er duidelijke samenhang tussen vakinhoudelijke kennis van docenten en het presteren van hun leerlingen. Ook Hattie (2009) staat stil bij de relatie tussen de kennis van de docent en de prestaties van zijn leerlingen, al benoemt hij dat met name de didactische bekwaamheden van docenten bepalend zijn voor de leerprestaties van hun leerlingen. Nu zegt de Nederlandse aanduiding *eerstegraads* of *tweedegraads* niet bij voorbaat iets over vakinhoudelijk of juist didactisch opleidingsniveau, met name omdat veel eerstegraads docenten ook al een

tweedegraadsbevoegdheid hebben. Het is echter een feit dat eerstegraads docenten een hoger opleidingsniveau hebben dan tweedegraads docenten en dat deze hoger opgeleide docenten binnen dit onderzoek beter presterende leerlingen hadden op de aangegeven drie vaardigheden. Het is een logische gedachtegang die aansluit bij de strekking van de uitkomsten van dit onderzoek: opleiding (initieel) en scholing (tijdens de professionele loopbaan) zijn simpelweg zinvol en de uitwerking van een langere opleiding kan doorwerken in het professionele handelen van de docent. Of, zoals blijkt uit sectie 9.2 van dit hoofdstuk: serieus werken aan professionalisering heeft zichtbare gevolgen voor het didactisch handelen van docenten en dat handelen heeft op zijn beurt positieve gevolgen voor de prestaties van de leerlingen.

Ten slotte wordt in deze sectie nog kort stilgestaan bij *niet* geregistreerde effecten. Zo is het belangrijk om stil te staan bij het uitblijven van een verondersteld effect van alle doeltaalcriteria op de motivatie van de leerlingen. Anders verwoord: docenten die de doeltaal didactiek bijzonder goed inzetten, hadden niet te maken met sterker gemotiveerde leerlingen. Enerzijds strookt dit met de eerder gedane constatering, namelijk dat de inzet van Doeltaal-Leertaal positieve noch negatieve invloed had op de leerlingmotivatie van de interventiegroep afgezet tegen die van de controlegroep, hetgeen gunstig te noemen valt, aangezien het gebruik van de doeltaal ook tot bijvoorbeeld faalangst onder leerlingen kan leiden (MacIntyre et al., 2011). Anderzijds is het opmerkelijk dat veel docenten in hun logboeken juist rapporteerden hoezeer de nieuwe didactiek de lessen verlevendigde en de leerlingen enthousiasmeerde. Deze ervaringen stroken met theorie over doeltaalgebruik in de vreemdetalenles van onder anderen Dörnyei (2009). Een meer kwalitatieve benadering van dit onderwerp verdient, zoals ook in de vorige sectie betoogd, aandacht in vervolgonderzoek om op een dieper niveau te ontdekken hoe Doeltaal-Leertaal uitwerking heeft op motivatie van klassen en op de bereidheid van leerlingen om deel te nemen aan de taalles.

Een tweede en laatste aspect waarbij stilgestaan dient te worden vanuit het oogpunt dat er *geen* effecten werden waargenomen, betreft het aspect *docentenervaring*. Deelnemers aan het onderzoek waren niet per definitie zeer ervaren, al hadden zij wel allen enige jaren onderrichtservaring, variërend van (minimaal) 3 tot meer dan 30. Onder anderen Van de Grift en Van der Wal (2010) stellen dat met name ervaren docenten in staat zijn tot het uitvoeren van didactische activiteiten van hogere orde, waaronder een aanzienlijk deel van de Doeltaal-Leertaalcriteria gerekend mag worden (bijvoorbeeld activeren, motivatiestrategieën, feedbacktechnieken, (doel-)taalbewustzijn). Binnen dit onderzoek naar doeltaal didactiek is een dergelijke trend uitgebleven: voorgaande onderrichtservaring van de docent speelde vermoedelijk geen rol van betekenis bij het tot stand komen van de prestaties van de leerlingen tijdens het interventiejaar. Tegen het licht van de bevindingen van Van de Grift en Van de Wal mag dit wellicht opmerkelijk genoemd worden, in het kader van de uitkomsten van dit onderzoek is het eerder bemoedigend: Doeltaal-Leertaal is voor iedereen. Het betreft weliswaar een brede didactische interventie, maar een degelijk en goed onderbouwd scholingstraject waarbinnen veel ruimte is om ervaring op te doen, stelt docenten, van relatief onbedreven tot zeer ervaren, in staat de didactiek onder de knie te krijgen.

Synthese

Samenvattend kan worden gesteld dat de leerlingen die een jaar lang les hebben gehad volgens de principes van de Doeltaal-Leertaal didactiek daar zichtbaar profijt van hebben gehad. Op alle vaardigheden presteerden zij beter dan hun leeftijdsgenoten in de controlegroep. De vaardigheid waarop het grootste onderscheid tussen de interventiegroep en de controlegroep zichtbaar werd, was schrijfvaardigheid. Mogelijk werden de leerlingen bij het afleggen van de toets op deze lastige productieve vaardigheid geholpen door de klassenroutines die in de doeltaalles veelvuldig aan bod komen. Deze routines resulteerden vermoedelijk in parate taalkennis en enige onverschrokkenheid die de leerlingen in staat stelde zich zonder schroom voor mogelijke fouten voor de toets in te zetten. Dit laatste vermoeden wordt gesteund door theorie over de positieve invloed van verantwoord doeltaalgebruik op de motivatie van leerlingen (Dörnyei, 2009) en door de ervaringen

van de deelnemende docenten die het enthousiasme van hun leerlingen veelvuldig benoemden in hun verslagen. Anderzijds was er voorafgaand aan het onderzoek ook reden voor zorg over de motivatie van leerlingen die met de doeltaal geconfronteerd werden. De spanning die doeltaalgebruik kan opleveren (MacIntyre et al., 2011) vormde de aanleiding voor het opnemen van een set didactische maatregelen binnen Doeltaal-Leertaal die gericht waren op het versterken van de motivatie, met het doel de motivatie in elk geval niet te laten lijden onder de nieuwe aanpak. De data-analyse laat zien dat de leerlingen uit de interventiegroep even gemotiveerd waren als hun leeftijdsgenoten in de controlegroep. Er is dus geen sprake van een negatief motivatie-effect gerelateerd aan Doeltaal-Leertaal. Er is echter ook geen gemeten positief effect op de leerlingmotivatie bij die docenten die alle onderdelen van de didactiek, dus ook de doeltaalcriteria die aan motivatie gerelateerd kunnen worden, erg goed inzetten. Deze dynamiek verdient in vervolgonderzoek nadere bestudering.

Wanneer werd ingezoomd op 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. Een of meerdere specifieke onderliggende doeltaalcriteria lijken hier niet verantwoordelijk voor. 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 mogelijk aandachtspunt dat naar voren kwam bij de analyses op het gebied van schrijfvaardigheid en dat interessant kan zijn voor vervolgonderzoek, betreft de 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 profijt heeft van meer L1-gebruik.

Drie laatste in deze synthese te rapporteren uitkomsten op het gebied van prestaties van docenten en leerlingen, hadden te maken met docentkenmerken: cursuscyclus, onderwijsgraad en ervaring. Binnen het onderzoek is gewerkt met twee cursuscycli (*cursus voorafgaand* of *tijdens* de interventie). In sectie 9.2 werd al gerapporteerd dat de didactiek duurzaam werd ingezet door de deelnemers die het professionaliseringstraject al in een eerder stadium volgden (cyclus 1). Ook bij de leerlingprestaties is er nauwelijks verschil tussen klassen van docenten uit cyclus 1 en cyclus 2. Wel bleek in dit onderzoek dat hogeropgeleide docenten de leerlingen in hun klassen vermoedelijk tot betere prestaties kunnen brengen. Deze bevinding strookt met de literatuur over opleiding en professionalisering van docenten (Garet et al., 2001; Hattie, 2009) en sluit helder aan bij de antwoorden op de eerste onderzoeksvraag: het opleiden en professionaliseren van docenten leidt tot 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, 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 en goed onderbouwd scholingstraject stelde docenten, van relatief onbedreven tot zeer ervaren, in staat de didactiek onder de knie te krijgen.

9.4 AANVULLENDE OPBRENGSTEN

In het verlengde van de beantwoording van de onderzoeksvragen, in de twee voorgaande secties verwoord, heeft het onderzoek ook nog andere opbrengsten gehad. Dit zijn opbrengsten van opleidingsdidactische en van doeltaal­didactische aard.

Opbrengsten van opleidingsdidactische aard

Ontwerpinstrument

Een belangrijke eerste opbrengst van dit onderzoek naar de didactiek van het doeltaalgebruik is een opleidingsdidactisch ontwerpinstrument voor vakdidactische professionaliseringstrajecten. De uitgebreide theoretische onderbouwing van het scholingstraject voor Doeltaal-Leertaal die te vinden is in hoofdstuk 3, was niet alleen noodzakelijk binnen het kader van het onderzoek, maar heeft bovendien een bruikbare set handreikingen opgeleverd die eenvoudig als leidraad kan dienen voor andere lerarenopleiders of onderzoekers die een verantwoord scholingstraject willen opstellen. De worteling in opleidingsdidactische theorie, de overzichtelijke ontwerpeisen en de koppeling aan een compleet uitgewerkt professionaliseringsprogramma ter illustratie, weergegeven in hoofdstuk 5, geeft de potentiële gebruiker een *tool* in handen die het ontwerpen van een eigen professionaliseringstraject sterk vergemakkelijkt.

Opbrengsten van doeltaal­didactische aard

Een didactiek

De onderzoeksvragen van deze studie richtten zich op de capaciteit van docenten om zich een innovatieve didactiek eigen te maken en op de effecten die de toepassing van deze didactiek had op de prestaties van hun leerlingen. Aan de basis van beide vragen ligt diezelfde didactiek: Doeltaal-Leertaal, een concrete opbrengst van dit onderzoek. Doeltaal-Leertaal is een gefundeerde en coherente set didactische kenmerken van doeltaalgebruik in de context van vreemdetalenlessen in het reguliere Nederlandse voortgezet onderwijs. Een didactiek die beschikbaar is voor elke talendocent die zich realiseert dat doeltaalgebruik meer behelst dan het spreken van de vreemde taal tijdens de talenles, dat doeltaalgebruik één vooropstaand hoofddoel heeft: dat de leerlingen er *taal van leren*, precies datgene wat men intuïtief verwacht van het gebruik van de doeltaal in de vreemdetalenles, maar wat niet automatisch gebeurt. Dit zeer voor de hand liggende doel, taal leren door doeltaalgebruik, heeft verstrekkende gevolgen voor de manier waarop de doeltaal in de taalleercontext dient te worden ingezet; gevolgen die onderbouwd werden in hoofdstuk 2 en werden omgezet naar ontwerp­regels en concreet werden uitgewerkt in de vorm van didactiek­beschrijvingen in hoofdstuk 4 van dit proefschrift.

