

Appendix B. Overzicht van alle kwantitatieve data en de multivariate analyse

		SCHOOLBOEKEN		MULTIVARIATE ANALYSE	
		onderbouw	bovenbouw	F	Sig
TAALVORMEN CAUSALE RELATIES	Impliciet	27,3%	12,9%	5,824	0,004
	Structuurmarkeerders	59,1%	50,0%		
	Werkwoorden	9,1%	22,2%		
	Zelfstandige naamwoorden	4,5%	14,8%		
SOORT CAUSALITEIT	Opsomming oorzaken	22,7%	16,7%	4,278	0,017
	Oorzaak-gevolg relatie (factorial explanation)	40,9%	31,4%		
	Opsomming gevolgen	27,3%	33,3%		
	Gevolgen verklaard vanuit oorzaak (consequential explanation)	9,1%	18,5%		
ENKELVOUDIGE OF MEERVOUDIGE VERKLARINGEN	Enkelvoudige verklaringen	70,5%	48,1%	5,209	0,007
	Meervoudige verklaringen	29,5%	51,9%		
INTENTIELE OF STRUCTURELE VERKLARINGEN	Intentionele verklaringen	75,0%	38,9%	7,128	0,001
	Structurele verklaringen	25,0%	61,1%		
TERMIJN WAAROP GEVOLGEN OPTREDEN	Niet	98,7%	78,9%	5,570	0,005
	Wel	2,3%	21,1%		
RELATIEF GEWICHT VAN OORZAKEN	Niet	97,9%	83,3%	3,765	0,027
	Wel	2,1%	16,7%		

Doeltaal Leertaal

Een didactiek en een professionaliseringstraject

SEBASTIAAN DÖNSZELMANN, ANNA KAAL, JOS BEISHUIZEN & RICK DE GRAAFF

Vraag de eerste persoon die u tegenkomt of het zinvol is om bij het leren van een vreemde taal veelvuldig blootgesteld te worden aan die taal en het antwoord zal Ja zijn. Maar zo logisch als het klinkt om de doeltaal in de mvt-les veelvuldig in te zetten, zoveel is er ook nog onduidelijk over de manier waarop de doeltaal gebruikt zou moeten worden en over de werkelijke leereffecten daarvan. Slechts kleinschalige onderzoeken, gebaseerd op bescheiden experimenten (o.a. Haamberg, 2008), vaak binnen een intensieve leercontext (o.a. Keck, 2006; Long, 1996), rapporteren in vrij abstracte bewoordingen over het gebruik van de doeltaal en over mogelijke positieve leereffecten. Dit artikel rapporteert over het eerste deel van een didactisch ontwerponderzoek betreffende doeltaalgebruik in mvt-lessen in het voortgezet onderwijs. Het Duurzaam Doeltaal-project¹ tracht doeltaalgebruik en de effecten daarvan concreet te maken. Het geeft een samenvatting van de theoretische basis die nodig was om een doeltaal didactiek op te stellen en beschrijft de ontwikkeling die de docenten doormaakten tijdens het intensieve scholingstraject.

Binnen het Duurzaam Doeltaal-onderzoek staan twee vragen centraal:

- Is er, binnen het reguliere mvt-onderwijs, een verband tussen verantwoord doeltaalgebruik van de docent en prestaties/motivatie van leerlingen?
- Kunnen mvt-docenten zich verantwoord doeltaalgebruik eigen maken via de beproefde teacher education-methodiek en wordt de aangeleerde methode duurzaam toegepast?

Twee bijbehorende deelvragen staan in dit artikel centraal:

1. Wat zijn de talige, didactische en pedagogische kenmerken van verantwoord doeltaalgebruik in een mvt-les in de Nederlandse vo-context?
2. Welke doeltaal didactische ontwikkeling is er zichtbaar bij docenten die deelnemen aan het intensieve scholingsprogramma?