Een observatie-instrument

Om een betrouwbaar beeld te krijgen van de mate waarin de deelnemende docenten in dit onderzoek de aangeleerde didactiek inzetten, was het nodig een Doeltaal-Leertaal observatie-instrument te ontwikkelen. Een betrouwbaar beeld ontstaat slechts wanneer de bril waardoor gekeken wordt, van goede kwaliteit is. Een grondige aanpak (verankering in het theoretisch hoofdstuk 2, panelbeoordelingen en betrouwbaarheidsanalyses) heeft geleid tot een deugdelijk instrument dat een realistisch beeld geeft van de mate waarin docenten de doeltaal als leertaal inzetten.

Omdat Doeltaal-Leertaal een uitgebreide set didactische bestanddelen heeft, is er voor observanten ook veel te observeren wanneer zij een les bijwonen. Voor een betrouwbare observatie dienen zij op de hoogte te zijn van de precieze betekenis en verschijningsvormen van de bestanddelen die in het instrument zijn opgenomen. Dit vergt naast kennis van de Doeltaal-Leertaal didactiek ook de nodige oefening. Dit wil overigens niet zeggen dat werken met het instrument alleen is weggelegd voor ervaren Doeltaal-Leertaalgebruikers. Het instrument is ondanks zijn uitgebreidheid al zeer goed inzetbaar gebleken bij de eerste kennismaking met de didactiek. Dan weliswaar niet ten behoeve van volkomen betrouwbare observaties, maar om bijvoorbeeld kennis te nemen van de uiteenlopende didactische aspecten van de didactiek, om er met collega's over te discussiëren, om de eigen les ermee voor te bereiden of andermans en eigen lessen mee te analyseren.

Het is interessant om, naast de merites van het observatie-instrument, ook stil te staan bij eventuele beperkingen van het instrument. Een eerste facet om bij stil te staan is dat er vanzelfsprekend voor gekozen is om het observatie-instrument elementen te laten bevatten die *observeerbaar* (elke les) en informatief zijn over de kwaliteit van het doeltaalgebruik van de geobserveerde docent. Er zijn echter ook kenmerken van Doeltaal-Leertaal die niet direct observeerbaar zijn maar wel degelijk van belang. Voorbeelden van dergelijke kenmerken zijn het (doel-)talig bewustzijn van de docent, bewuste keuzes die de docent maakt om bijvoorbeeld *geen* feedback te geven aan leerlingen in bepaalde situaties. Ook *niet elke les observeerbaar* is de aandacht die docenten geven aan *learner awareness* (betrokkenheid van de leerlingen op metaniveau bij hun eigen leerproces en didactische keuzes van hun docent). Dit onderwerp hoeft niet iedere les op het programma te staan en is dus bij voorbaat niet altijd observeerbaar. Wanneer het wel opgenomen was in het formulier zou het de scores van deelnemende docenten in veel lessen onterecht verlaagd hebben, wat binnen het kader van dit onderzoek een verkeerd beeld zou hebben opgeleverd. Om ook in beeld te krijgen of een aspect als *learner awareness* onderdeel vormt van het doeltaal didactisch repertoire van docenten, is het van belang meer te ondernemen dan een lesobservatie, bijvoorbeeld door gestructureerde interviews af te nemen of door lessen gezamenlijk voor te bereiden.

Een tweede facet van het observatie-instrument dat enige toelichting vergt betreft het feit dat het is opgesteld met als doel een brede set waarneembare elementen te verwerken, zo breed dat het mogelijk is dat sommige elementen in een bepaalde context maar beperkt voorkomen. Zo vormt het instrument eerder een kijkkader met een sterk evaluatief karakter dan een beoordelingsinstrument dat toegesneden is op een heel specifieke context. De aanwezigheid van twee subcriteria wordt hier ter illustratie aangedragen. CrDd (*Leerlingen spreken onderling converserend de doeltaal*) en CrBh (*Ankers*). Beide subcriteria zijn van klas 1 tot en met klas 6 kwaliteitskenmerken van goed doeltaalgebruik. Alleen is het voorstelbaar dat leerlingen in klas 1 zich niet babbelen in het Frans door het lokaal bewegen terwijl een docent bij een vijfde klas Engels wel mag verwachten dat de leerlingen in die modus terecht komen. Andersom is het redelijk te veronderstellen dat een docent in het zesde leerjaar minder gebruik hoeft te maken van ankers als *uitbeelding* dan een docent in het eerste leerjaar. Een lage score binnen het kijkkader voor sommige subcriteria kan dus billijk zijn. Wie de didactische onderbouwing en beschrijving uit hoofdstukken 2 en 4 echter goed tot zich neemt weet overigens dat dit lang niet voor alle subcriteria geldt: een bewuste en veelvuldige toepassing van een vastgelegde set belangrijke woorden die de docent zijn leerlingen wil bijbrengen (CrBc) is bijvoorbeeld net zozeer van belang voor leerlingen van een lager niveau als voor leerlingen van het hoogste niveau.

Wie werken er met Doeltaal-Leertaal?

De voorgaande uiteenzetting ten aanzien van het gebruik van het observatie-instrument brengt de discussie op de vraag voor welke docenten Doeltaal-Leertaal bedoeld is. Binnen het onderzoek is om redenen van betrouwbaarheid gewerkt met docenten Frans en met leerlingen uit 1hv-klassen (binnen deze groep gold dat het taalleerproces bijna zeker binnen de schoolcontext had plaatsgevonden en wel min of meer vanaf niveau-0). Dit wil niet zeggen dat Doeltaal-Leertaal alleen

bruikbaar is voor docenten Frans. In tegendeel, ook docenten van andere talen als Duits, Spaans en Engels of docenten van bèta- of gammavakken die werkzaam zijn in het tweetalig onderwijs (TTO) kunnen hun voordeel doen met de didactiek. Naast de onderzoekscontext is ruimschoots geëxperimenteerd met deze doelgroepen en het heeft er alle schijn van dat een brede toepassing reëel is. Hierbij moet stilgestaan worden bij een specifieke doelgroep: docenten die met leerlingen werken die de te leren taal al in aanzienlijke mate beheersen (in veel gevallen docenten Engels en docenten in het TTO). Zij hebben soms de indruk dat kennisname van Doeltaal-Leertaal voor hen niet erg zinvol is omdat zij ervaren dat hun leerlingen hen immers al begrijpen. Deze redenering is niet logisch. Als er iets is duidelijk geworden binnen dit onderzoek, dan is het dat *begrijpen* nog maar weinig zegt over daadwerkelijk *leren* (onder anderen Schmidt, 1990; DeKeyser et al., 2002). Passief luisteren en begrijpen levert maar weinig leerrendement op terwijl zaken als activeren, herhalend inslijten, verantwoord feedback geven, motiveren en, in sommige situaties, L1-gebruik voor deze docenten, vanzelfsprekend van even groot belang is als wanneer met leerlingen met een lager taalbeheersingsniveau wordt gewerkt.

Op basis van de uiteenzetting tot nu toe lijkt iedere docent die zich in de dagelijkse onderwijspraktijk bezighoudt met taalleerprocessen, zich iets te kunnen aantrekken van Doeltaal-Leertaal. Toch komt in hoofdstuk 7 kort de frictie aan de orde die ontstond bij een docent die tijdens het professionaliseringstraject werkzaam was op een vernieuwingschool met verregaand maatwerk en individuele leerarrangementen. De docent in kwestie heeft haar deelname aan het professionaliseringstraject uiteindelijk gestaakt. Ondanks haar grote interesse voor het onderwerp paste de schoolcontext niet bij de uitgangspunten van de didactiek. Doeltaal-Leertaal didactiek veronderstelt een klassencontext waarin de docent en de leerlingen kunnen interacteren, waarin de docent kan kiezen voor sturende activiteiten, op de rem kan trappen, leerlingen individueel kan laten werken, kan loslaten of juist gericht kan laten samenwerken. Een context ook waarin de docent de leerlingen leert begripvol of behulpzaam met elkaar om te gaan wanneer iets spannends als het communiceren in de doeltaal nog niet helemaal goed gaat of eng gevonden wordt. Scholen die hebben gekozen voor een sterk gepersonaliseerde werkwijze, waar leerlingen vooral gecoacht worden in hun eigen leerproces en waar klassikale interactie minder voorkomt, zijn derhalve minder geschikt voor het type taalonderwijs dat dit onderzoek beoogt.

De constatering dat Doeltaal-Leertaal niet lijkt te passen bij sterk gepersonaliseerd onderwijs en vooral een klassencontext nodig heeft die interactie onder leerlingen en (doeltaal-)interventies vanuit de docent faciliteert, suggereert een vakdidactisch uitgangspunt dat aansluit bij de theorie die in hoofdstuk 2 aan bod kwam. Doeltaal-Leertaal veronderstelt, met andere woorden, een docent die veelvuldig met de leerlingen interacteert, die kan kiezen voor klassikaal werken, groepswork of individueel werk, die kan sturen en remmen, voor veiligheid zorgt maar de leerlingen ook uitdaagt, die leerlingen van de docent zelf of van elkaar laat leren, in allerlei routines. Daarnaast sluit de gedachtegang aan bij de persoonlijke onderwijskundige visie die in de inleiding van dit proefschrift aan bod kwam en ook in de laatste sectie van het voorliggende hoofdstuk nog belicht zal worden.

Gerapporteerde ervaringen van docenten

Een eerste aspect dat opvalt wanneer de ervaringen van deelnemende docenten worden bestudeerd is het grote enthousiasme waarmee zij hebben meegedaan aan het professionaliseringstraject. Velen beschreven een betere docent te zijn geworden (soms zelfs 'een echte talendocent'), onderwijs te hebben gegeven waarop ze trots zijn, soms tegen verwachting in een goede band te hebben gekregen met hun interventieklas, samen met hun collega's én samen met hun leerlingen te hebben geleerd, en vooral: dóór te willen leren.

In sectie 9.3 werd benoemd dat er geen *sterspelers* in het *doeltaalcriteria-team* zitten. Met andere woorden, er is geen sprake van dat slechts enkele criteria sterk verantwoordelijk zijn voor de effecten van de didactiek als geheel. Vermoedelijk vormt juist de gecombineerde toepassing van de verschillende criteria de grootste bijdrage aan het leerproces van de leerlingen. Wanneer de logboeken en evaluaties van de deelnemende docenten bestudeerd worden (hoofdstuk 6) en de

grote lijnen uit die documenten vervolgens worden samengebracht met de vastgelegde kenmerken van de didactiek (hoofdstuk 2 en 4) vallen er echter enkele trends op die, in elk geval in de beleving van de deelnemers, in dit concluderende deel van het proefschrift toch extra aandacht verdienen. Deze werkwijze was weliswaar geen onderdeel van de analyses zoals verwoord in het methodehoofdstuk (7). Niettemin is het, onder andere uit respect voor de docenten die zich soms meer dan twee jaar met grote inzet hebben beziggehouden met dit project en zich ondertussen met recht praktijkexpert voelen op het gebied van leerzaam doeltaalgebruik, van belang om door hen genoemde trends te belichten.

Wanneer de reflecties van de deelnemende docenten bijeen worden gebracht, valt op dat in veel van hun ervaringen het thema *routine* of *herhaling* terugkeert. Deze elementen worden door de deelnemende docenten telkens als zeer effectief bestempeld. Voorbeelden van didactische activiteiten die routines en herhaling impliceren, zijn het laten inslijten van doeltaal-interactiepatronen (zoals het antwoorden in hele zinnen en vragen doorspelen), het veelvuldig aanbieden van begripsankers, een afgeschermd vocabulairecorpus hanteren, klassenroutines toepassen, (bijvoorbeeld rituele vraagstelling, klassenconversaties met bekende elementen of spelletjes) en *modelling*. Dergelijke patronen vergen weliswaar zowel bij de docent als bij de leerlingen enige gewenning, maar ze lijken bij herhaalde inzet te zorgen voor veiligheid, participatie en prestatie. Deze constatering is met name interessant vanuit het oogpunt dat in het vreemdetalenonderwijs lang de norm is geweest dat leerlingen vooral een diversiteit aan teksten, thema's en communicatiesituaties voorgeschoteld dienden te krijgen (onder anderen Westhoff, 2008), hetgeen duidelijk gehoor heeft gekregen in de leergangen die op veel scholen gebruikt worden. Daarin is de diversiteit aan bronnen en werkvormen vaak erg groot. De ervaringen van de docenten in dit onderzoek werpen een ander licht op de zaak. Routines en herhaling hebben in de beleving van deelnemende docenten bijzonder gunstige effecten op de veiligheid, op de lesstructuur, op leerlingparticipatie, op inslijting van vocabulaire en talige structuren en op het plezier onder de leerlingen. Herhaling en routines hoeven daarbij het onderwijs geenszins saai te maken, omdat ze allerlei variatie en verrassingselementen kunnen bevatten. Het lijkt er dan ook op dat een zeer belangrijke constatering binnen dit onderzoek is: *Less is more*. Minder stof veelvuldig, interactief en met allerhande variaties aanbieden leidt tot meer leerrendement dan een grote verscheidenheid aan materialen en telkens nieuwe leerstof.

Bezien vanuit de in hoofdstuk 2 aangehaalde theorie over bijvoorbeeld vocabulaireverwerving (onder anderen Nation, 2001; Mondria, 2003), *noticing* (onder anderen Schmidt, 1990; DeKeyser et al., 2002) en routines (onder anderen Ohta, 1999) kan het niet verbazen dat bovengenoemde didactische handelingen, met als gemene delers *herhaling* en *routine*, door de deelnemende docenten als zinvol werden ervaren. Minder voor de hand liggend is het wellicht dat er mogelijk ook een helder verband te leggen valt tussen deze bevindingen en literatuur die aan bod is gekomen in hoofdstuk 3, het theoretische fundament van het professionaliseringstraject. Een belangrijk element in het traject werd immers gevormd door *deliberate practice*-werkvormen (Ericsson 1998). Ook bij *deliberate practice* is er sprake van gecontroleerde en doelgerichte inoefening, waarbij nieuw gedrag met kleine stappen wordt uitgebreid en er steeds vanuit een veilige context wordt gewerkt. *Deliberate practice* wordt vaak toegepast wanneer aan te leren taken als spannend worden ervaren en bovendien complex zijn, doordat ze bijvoorbeeld op een en hetzelfde moment een beroep doen op de cognitieve capaciteiten van de lerende en op assertiviteit en handelingsparaatheid. In dit licht zijn er duidelijke overeenkomsten tussen het leren van een nieuwe didactiek (uit te voeren in de dynamische context van het klaslokaal) en het leren van een taal (uit te voeren in de dynamiek van communicatieve taken). Tijdens het onderzoek hebben docenten en hun leerlingen in zekere zin parallelle processen doorgemaakt: beide partijen hebben iets spannends moeten leren waarbij veel denken en doen kwam kijken in een dynamische context. De inzet van werkvormen die in vereenvoudiging, herhaling, stapsgewijze uitbreiding en veiligheid voorzagen hebben in beide gevallen waarschijnlijk het leerproces bespoedigd en zowel docent als leerling beter laten presteren. Het veelvuldig oefenen *voorafgaand* aan de taak kon bij de docenten én de leerlingen voor denk- en verwerkingsruimte zorgen *tijdens* de taak.

Een tweede onderwerp dat in de reflecties van deelnemers meermalen benoemd werd als belangrijk voor het slagen van de les in de doeltaal was de toepassing van inductieve en interactieve instructie. Wanneer bij het geven van instructie een theoretisch of procesmatig startpunt wordt gekozen (*deductie*), is de behoefte aan metataal vaak groot, wat in veel gevallen de inzet van de L1 noodzakelijk maakt. Wanneer het startpunt van instructie wordt gevormd door voorbeelden en interactie (*inductie*), volstaat vaak de doeltaal. Veel deelnemende docenten hanteerden aanvankelijk een deductieve aanpak in hun lessen en zijn tijdens het cursustraject overgegaan op meer inductieve instructie, een werkwijze die ook vanuit de literatuur over instructie bijval krijgt (onder anderen Swain, 1995). Zij hebben ervaren dat hun leerlingen hier goed op reageerden, dat zij werden geactiveerd, *output* produceerden en, niet in de laatste plaats, dat vaak de gehele instructie in de doeltaal kon plaatsvinden. Het is vanzelfsprekend maar de vraag of met hun bevindingen een geheel nieuw didactisch inzicht aan de oppervlakte komt. Eerder laat de reactie van veel deelnemers op dit onderwerp zien dat de theorie over inductieve instructie voor hen nog vrij onbekend was, dat zij de gunstige uitwerking ervan onderkennen en dat zij ervaren hebben hoezeer meer traditionele instructietechnieken het gebruik van de doeltaal wezenlijk in de weg kon staan, terwijl een inductieve aanpak ruimte geeft voor het zo gewenste doeltaalgebruik.

Een laatste punt dat in dit kader het opmerken waard is, betreft de opmerkingen van veel deelnemers dat zij sinds de toepassing van Doeltaal-Leertaal ook veel opener over hun didactische afwegingen met hun klassen communiceerden. Zij deden dit in de L1, wat vanuit de theorie achter Doeltaal-Leertaal ook terecht is (Cook, 2001; Moore, 2002; Nation, 2003) en gaven aan te ervaren dat deze didactische afstemming met de klas de leerlingen tot bereidwilligere en bewustere leerders maakte dan toen zij hun didactische beweegredenen nog zagen als iets waar alleen docenten zich mee bezig houden. Dit vermoeden strookt met theorie over motivatie (onder anderen Hadfield en Dörnyei, 2013) die het belang benoemt van leerbewuste leerlingen voor motivatie en voor een krachtig taalleerproces. Wat de beschreven ervaringen van de deelnemers mogelijk nog interessanter maakt, is dat ze kunnen bijdragen aan een doeltaaldiscussie in een bredere context. Zo lijkt het erop dat niets docenten in de weg zou moeten staan om al op een laag niveau te beginnen met het inzetten van de doeltaal (het onderzoek werd om methodologische redenen uitgevoerd op het laagste niveau in het voortgezet onderwijs bij het vak Frans). Toch blijken sommige docenten in de praktijk angstig om de doeltaal in lagere klassen te gebruiken en vermoeden ze dat het pas zin heeft bij leerlingen met een hoger taalbeheersingsniveau. Wanneer docenten die lesgeven aan die hogere leerjaren inderdaad geconfronteerd worden met leerlingen die de doeltaal voor het eerst ingezet horen, dan kan dit tot de nodige weerstand leiden. Een open communicatie tussen docent en leerlingen over didactische uitgangspunten is in dergelijke gevallen mogelijk de sleutel tot het wegnemen van een deel van die weerstand.

In zekere zin zullen misschien maar weinig mensen verbaasd zijn over de uitkomsten van dit onderzoek: zo logisch als het *klinkt* om de doeltaal een belangrijke (en adequaat uitgevoerde) plek te geven in het taalleerproces, zo logisch *is* het ook. Ook leerlingen in de eerste klas begrijpen dat wanneer het hun uitgelegd wordt en die uitleg maakt hen zelfs bereidwilliger, afgaande op de reflecties van de deelnemende docenten. Hoe ongewenst het ook mag zijn als leerlingen pas in hogere leerjaren met behulp van Doeltaal-Leertaal onderwezen worden, juist ook in die gevallen is er veel voor te zeggen toch vooral veel energie te steken in het leerbewustzijn van de leerlingen door met hen in gesprek te gaan over de didactische voorwaarden van een krachtig taalleerproces en de rol die Doeltaal-Leertaal daarbij kan spelen.

Synthese

Naast antwoorden op de onderzoeksvragen heeft dit onderzoek nog een aantal opbrengsten gehad. Aan de basis van het onderzoek liggen twee didactische beschrijvingen: een didactische handreiking voor een professionaliseringstraject voor docenten en een didactiek voor doeltaalgebruik. Beide didactieken hebben binnen dit onderzoek laten zien 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 lijkt te zijn 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.