Verantwoord doeltaalgebruik

Verantwoord doeltaalgebruik is iets anders dan het gebruik van de vreemde taal tijdens mvt-lessen. Als een docent simpelweg Portugees, Frans of Chinees met zijn leerlingen praat,

leren zij vermoedelijk nauwelijks iets (Schmidt, 1990; Swain & Lapkin, 1995). Verantwoord doeltaalgebruik behelst meer dan gewoon 'spreken in de te leren taal'. Niettemin wordt 'doeltaalgebruik' vanaf de jaren zeventig verwoord als 'That in which communication is being attempted; in the case of a learner it is the language he is learning' (Nemser, 1971). Of als *Input+1* (Krashen, 1985), verwijzend naar taal die op of net iets boven het niveau van de leerling zit. Ook in de onderzoeken van Haamberg (2008), Keck (2006) en Long (1996) werd doeltaalgebruik gedefinieerd als het aantal minuten dat de doeltaal per les gesproken wordt, afgezet tegen de tijd dat de moedertaal gesproken wordt, soms aangevuld met enkele praktische, maar niet heel concrete, aanbevelingen. Deze simpele definiëring gaat voorbij aan de specifieke kwalitatieve kenmerken van doeltaalgebruik die het leren kunnen ondersteunen. Wanneer een docent de te leren taal inzet heeft dat namelijk één belangrijk doel: dat leerlingen daarvan *leren*. Het inzetten van de vreemde taal heeft dus niet primair een communicatief doel, maar een leerdoel.

Doeltaalgebruik in de mvt-les betekent dus het inzetten van een *leermiddel*. En daar waar leermiddelen worden ingezet is didactiek nodig. Een goed gefundeerde en uitgewerkte didactiek voor doeltaalgebruik ontbreekt echter in de handboeken voor het moderne vreemde-talenonderwijs. Geen wonder dat veel docenten zeggen: 'Doeltaal? Ik probeer het ieder jaar weer, maar na een paar weken geef ik het op. Ik loop elke keer tegen allerlei belemmeringen aan (kinderen begrijpen mij niet, ouders klagen, sectiegenoten zien het anders, het sluit niet aan op de leergang, heeft het echt wel zin, het kost zoveel energie, ik weet niet hoe, etc.)' (Hermans, 2005; reacties van docenten binnen het Duurzaam Doeltaalonderzoek). De wens om de doeltaal in te zetten is er wel, maar zonder duurzaam gevolg. Observatie van een aantal mvt-docenten voor-

afgaand aan dit onderzoek, die met de beste bedoelingen de doeltaal in de les gebruikten, liet zien dat zij de doeltaal merendeels als communicatiemiddel inzetten en nauwelijks als leermiddel. Zij gebruiken de taal veelal zoals zij normaal, communicerend, ook zouden doen. De leerlingen zijn er vaak beperkt op voorbereid, de taal gaat snel, het vocabulaire is rijk en de grammatica ingewikkeld, de afwisseling is groot en de leerlingen zijn vrij passief. In plaats van zachtjes ondergedompeld te worden, staan veel leerlingen bang aan de rand van het taalbad, in de hoop dat ze er niet ingeduwd worden en kopje onder gaan. Onder dergelijke voorwaarden is het nog maar de vraag of 'de eerste persoon die u tegenkomt' uit de eerste regel van dit artikel gelijk heeft als hij spontaan zegt: blootstelling aan de doeltaal is vanzelfsprekend zinvol bij het leren van een vreemde taal.

Een goede doeltaaldidactiek, centraal in dit onderzoek (zie deelvraag 1) moet dus tegemoet komen aan de belemmeringen die docenten ervaren bij het inzetten van de doeltaal en bovendien gebaseerd zijn op bestaande of te ontwikkelen didactische kennis. Theorie hierover vertelt ons in grote lijnen over het nut van de doeltaal in de mvt-les. Krashen (1985) benoemde het belang van onderdompeling in de doeltaal bij het verwerven van een vreemde taal. Doeltaalgebruik, *exposure to comprehensible input*, versnelt volgens hem het taalleerproces, vergroot de motivatie en verhoogt het taalbewustzijn, wat in lijn ligt met de communicatieve doelen van ons mvt-onderwijs. Onderdompeling, *immersion*, werkt wanneer de taalleerder langdurig in een taalbad zwemt waarvan de docent 'de diepte' goed in de gaten houdt door in communicatie met de leerling op of net boven zijn taalniveau af te stemmen. Krashens onderzoek suggereert dat taalleerders in ieder taalonderwijs baat hebben bij onderdompeling, al deed hij zijn bevindingen op kleine schaal en veelal in

niet-regulier onderwijs, en zijn zijn didactische aanbevelingen weinig concreet.