Het Doeltaal-Leertaal observatie-instrument dat binnen de kaders van het onderzoek is ontwikkeld, is een verhelderend instrument en 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 leggen zij impliciet een interessant verband bloot tussen didactische uitgangspunten van Doeltaal-Leertaal en de toegepaste opleidingsdidactiek in het professionaliseringstraject.

9.5 SYNTHESE CONCLUSIES EN DISCUSSIE DOELTAAL-LEERTAAL

Of het schoolvak nu wiskunde, biologie, aardrijkskunde of Frans is, iedere docent kan zich bezighouden met ruimte, bewustzijn, mensen, klimaat en taal. Niet alleen aardrijkskunde of Frans zijn doelen van het onderwijs. Ook *groot groeien* is het doel, meedoen in de maatschappij, elkaar leren kennen en een verantwoordelijk evenwicht vinden tussen *ik* en *de ander*. Aardrijkskunde, Frans en alle andere schoolvakken bevatten belangrijke vakspecifieke leerdoelen, maar vormen ook het vehikel om op die altijd tijdelijke bestemming van het groter groeien terecht te komen.

Mogelijk is talenonderwijs de mooiste realiteit waarop deze metafoor van *vehikel* en *bestemming* van toepassing kan zijn. Het leren van een taal behelst immers in zichzelf allerlei inhoudelijke en vormende aspecten: een ontmoeting met het vreemde, een ontmoeting die leerlingen kan helpen niet alleen *de ander* maar ook *zichzelf* te leren kennen, met alle angsten, plezier en het vallen en opstaan van dien. Het eigen maken van een vreemde taal, het ontcijferen en vaardig leren beheersen van een nieuwe communicatieve code en de toegang die deze code biedt tot leerzame bronnen, tot taal, cultuur en tot *de ander*, verandert potentieel elk mens. Om die inhoudelijke en vormende doelen te bereiken is dan bovendien nog allerlei taal nodig, taal als voortdurend aanwezig vehikel om doelen in het leven te bereiken.

Wel nu, het is 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 deze doeltaal willen gebruiken om het reisdoel te bereiken, gebeurt er iets spannends: de taal waarin gecommuniceerd wordt is dan immers niet alleen meer het vehikel om inhoudelijke of vormende doelen te bereiken. *In* datzelfde vehikel zelf zit namelijk voortdurend een doel verscholen: van het doeltaalgebruik moeten de leerlingen per slot van rekening óók weer taal leren, anders zou de docent net zo goed de L1 kunnen gebruiken. *Doeltaal* heeft zo een cruciaal andere rol dan *taal* voor de docent van een willekeurig ander vak waarbij taal weliswaar een belangrijk vehikel is, maar het reisdoel *vakinhoud* en *groter groeien* behelst. Dit inzicht, dat doeltaal het vehikel in de les is om de reisdoelen *vakinhoudelijke kennis* en *groter groeien* te bereiken, maar in zichzelf ook 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.

Doeltaalgebruik in de vreemdetalenles is een lang spelende kwestie in de taaldidactische literatuur. Niet omdat het nut van doeltaalgebruik breed zou worden betwist, maar omdat veel docenten het niet eenvoudig vinden om de doeltaal in te zetten, omdat een concrete beschrijving van zinvol doeltaalgebruik, een didactiek, ontbreekt en omdat de zin van doeltaalgebruik weliswaar breed wordt verondersteld, maar niet is aangetoond in de reguliere, en zeer realistische, context waarin leerlingen slechts enkele uren per week les hebben in een vreemde taal. In dit onderzoek is gepoogd de koe bij de horens te vatten door helderheid te verschaffen over doeltaalgebruik in de vreemdetalenles: wat maakt adequaat doeltaalgebruik in essentie anders dan een intuïtief gebruik van de vreemde taal om met leerlingen te communiceren, in de veronderstelling dat zij er wel wat van zullen leren? Wat zijn precies de kenmerken van een dergelijke didactiek en hoe kan iedere talendocent gebruik maken van deze kennis? En voorts: als docenten die kennis in praktijk brengen, welk effect heeft dat dan op de prestaties en het welbevinden van de leerlingen? Met enige voldoening kan gesteld worden dat er antwoorden op deze vragen gevonden zijn.

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 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. Dit zijn belangrijke uitkomsten omdat zij de kwestie *doeltaalgebruik* in een helder licht zetten en uit de discussiesfeer kunnen halen. Docenten die voorheen moeite hadden doeltaalgebruik vol te houden, kunnen nu, met gebruikmaking van de didactische handreikingen, van de eerste klas tot en met de hoogste leerjaren, de doeltaal functioneel inzetten. Niet slechts primair als communicatiemiddel maar als effectief leermiddel. Dat kost zeker enige scholing en moeite, maar het rendement is ernaar. Ook docenten die de doeltaal al gebruikten, waaronder docenten van het vak Engels dat doorgaans toegankelijker is voor Nederlandstalige leerlingen, worden met Doeltaal-Leertaal in handen veel bewustere docenten op het gebied van taal en didactiek. Zoals de twee doorgewinterde *Cambridge*-docenten die zich onlangs tijdens een cursus lieten ontvallen dat zij jarenlang dachten dat ze de doeltaal goed inzetten omdat de leerlingen hen altijd zo goed *begrepen*, maar zich nu pas realiseerden dat hun leerlingen veel meer kunnen *leren* wanneer de docenten de didactische aandachtspunten van Doeltaal-Leertaal consequent toepassen.

Wat 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 reflecties aangegeven ondanks de geleverde tijdsinvestering (of wellicht juist daardoor) met veel voldoening terug te kijken op het traject en zich een betere docent te voelen. Een veelgemaakte opmerking was: *Dit is hoe ik wil lesgeven*. 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. Zo zegt een deelnemer: "Ze zijn zo enthousiast. Met mijn doeltaalklas heb ik nota bene de beste klik!".

De ervaringen die tijdens dit onderzoekstraject zijn opgedaan zijn meer dan bemoedigend. Ze zijn verblijdend, geruststellend en enthousiasmerend. Deelnemers hebben laten zien hoe bereidwillig en leergierig docenten zijn, wellicht tegen verwachting van sommigen in. Zonder deze krachtige docenten belandt elk didactisch onderzoek in een lade of kast. Een verantwoord

scholingsprogramma heeft hun motivatie en daadkracht alleen nog maar versterkt. Het onderzoek viert daarmee 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 en groter laat groeien. 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 leren. Intuïtief professionaliseren heeft, net als intuïtief doeltaalgebruik, slechts toevallig leerrendement. Goed onderwijs vraagt om bewuste docenten.

De hierboven beschreven parallel tussen leren door professionals en leren door leerlingen is direct verbonden met een overtuiging over goed onderwijs. Dit onderzoek gaat over leren en onderwijzen als een bewust proces dat aandacht verdient. Dit onderzoek wilde twee werelden bij elkaar brengen, ongenueanceerd gezegd: de werelden van denkers en doeners, van instituut en school, van theorie en praktijk, van letter en leerling, van ontwerp en taak. Sympathieker gesteld gaat het enerzijds om de wereld die de planken van mijn boekenkast met didactische theorieën vult, theorieën waaraan noeste arbeid ten grondslag ligt maar die hun weg naar het klaslokaal, wellicht door hun abstractieniveau, vaak maar moeilijk weten te vinden. De andere wereld betreft een plek waar minstens even noest wordt gewerkt maar waar de drukte dient te worden onderbroken, zodat ruimte ontstaat om tastbaar gemaakte theorie samen te leren toepassen en om aan elkaar, met elkaar en van elkaar te leren. Tussen deze twee werelden ligt een land, een plek waar geleerd wordt van boekenkast tot klaslokaal en verder, en het is precies in dit land waar dit onderzoek en deze lerarenopleider zich willen bevinden.

Bronnen

- Allen, L. (1995). The effect of emblematic gestures on the development and access of mental representations of French expressions. *Modern Language Journal*, 79, 521-529.
- Andrews, S. (2001). The Language Awareness of the L2 Teacher: Its Impact Upon Pedagogical Practice. *Language Awareness*, 10(2-3), 75-90.
- Andrews, S. (2010). Teacher Language Awareness and the Professional Knowledge Base of the L2 Teacher. *Language Awareness*, 12(2), 81-95.
- Ashley, S. & Pearson, J. (2012). When more equals less: Overtraining inhibits perceptual learning owing to lack of wakeful consolidation. *Proceedings of the Royal Society B*, 279, 4143–4147.
- Bateman, B. (2008). Student Teachers' Attitudes and Beliefs About Using the Target Language in the Classroom. *Foreign Language Annals*, 41(1), 11-28.
- Beishuizen, J. (1998). Over concrete ervaring als basis voor kennisverwerving. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 53(3), 138-152.
- Bierman, K., Domitrovich, C., Nix, R., Gest, S., Welsh, J. A., Greenberg, M., Blair, C., Nelson, K., & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development*, 79(6), 1802- 1817.
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek, over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Uitgave van de Universiteit voor Humanistiek. Utrecht, Nederland: Uitgeverij Net aan Zet.
- Blank, R., & Alas, N. de las (2009). *Effects of teacher professional development on gains in student achievement: How meta analysis provides scientific evidence useful to education leaders*. Washington DC, USA: Council of Chief State School Officers.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In E. Baker, B. McGaw & P. Peterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education, 3rd Edition* (part 7, 548-555). Oxford, UK: Elsevier Scientific Publishers.
- Boyd, M., & Rubin, D. (2002). Elaborated student talk in an elementary ESOL classroom. *Research in the Teaching of English*, 36(4), 495-530.

Bronkhorst, L., Meijer, P., Koster, B., & Vermunt, J. (2011). Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 27*, 1120-1130.

Brown, A., & Palincsar, A. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning. In J. Day & J. Borkowski (Eds.), *Intelligence and exceptionalty: New directions for theory, assessment, and instructional practices* (81-132). Westport, USA: Ablex Publishing.

Brown, C., Sagers, S., & LaPorte, C. (1999). Incidental vocabulary acquisition from oral and written dialogue journals. *Studies in Second Language Acquisition, 21*, 259-283.

Buczynski, S., & Hansen, C. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and teacher Education, 26*, 599-607.

Castellotti, V., & Moore, D. (1997). *Alternances des langues et apprentissages: Revue de dialectologie des langues-cultures*. Parijs, Frankrijk: Didier Erudition.

Cohen, A., & Swain, M. (1976). Bilingual Education: The "Immersion" Model in the North American Context. *Tesol Quarterly, 10*(1), 22-50.

Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *The Canadian Language Review, 57*(3), 402-423.

Cook, V. (1997). Monolingual Bias in Second Language Research. *Revista Canaria de Estudios Ingleses, 34*, 35-50.

Dalton-Puffer, C. 2006. Questions as strategies to encourage speaking in content-and-language-integrated classrooms. In: A. Martinez-Flor and E. Uso (Eds.), *New Perspectives on Teaching the Language Processing Skills* (187-213). Amsterdam, Nederland: Mouton de Gruyter.

Dalton-Puffer, C., Nikula, T., Llinares, A. (2013). Clil Classroom Discourse, Research from Europe. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education 1*(1), 70-100.

DeKeyser, R., Salaberry, R., Robinson, P., & Harrington, M. (2002). What gets processed in Processing Instruction? A Commentary on Bill VanPatten's "Processing Instruction: An Update". *Language Learning, 52*(4), 805-823.

Denzin, N., & Keller, C. (1981). Frame Analysis Reconsidered. *Contemporary Sociology, 10*(1), 52-60.

Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181-199.

Dewaele, J.-M. (2013). The Link Between Foreign Language Classroom Anxiety and psychoticism, Extraversion, and Neuroticism Among Adult Bi- and Multilinguals. *The Modern Language Journal, 97*(3), 670-684.

- Dönszelmann, S. (2018). Doeltaal Leertaal: over bibberen aan de rand van het taalbad en docententaalbewustzijn. *Levende Talen Tijdschrift, special issue Vakdidactisch onderzoek en de onderwijspraktijk*, 36-39.
- Dönszelmann, S., Kaal, A., Beishuizen, J., & Graaff, R. de (2016). Doeltaal Leertaal. Een didactiek en een professionaliseringstraject. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(3), 35-45.
- Domitrovich, C., Gest, S., Gill, S., Bierman, K., Welsh, J., & Jones, D. (2009). Fostering high-quality teaching with an enriched curriculum and professional development support: The Head Start REDI Program. *American Education Research Journal*, 46(2), 567-597.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Doyle, W. (2015). Ecological approaches. In: W.G. Scarlett. *The SAGE Encyclopedia of classroom management* (291-305). Singapore: Sage Publications, Inc.
- Dufva, H. (1994). Language awareness and cultural awareness for language learners. In L. Keresztes, T. Lahdelma, S. Maticsak, & C. Parry (Eds.), *Hungarologische Beiträge 2* (19-31). Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.
- Eekelen, I. van (2005). *Teachers' will and way to learn. Studies on how teachers learn and their willingness to do so*. Dissertatie. Universiteit Maastricht, Maastricht, Nederland.
- Ellis, R. (2005). *Instructed Second Language Acquisition, a literature review*. Auckland UniServices, Research division, Ministry of Education, Wellington, New Zealand.
- Ericsson, K.-A. (1998). The scientific study of expert levels of performance: General implications for optimal learning and creativity. *High Ability Studies*, 9, 75-100.
- Ericsson, K.-A., Krampe, R., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Ermeling, B. (2010). Tracing the effects of teacher inquiry on classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 26, 377-388.
- Ernst, G. (1994). "Talking Circle": Conversation and Negotiation in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 28(2), 293-322.
- European Commission (2012). *First European Survey on Language Competences: Final Report*. Brussels: European Commission.

- Foster, P. (1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics* 19(1), 1-23.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Korstjens, I., & Volman, M. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments - An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 42, 23-33.
- Ganschow, L., Sparks, R., & Javorsky, J. (1998). Foreign language learning problems: An historical perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 248-258.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. S. (2001). What makes a professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Education Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Garrett, P., & James, C. (1993). What is language awareness? *BABEL - Aspectos de Filología Inglesa e Alemá*, 2, 109-114.
- Gass, S., & Varonis, E. (1989) Incorporated Repairs in Nonnative Discourse. In M. Eisenstein (Ed.), *The Dynamic Interlanguage* (71-86). New York, USA: New York Plenum Press.
- Gass, S., Mackey, A., & Pica, T. (1998). The role of input and interaction in second language acquisition: Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, 82, (299-307).
- Gatbonton, E., & Segalowitz, N. (2005). Rethinking Communicative Language Teaching: A Focus on Access to Fluency. *Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 61(3), 325-353.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Rowley, USA: Newbury House.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. London, UK: Harper and Row.
- Goldin-Meadow, S. (1999). The role of gesture in communication and thinking. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(11), 419-429.
- Goldin-Meadow, S., Nusbaum, H., Kelly, S., & Wagner, S. (2001). Explaining math: Gesturing lightens the load. *Psychological Science*, 12, 516-522.
- Graaff, R. de, Koopman, G.-J., Anikina, Y., & Westhoff, G. (2007). An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 603-624.

Grasso, S. (2012). 'L1, or no L1: that is the question.' How do we reconcile the ethical implications of this issue in the context of the adult ELICOS classroom? *TESOL in Context Special Edition, 3*, 1-13.

Grift van der, W., & Wal van der, M. (2010). *Measuring the development of professional competence among teachers*. Paper presented at the International Conference on School Effectiveness and Improvement, Cyprus.

Gullberg, M. (2010). Methodological reflections on gesture analysis in SLA and bilingualism research. *Second Language Research, 26*(1), 75-102.

Gullberg, M., Robert, L., Dimroth, C., Veroude, K., & Indefrey, P. (2010). Adult language learning after minimal exposure to an unknown natural language. *Language Learning 60*(2), 2-24.

Hadfield, J. & Dörnyei, Z. (2013). *Motivating Learning, Research and resources in language teaching*. London, UK: Pearson.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1995). *Multivariate data analysis*. Englewood Cliffs, USA: Prentice-Hall.

Hatch, E. (1978). *Second language acquisition*. Rowley, USA: Newbury House.

Hattie, J. (1999). *Influences on student learning*. Unpublished inaugural lecture presented at the University of Auckland, New Zealand.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, USA: Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.

Hawley, W., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (127-150). San Francisco, USA: Jossey-Bass.

Hauge, E. (1999). Some common emblems used by British English teachers in EFL classes. In D. Killick, & M. Parry (Eds.), *Cross-cultural Capability - Promoting the Discipline: Marking Boundaries and Crossing Borders Proceedings of the conference*. At Leeds Metropolitan University Dec. 1998, 405-420.

Hélot, C., Frijns C., Gorp, K., & Sierens, S. (Eds.) (2018). *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe; From Theory to Practice*. Kusterdingen, Duitsland: De Gruyter Mouton.

Hermans, L. (2005). *English in the EFL classroom: why not?* Promotieonderzoek. Nijmegen, Nederland: Radboud Universiteit Nijmegen.

- Horwitz, K. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hostetter, A., & Alibali, M. (2004). On the tip of the mind: Gesture as a key to conceptualisation. In K. Forbus, D. Gentner, & T. Regier (Eds.), *Proceedings of the 26th annual meeting of the Cognitive Science Society* (589-594). Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to teach. *Teaching and Teacher Education* 25, 973-982.
- Kanagy, R. (1999). Interactional routines as a mechanism for L2 exquistion and socialization in an immersion context. *Journal of Pragmatics*, 31, 1467-1492.
- Keck, C., Iberri-Shea, G., Tracy-Ventura, N., & Wa-Mbaleka, S. (2006). Investigating the empirical link between task based interaction and acquisition, a meta-analysis. In J. Noris, & L. Ortega, *Synthesizing research on language learning and teaching* (91-132). Amsterdam, Nederland; Philadelphia, USA: John Benjamins Publishing.
- Kellerman, S. (1992). 'I see what you mean': The role of kinesic behaviour in listening and implications for foreign and second language learning. *Applied Linguistics*, 13, 239-257.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kida, T. (2008). Does gesture aid discourse comprehension in the L2? In G. McCafferty & G. Stam (Eds.), *Gesture: Second language acquisition and classroom research* (131-156). London, UK: Routledge.
- Kluger, A., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Knapp, M. (2003). Professional development as a policy pathway. *Review of Research in Education*, 27, 109-157.
- Kordes, J., & Gille, E. (2013). *Vaardigheden Engels en Duits van Nederlandse leerlingen in Europees perspectief*. Arnhem, Nederland: Cito.
- Krashen, D., & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, USA: Alemany Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Beverly Hills, USA: Laredo.
- Krashen, S. (1998). Comprehensible output? *System*, 26, 175-182.

Kuhlemeier, H., Bergh, H. van den, & Teunisse, F. (1990). Interne structuur en constructvaliditeit van belevingsschalen voor wiskunde en Engels (Internal structure and construct validity of the Attitude Scale towards Mathematics and English). *Tijdschrift Voor Onderwijsresearch*, 15, 110–122.

Lambert, W., & Tucker, R. (1972). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, USA: Newbury House Publishers.

Langton, S., & Bruce, V. (2000). You Must See the Point: Automatic Processing of Cues to the Direction of Social Attention. *Journal of Experimental Psychology*, 26(2), 747-757.

Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Croiset, G., Volman, M., & Beishuizen, J. (2017). The role of teaching courses and teacher communities in strengthening the identity and agency of teachers at university medical centres. *Teaching and Teacher Education*, 67, 399-409.

Laufer, B. (1997). Memorizing New Words: Does Teaching Have Anything To Do With It. *RELC Journal*, 28(1), 89-108.

Leinhardt, G., Weidman, C., & Hammond, K. (1987). Introduction and Integrations of Classroom Routines by Expert Teachers. *Curriculum Inquiry*, 17(2), 2-41.

Levy, E., & Fowler, C. (2000). The role of gestures and other graded language forms in the grounding of reference in perception. In D. McNeill (Ed.), *Language and Gesture* (215-234). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lier, L. van (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London, UK: Longman.

Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Little, J. (2006). *Professional community and professional development in the learning-centered school*. Arlington, USA: Education Association National.

Llinares, A., & Lyster, R. (2014). The influence of context on patterns of corrective feedback and learner uptake: a comparison of CLIL and immersion classrooms. *The Language Learning Journal*, 42(2), 181-194.

Long, M. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. *Annals of the New York Academy of Science*, 379(1), 259-278.

Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition Vol. 2* (413-468). San Diego, USA: Academic Press.

- Long, M., & Sato, C. (1983). Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions. In H. Seliger, & M. Long (Eds.), *Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition* (268-286). Rowley, USA: Newsbury House.
- Loewen, S. (2015). *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. New York, USA: Routledge.
- Loewen, S., & Philp, J. (2006). Recasts in the Adult English L2 Classroom: Characteristics, Explicitness, and Effectiveness. *The Modern Language Journal*, 19(4), 236-256.
- Lyster, R. (1994). The effect of functional analytic teaching on aspects of french immersion students' socio linguistic competence. *Applied Linguistics*, 15(3), 263-287.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66.
- Macaro E. (2001). Analysing Student Teachers Code Switching in Foreign Language Classrooms, Theories and Decision Making. *The Modern Language Journal* 85(4), 531-548.
- McCartney K., & Rosenthal R. (2000). Effect size, practical importance, and social policy for children. *Child Development* 71(1) 173-80.
- Mackey, A. (1999). Input Interaction and Language Development: An Empirical Study of Question Formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 557-587.
- Mackey, A., & Gass, S. (2015). Interaction Approaches. In B. VanPatten, & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction (2nd ed.)*. London, UK: Routledge.
- MacIntyre, P., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- MacIntyre, P.D., Burns, C., Jessone, A., 2011. Ambivalence About Communicating in a Second Language: A Qualitative Study of French Immersion Students' Willingness to Communicate. *The Modern Language Journal*, 95(1), 81-96.
- MacKinnon, D. (1970). The personality correlates of creativity: A study of American architects. In P. E. Vernon (Ed.), *Creativity* (289-311). Harmondsworth, USA: Penguin.
- Martinot, M., Kuhlemeier, H., & Feenstra, H. (1988). Het meten van affectieve doelen: De validering en normering van de Belevingsschaal voor Wiskunde (BSW). [An empirical study of reliability, internal structure and validity of the Attitude Scale towards Mathematics (BSW)]. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 13, 65-76.
- McCafferty, S., & Stam, G. (Eds) (2008). *Gesture: Second language acquisition and classroom research*. New York, USA: Routledge.

- McCafferty, S., & Gullberg, M. (Eds.) (2008). Special Issue Special issue Gesture and SLA: Toward an integrated approach. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(2).
- McCormick, D., & Donato, R. (2000). Teacher Questions as Scaffolded Assistance in an ESL Classroom. In J. Hall, & L. Verplaetse (Eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (183-201). Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- McNeil, L. (2012). Using talk to scaffold referential questions for english language learners. *Teaching and Teacher Education* 28, 396-404.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. Oxford, UK: Routledge.
- Mondria, J.-A. (2003). The effects of inferring, verifying, and memorizing on the retention of L2 word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 473-499.
- Mondria, J.-A. (2004). Vocabulaireverwerving stimuleren door toetsen? Tien minder bekende toetsvormen. *Levende Talen Tijdschrift*, 5(4), 3-14.
- Moore, D. (2002). Code-switching and Learning in the Classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(5), 279-293.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2003). Vocabulary. In D. Nunan. (Ed.), *Practical English Language Teaching* (129-152)., New York, USA: McGraw Hill.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9(2), 115-123.
- Nieveen, N. (1999). Prototyping to reach product quality. In J. van den Akker, R. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (125-135). Dordrecht, Nederland: Kluwer.
- Noels, K., Pelletier, L., Clément, R., & Vallerand, R. (2000). Why Are You Learning a Second Language? Motivation Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50(2), 57-85.
- Ohta, A. (1995). Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Applied Linguistics*, 6(2), 93-121.

- Ohta, A. (1999). Interactional routines and the socialization of interactional style in adult learners of Japanese. *Journal of Pragmatics*, 31(11), 1493-1512.
- Ohta, A. (2000). Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: Lantolf, J.P. (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning* (51-78). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Oliver, R., & Mackey, A. (2003). Interactional context and feedback in child ESL classrooms. *Modern Language Journal*, 87(4), 519-543.
- Ortega, L. (2013). *Understanding Second Language Acquisition*. New York, USA: Routledge
- Paas, F., & Sweller, J. (2012). An Evolutionary Upgrade of Cognitive Load Theory: Using the Human Motor System and Collaboration to Support the Learning of Complex Cognitive Tasks. *Educational Psychological Review*, 24, 27-45.
- Pae, T. (2013). Skill-based L2 Anxieties Revisited: Their Intra-relations and the Inter-relations with General Foreign Languages Anxiety. *Applied Linguistics*, 34(2). 232-252.
- Park, E. (2011). Learner-Generated Noticing of Writing L2 Input: What Do Learners Notice and Why? *Language Learning*, 61(1), 146-186.
- Paulston, C. (1971). Structural pattern drills: A classification. *Foreign Language Annals*, 4, 187-193.
- Peters, A., & Boggs, S. (1986). Interactional Routines as Cultural Influences upon Language Acquisition. In B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language Socialization across Cultures* (80-96). New York, USA: Cambridge University Press.
- Pica, T., Doughty, C., & Young, R. (1986). Making Input Comprehensible: Do Interactional Modifications Help? *Working Papers in Educational Linguistics*, 2(1), 121-146.
- Pol, J. van de, Volman, M., & Beishuizen, J. (2012). Promoting teacher scaffolding in small-group work: A contingency perspective. *Teaching and Teacher Education*, 28, 193-205.
- Pulvermüller, F., Hauk, O., Nikulin, V., & Ilmoniemi, R. (2005). Functional links between motor and language systems. *European Journal Neuroscience*, 21(3), 793-797.
- Rampton, B. (2002). Rituals and foreign language practices at school. *Language in Society*, 31, 491-525.
- Reber, A. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology*, 118, 219-231.

Ringbom, H., & Jarvis, S. (2009). The Importance of Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (106-118). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.

Riseborough, M. (1981). Physiographic gestures as decoding facilitators: Three experiments exploring a neglected facet of communication. *Journal of Nonverbal Behavior*, 5(3), 172-183.

Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The Mirror-Neuron System. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-192.

Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction; Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *American Educator*, spring 2012, 12-29.

Rousse-Malpat, A., & Verspoor, M. (2018). Foreign Language Instruction from a dynamic usage-based (DUB) perspective. In A. E. Tyler, L. Ortega, M. Uno, & H. I. Park (Eds.), *Usage-inspired L2 Instruction: Researched Pedagogy*, 55-74.

Rowan, B., Schilling, S., Ball, D., & Miller, R. (2001). *Measuring Teachers' Pedagogical Content Knowledge in Surveys: An Exploratory Study*. Ann Arbor: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania, USA.

Runhaar, P., Sanders, K., & Slegers, P. (2009). *De school als ontwikkelplek voor leraren. Een literatuuronderzoek naar organisatiefactoren die implementatie van nieuwe onderwijsconcepten bevorderen*. Rapport in opdracht van de VO-Raad. Universiteit Twente, Nederland: Twente Centre for Career Research.

Ryan, M., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Sato, C. (1990). *The Syntax of conversation in Interlanguage Development*. Tübingen, Duitsland: Gunter Narr.

Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In N. Wolfson and E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition* (137-173). Rowley, USA: Newbury House.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.

Schneider, V., Healy, A., & Bourne, L., Jr. (2002). What is learned under difficult conditions is hard to forget: Contextual interference effects in foreign vocabulary acquisition, retention and transfer. *Journal of Memory and Language*, 46, 419-440.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.

Schuijtemaker-King, J. (2012). *Teachers' strategies in providing opportunities for second language development*. Promotieonderzoek. Groningen, Nederland: Rijksuniversiteit Groningen.

Segalowitz, N. (2000). Automaticity and attentional skill in fluent performance. In H. Riggenbach (Ed.), *Perspectives on fluency* (200-219). Ann Arbor, USA: University of Michigan Press.

Segalowitz, N. (2003). Automaticity and Second Languages. In C. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (382-408). Malden, USA: Blackwell.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.

Sime, D. (2001). The use and perception of illustrators in the foreign language classroom. In C. Cave, I. Guaitella, & S. Santi (Eds.), *Oralité et gestualité. Interactions et comportements multimodaux dans la communication* (582-585). Paris, Frankrijk: L'Harmattan.

Smith, C., & Gillespie, M. (2007). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of Adult Learning and Literacy*, 7, 205-244.

Sousa, D. (2016). *How the Brain Learns*. Thousand Oaks, USA: Corwin.

Sparks, R., & Patton, J. (2013). Relationship of L1 Skills and L2 Aptitude to L2 Anxiety on the Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *Language Learning*, 63(3). 870-895.

Streeck, J., & Hartge, U. (1992). Previews: Gestures at the transition place. In P. Auer, & A. Di Luzio (Eds.), *The Contextualization of Language*. Amsterdam, Nederland; Philadelphia, USA: John Benjamins Publishing. 135-157.

Supovitz, J., & Turner, H. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 963-980.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (235-253). Rowley, USA: Newbury House.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (97-114). Oxford, UK: Oxford University Press.

Swain, M., & Lapkin, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Avon, UK: Multilingual Matters.

- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Toward Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274.
- Sweller, J. (1994). Cognitive Load Theory, Learning Difficulty, and Instructional Design. *Learning and Instruction*, 4, 293-312.
- Swennen, A., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching*, 14(5-6), 531-542.
- Tarone, E., & Swain, M. (1995). A Sociolinguistic Perspective on Second Language Use in Immersion Classrooms. *The Modern Language Journal*, 79(2), 166-178.
- Tellier, M. The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture*, 8(2), 219-235.
- Thijs, A., & Akker J. van den (2009). *Curriculum in development*. Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). Enschede, Nederland.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development. Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, USA: Ministry of Education.
- Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). Teachers uses of the target and first language in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-218.
- Vandergrift, L. (2007). Foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40, 191-210.
- Vanpatten, B., & Cadeirno, T. (1993). Input Processing and second language acquisition: a role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77(1) 45-57.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren; een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden, Nederland: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.
- Voerman, L., Meijer, P., Korthagen, F., & Simons, R.-J. (2014). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-9.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, USA: Harvard University Press.

Westhoff, G. (2008). *Een schijf van vijf voor het moderne vreemde talen onderwijs (revisited)*. Deventer, Nederland: NaB-MVT.

White, J., & Lightbown, P. (1984). Asking and answering in esl classes. *Canadian Modern Language Review* 40(2), 228-244.

Willett, J. (1995). Becoming First Graders in an L2: An Ethnographic Study of L2 Socialization. *TESOL quarterly*, 29(3), 473-503.

Wong-Fillmore, L. (1985). When does teacher talk work as input? In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (17-50). Rowley, USA: Newbury House.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving* *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Wright T., & Bolitho R. (1993). Language Awareness, a Missing Link in Language Teacher Education. *ELT journal*, 47(4), 292-304.

Yoon, K., Duncan, T., Lee, S., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. (Issues & Answers Report, REL 2007-No.033). Washington DC, USA: Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.

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-LeertaalDidactiek.

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 doeltaalDidactiek. 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 doeltaalDidactiek 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-Leertaal experiment 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 leidinggevenden 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.

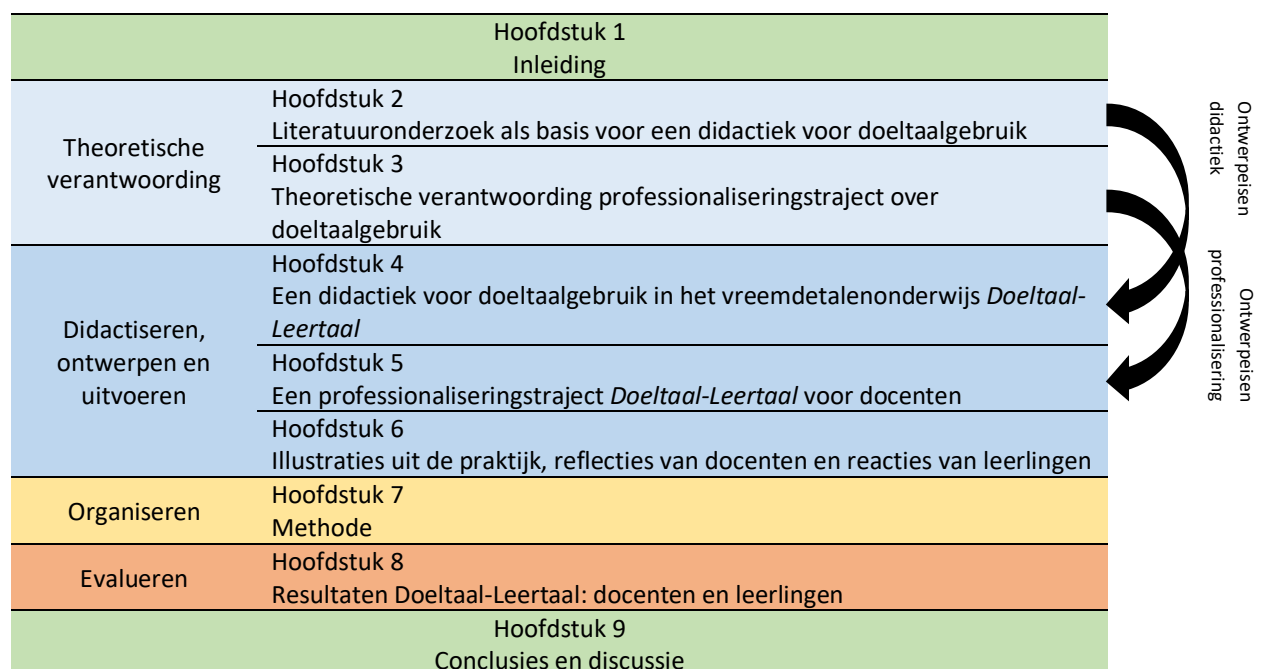
Hoofdstuk 9 rapporteert ten slotte nog over aanvullende opbrengsten, anders dan de antwoorden op de onderzoeksvragen. Aan de basis van het onderzoek lagen twee didactische beschrijvingen: een didactiek voor doeltaalgebruik en een didactische handreiking voor een professionaliseringstraject voor docenten. 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.

SUMMARY

TARGET LANGUAGE – A VEHICLE FOR LANGUAGE LEARNING

PEDAGOGY, PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND EFFECTS

This research study centres on the use of the target language in secondary foreign language education. It examines whether teachers are able to adopt the target language pedagogy that was developed in this study, whether they succeed in using the pedagogy over a longer period of time and whether their students profit from this intervention in such a way that their language learning process is more effective than it would have been had their teachers used the target language only intuitively. Using the target language effectively requires teachers to develop an advanced linguistic and didactic awareness. During their interaction with students, teachers should constantly apply the target language as a pedagogical tool rather than simply as a means of communication. Language is both the target as well as the vehicle for language learning. In other words: Target Language – a vehicle for language *learning* (*Doeltaal-Leertaal*).

For decades now, language teachers and researchers throughout the world have seemed to agree that extensive use of the target language during foreign language classes, so called *immersion*, contributes highly to the language learning process. Educational institutes, such as national school inspections and teacher education departments, also encourage teachers to use the target language as much as possible, but what exactly does successful target language use consist of? Exposing students to comprehensible input (Krashen, 1985), stimulating student interaction and negotiation of meaning (Long, 1996; Pica et al, 1986), eliciting student output (Swain & Lapkin, 1995): these principles seem to be as important for language teaching as, sticking to the immersion metaphor, water is for learning how to swim. However, even after years of educational research, convincing evidence for the positive effects of target language use in regular secondary foreign language education is yet to be delivered. Moreover, in many countries including the Netherlands, target language use is far from common practice in foreign language classrooms. Research by Kordes and Gille (2012 and 2013) even states that Dutch teachers are lagging behind those in other European countries. When teachers do frequently use the target language, for example in some English classes, in DELF projects (*Diplôme Élémentaire de la Langue Française*) or in CLIL schools (*Content and Language Integrated Learning*), it remains doubtful whether they are consciously applying the target language in a pedagogically sound manner or whether they are mostly using the language intuitively, focused on communication rather than on language learning, assuming that language learning will take place automatically. This begs the question whether language learning theory has, up to now, provided sufficient detail as to the practice of effective target language use. What does exposure to meaningful and comprehensible input really look like? How do teachers manage to bring about useful interaction, negotiation of meaning as well as pushed output while applying the target language effectively in a class consisting of thirty teenage students? And if they do manage to organize all this, can we assume that this is indeed what effective target language use ought to look like, or is there more to consider?

A thorough analysis of language acquisition theory indeed implies that explicit descriptions of what could be called target language pedagogy is unavailable. Moreover, previous studies on target language use have generally focused on intensive language education for adult learners, immersion education in bilingual Canada or language education in small groups. These educational contexts are rather different from the context in which the average teenager in most countries studies foreign languages at school. In the Netherlands, secondary school students generally receive 100 to 150 minutes of language teaching per language a week, classes count up to no less than 32 students and there are ten or more other subjects that require their attention. In other words, besides practical

guidelines for the use of target language, previous research also lacks contextual harmony with common teaching practice. As Doyle (2015) argues, there seems to be a shortage of *practicality*: the complex ecology of the classroom prevents the actual practice of pedagogical interventions that, in addition, are described too abstractly. It is, therefore, perfectly understandable that many foreign language teachers often acknowledge that they fail to consistently apply the target language: Student motivation seems to drop, parents start to complain and the first language (L1) becomes too tempting an alternative. Teachers seem to be more than willing to use the target language, yet the question remains: *how?*

Although, recapitulating, it is highly probable that the use of the target language fosters students' language learning in regular secondary education, we find little evidence for this assumption in language acquisition theory, nor do we find practical guidelines for effective target language use. Not surprisingly, we observe that many teachers find it difficult to consistently use the target language during their language classes. One could argue that this is quite obvious: when the target language is used just to *communicate* during language class, we can only *hope* for language uptake by the students. When something as dynamic as a means of communication (language) is also used as a *learning tool*, it follows logically that all sorts of pedagogical requirements have to be added to this means of communication. Beyond any doubt, characteristics like speaking pace, word choice and repetition are of importance here. But just as important is how teachers immerse their learners in language, while at the same time preventing them, metaphorically speaking, from drowning; how teachers can create multiple occasions to train and elicit output, while avoiding endless drilling of language patterns (dry-swimming); how teachers can be a good example themselves, and facilitate and provide feedback, without scaring off their students. Guidelines for target language use should consider these and other aspects; they should be based on theory and tested in daily practice. Such evidence-based guidelines may then ensure that target language can actually be used in a consistent, challenging and accurate way with one distinct goal: *language learning*.

This insight led to two research questions, which focused on both teacher learning processes and student learning processes:

- 1 Are foreign language teachers able to acquire adequate target language pedagogy and apply it durably?
- 2 Is there a positive relation between teachers' adequate target language use and their students' performance and motivation in regular foreign language education?

In order to answer the research questions, this study has used a mixed methods approach combining elements from design research as well as quasi-experimental research. Research question 1 contained three subprojects: (1) developing a pedagogy for target language use, (2) developing a professional development programme for teachers in order to use the target language pedagogy correctly and (3) developing an adequate target language use observation instrument. In order to develop the target language pedagogy, characteristics of proper target language use were defined based on an elaborate literature study, which is described in chapter 2. The results of this study have been categorized in seven thematic sections of which the first section presents language acquisition theory with a specific focus on target language use. The subsequent sections consecutively deal with topics pertaining to language acquisition and more general pedagogy, such as language awareness, questioning, feedback, comprehension check and scaffolding, gesture, motivation issues, classroom routines, and the use of the school language (indicated as L1-use). These topics emerged from the references found in the literature on target language use (using the snowball method) as well as observations of and interviews with language teachers and methodologists. Each section fed into the design principles that formed the basis for the target language pedagogy (*Doeltaal-Leertaal*).

The design principles that conclude chapter 2 bridge the gap between theory and method: they function as concise building blocks for the target language pedagogy. The full-fledged pedagogy is described in chapter 4. This chapter elaborates the design principles and provides a practical description of the pedagogy. It consists of a translation from theory to practice, which should be recognizable to both an academic as well as an everyday teaching perspective. It stresses that, although the didactic building blocks of the target language pedagogy certainly have their individual merits, they are meant to be applied as a coherent set of interventions that are mutually reinforcing. The second subproject, the professional development programme in which teachers were trained to use the target language pedagogy, was designed in a similar fashion as the first subproject: it was based on a literature study that focused on professional development didactics, which resulted in a set of specific design principles for a target language development programme. These principles were categorized in four groups: method, contents, progress evaluation and contextual conditions. The literature review and design principles are reported in chapter 3. The transfer from the design principles to the actual content and procedures of the development programme is reported and illustrated in chapter 5. Chapter 5 concludes with a brief outline of the two professional development courses that took place during the research project.

Altogether, two essential components of this research project, a target language pedagogy and a professional development programme, have been described in a theoretical part (chapters 2 and 3) and a more practical part (chapters 4 and 5). Chapter 6 adds an illustration of the way the professional development programme was carried out and the teachers' classroom experiences with the pedagogical intervention. It reveals the teachers' learning process during the project on the basis of their personal learning journals, systematic reflections and course evaluations. It offers a vivid insight into the daily practice of the teachers who worked for more than a year with the developed target language approach. In sum, chapters 2 to 6 present a coherent line from theory (on language acquisition and professional development) via two sets of design principles up to illustrated professional classroom practice and teacher development (see Figure 1, *Schematic structure of the research*).

The final subproject belonging to the first research question, was the development of an observation instrument which incorporated the previously identified characteristics of target language use. This instrument was necessary to ascertain whether, and to which degree, participants put the developed pedagogy into practice. The process of developing this instrument, from content to calibration, is described in chapter 7 (*Method*). This chapter also reports how the second research question was resolved: an extensive experiment was conducted, in which more than 600 secondary school students were taught French for a full school year by teachers using the developed target language pedagogy. One group of teachers took part in the one-year professional development programme *before* the classroom intervention year, while the other group took part in the programme *during* the intervention year. By monitoring and comparing the performances of both teacher groups, it was possible to ascertain whether the professional development programme was durable, in other words, whether teachers of the first group continued to use the new target language approach even a year after the course. At the end of the intervention year all students were tested on four language skills at the SEFR A1 level (for listening, reading, writing, and speaking) and were asked to fill out a motivation questionnaire. The student performances were compared to those of a control group and related to the target language teaching skills of their individual teachers (measured with the observation instrument). Chapter 7 presents the method, the participants and context, the research instruments, the research procedures, and the procedure for data analysis.

The results of the experiment are revealed in chapter 8. Three successive sections report on the results of the statistical analyses of data generated during the experiment. Firstly, the outcomes of systematic classroom observations show the professional progress of the participating teachers *during* and *after* the professional development programme (research question 1). Second, a comparison between the performances and motivation of the intervention group to those of the control group reveals the effects of the target language pedagogy intervention on the students. Finally, the analysis concentrates on the value of the pedagogy by relating the target language

performances of individual teachers to the linguistic performances and motivation of their classes (research question 2).

The results reported in chapter 8 lead to several clear-cut conclusions, to issues for discussion and to recommendations for further research, which are presented in chapter 9. First of all, the answers to the research questions are discussed. Teachers were indeed able to adopt the target language pedagogy and to apply it durably (question 1). The *Doeltaal-Leertaal* professional development programme assured substantial progress in the adequate use of the target language by all participating teachers. Teachers who took part in the programme a year before the intervention, continued to use the target language adequately. In general, however, some elements of the pedagogy (i.e. stimulating interaction between students), demanded more time and energy to acquire, while other elements were acquired at an earlier stage (i.e. a knowledgeable use of the L1 during language class).

Aspects of the professional development programme that appeared to be of great value during the project were the practical observation instrument, the number of *deliberate practice* activities during sessions, the consistently strong transfer between innovative theory and daily teaching practice, and the fact that the programme was extensive (Intensive?) and contained multiple opportunities to work together with colleagues in a safe learning environment. These aspects were also repeatedly mentioned in the professional development theory, as reported in chapter 3. Finally, many participants mentioned the importance of supportive colleagues and supervisors in their schools, while others pointed out that a lack of interest by colleagues decreased their professional motivation. It can be concluded that the educational context is pivotal to the potential success of educational innovation; this may need extra attention in further research.

A positive relation was found between the developed target language pedagogy and the language skills and motivation of the students (research question 2). Students who were taught French for a year using the *Doeltaal-Leertaal* pedagogy certainly profited from the new approach. They outperformed their peers in the control group on all skills, but most notably on *writing*. Worries that the omnipresence of the target language might weaken student motivation appeared unnecessary: intervention group students were just as motivated for French class as control group students. This may have to do with the safe learning environment and motivation strategies that are essential to the *Doeltaal-Leertaal* pedagogy. The lack of positive motivational effects may be an issue for future research.

Teacher performance appeared to be related to student performance. Teachers who acquired the target language pedagogy better than average, also attained better than average results with their students. It was impossible to identify specific target language criteria that might be responsible for this relation. A more probable claim would be a so-called *surplus* effect: the most notable effects become visible when applying the complete target language pedagogy, not just individual criteria. Moreover, the analysis of students' writing scores showed a possible positive relation between L1-use and feedback techniques (such as comprehension checks and scaffolding). Such an interaction has been mentioned in previous language acquisition theory (i.e. Cook, 2001 and Grasso, 2012) and supports the idea that metacognitive exchange between teacher and students could benefit from L1-use. Three other aspects emerged: first, there were only small differences between the test scores of the two intervention groups (classes with teachers who followed the professional development courses *before* or *during* the actual classroom intervention). Second, students of teachers with higher teaching degrees got better results than students of teachers with lower teaching degrees. This observation is consistent with research about teacher education (Garet et al., 2001 and Hatty, 2009) which claims a clear and positive link between teacher education and student performance. Third, it appeared that experienced teachers participating in the project did not have better results than teachers with less experience. This observation does not correspond with previous findings (i.e. Van der Grift & Van der Wal, 2010) that, on the contrary, show a positive relation between professional experience and pedagogical ability. It is, however, encouraging that *Doeltaal-Leertaal* seems to be accessible and feasible for every teacher. Although it takes quite some effort (?), an extensive professional development programme does enable teachers, ranging

between relatively unexperienced and highly experienced, to acquire the complete target language pedagogy.

Chapter 9, finally, reports on additional outcomes of the study; these are results other than answers to the research questions. In the course of this project, both the target language pedagogy and the framework for a professional development programme for teachers have proven successful. The framework for professional development programmes may also be used in projects and research by other teacher educators and researchers, while the target language pedagogy, *Doeltaal-Leertaal*, can be adopted by all teachers aiming at efficiently teaching their students a foreign language. Teachers should realize, however, that in some cases the effects of the pedagogy may be limited by the educational context: schools that, for example, employ a highly individualized approach to their students' learning process, where teachers are first and foremost *learning coaches* and where whole-class activities are rare, seem less suitable for the type of language education this pedagogy aims for. *Doeltaal-Leertaal* presumes interaction between teacher and students, a context where the teacher can navigate, push forward or slow down, foster individual work, lead or follow. Another useful tool is the target language observation instrument. Aside from research, it can also be used in teacher education as a tool for reflection for foreign language teachers or CLIL teachers (*content and language integrated learning*). Lastly, teachers who participated in the *Doeltaal-Leertaal* project emphasized the relevance of the learner awareness activities they did with their students and they underlined the importance of the pedagogical elements *repetition*, *inductive activities* and *classroom routines*. With this statement, the participants implicitly disclosed a connection between the target language pedagogy and the applied teacher education pedagogy: in both approaches the aspects repetition, inductive activities and routines appear to be of great importance.

In conclusion, it seems very plausible that the use of the foreign language during language class (by teachers and students) is an important and effective teaching tool, as is water to those who learn to swim. When teachers apply the target language in their classes, an interesting phenomenon occurs: the language used for classroom interaction stops being just the means of communication and *becomes* the means for learning. In other words, *target language* plays a crucially different role during language class than *language* does in any other class. This insight, that target language is the vehicle for learning, which needs specific teaching awareness in order to be used effectively, lies at the heart of this research project. It is a vitally different perspective on target language use than the prevailing practice in which target language is, often intuitively, used by teachers as a communication tool, which supposedly spontaneously leads to language acquisition. In this research, the target language is presented as a powerful and malleable learning tool that is to be applied with full attention of the teacher if enhanced foreign language learning is aimed for. In other words: *Target Language, A Vehicle for language Learning (Doeltaal-Leertaal)*.

The most tangible results of this research are an accessible pedagogy for target language use and two positive answers to the research questions: *yes*, teachers are able to learn to use the developed pedagogy (durably) and *yes*, if that pedagogy is applied, it reinforces the students' learning process, without showing negative effects on student motivation. An additional outcome, that should certainly not be overlooked, is the professionalism and joy many teachers felt, often together with their students, while participating in this project. Many of them indicated (in evaluation forms or journals) that they looked back on the programme with great satisfaction and that they believed themselves to be a better teacher than before. Participants characterized their new approach as foreign language education with ample but consciously practiced target language use, with a strongly inductive nature in a safe learning environment, where classroom routines provide structure, reassurance and occasions to learn, where there is room for the L1 and where teachers are in charge, whether this means keeping control or giving room. Some of them feared not being able to build a strong bond with their students when applying the target language abundantly. This did not happen. Overall, students were willing to take part in the lessons and developed a positive relation with their teacher and subject.

This research not only celebrates pedagogical results, it also celebrates the phenomenon *Learning*: How we can all continue to learn and how learning affects ourselves and, consequently, the people around us. *Learning* started, in this project, with the researcher himself, but quickly spread to the participating teachers and their students. In all this, one notion took a central position: learning, whether by students, teachers or researchers, seldom comes freely. It demands that the learning context and the pedagogical source are of high quality: a well-designed professional development programme, a conscious teacher and a noticing student, an adequate pedagogy, ample collaboration opportunities and a safe context. In this research, a clear parallel can be found between the target language pedagogy *Doeltaal-Leertaal* and the approach chosen for the professional development programme. In both cases, what we know from decades of pedagogical and linguistic research (psychological?), should be applied consciously in the context of the classroom and be focused on profound and durable learning. Intuitive and spontaneous professionalization activities will, just as intuitive use of the target language, only have accidental learning effects. In order for students to truly learn, adequate target language use, and good education in a more general sense, demands conscious teachers.

Chapter 1 Introduction	
Theoretical framework	Chapter 2 Literature review – theoretical basis for target language pedagogy
	Chapter 3 Literature review – theoretical basis for professionalization programme
Pedagogical design	Chapter 4 A target language pedagogy <i>Doeltaal-Leertaal</i>
	Chapter 5 A professionalization programme <i>Doeltaal-Leertaal</i>
	Chapter 6 Practice and reflections of teachers and students using <i>Doeltaal-Leertaal</i>
Structure	Chapter 7 Method
Evaluation	Chapter 8 Results <i>Doeltaal-Leertaal</i> : teachers and students
Chapter 9 Conclusion and discussion	

Figure 1. *Schematic Structure of the Research*. Chapters 2 and 3 provide the theoretical basis for chapters 4 and 5.

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.

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 gevorderde 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.