Long (1996), Gass e.a. (1998), Swain (2000), Ellis (2005) en Westhoff (2008) leverden aanvulling en nuancering op Krashens doeltaalstellingname door een aantal didactische voorwaarden te benoemen: input en blootstelling zijn essentieel voor het taalleerproces mits de leerling handelt, onderhandelt en produceert in de vreemde taal. Schmidt (1990) vulde hierop aan dat taalleren op school nauwelijks onbewust kan plaatsvinden. Anders gezegd: metalinguïstische informatie (bijvoorbeeld grammaticale of strategische uitleg) is nodig om de talige kennis werkelijk te laten landen. Dalton-Puffer (2013) stond stil bij de voordelen van *focus on meaning* voor de bereidheid en de vrijheid waarmee leerlingen in de doeltaal durven te communiceren. Ofwel: teveel focus op talige correctie staat het voor het leerproces zo noodzakelijke gebruiken van de vreemde taal in de weg. En, ten slotte, uitgaande van de eerder genoemde organisatorische of persoonlijke belemmeringen van docenten, stond Hermans (2005) stil bij de waarde van professionalisering en afstemming binnen de vaksectie, bij het blootleggen van persoonlijke overtuigingen over goed onderwijs en bij de betrokkenheid van de schoolorganisatie en schoolcontext als kritische factoren voor het succesvol invoeren van doeltaalgebruik in de mvt-lessen op school.

Docenten dienen de doeltaal dus veelvuldig in te zetten, op een aangepast niveau waarbij leerlingen nadrukkelijk geactiveerd worden, bewust gemaakt worden van talige structuren en tegelijk gemotiveerd worden door meer focus op *meaning* dan op *form*. Deze implicaties voor doeltaalinzet blijven algemeen van aard, waar deelvraag 1 juist naar concrete handreikingen zoekt. Daarom deden wij een verdiepend literatuuronderzoek binnen aangrenzende taaldidactische domeinen. Eerder geconsulteerde doeltaalspecifieke theorie,

consultatie van ervaren docenten en leraren-opleiders en didactische analyse van op video opgenomen mvt-lessen hielpen vast te stellen dat docenten die de doeltaal veelvuldig willen inzetten, naast kennis uit de eerder genoemde bronnen, kennis en vaardigheden nodig hebben in onderstaande domeinen:

MOTIVATIESTRATEGIEËN EN TAALANGST

Leerlingen die in de doeltaal benaderd worden en ook zelf moeten acteren in die taal zullen dat spannend vinden. Taalangst kan motivatieproblemen opleveren. Tegelijkertijd kunnen lessen in de doeltaal door hun authentieke aard ook motiveren. Veiligheid en ruimte om te leren en fouten te maken is in de doeltaalles van groot belang (o.a. Bateman, 2008; Dörnyei, 1998, 2013; Goffman, 1974; Horwitz, 1986).

INTERACTIE, ACTIVEREN, CORRIGEREN, VRAAGEN STELLEN EN FEEDBACK

Taalleerprocessen versnellen zodra leerlingen actief deelnemen, onderling met de doeltaal experimenteren en veilig gecorrigeerd en verder geholpen worden, gevolgd door nieuwe pogingen (o.a. Dalton-Puffer, 2006; Ellis, 2005; Lightbown e.a., 2013; Van der Pol e.a., 2012; Schuitemaker-King, 2012).

DE ROL VAN DE MOEDERTAAL IN DE MVT-LES

Een goede doeltaalles is niet a priori een les waarin de doeltaal 100% wordt gesproken. De moedertaal kan een zeer zinvol hulpinstrument zijn (o.a. Cook, 2001; Grasso, 2012; Macaro, 2001; Turnbull & Arnett, 2002).

LANGUAGE AWARENESS

Docenten die de doeltaal inzetten, zetten de taal bewust als instrument in. Zij kiezen hun woorden en talige strategieën, kunnen hun werkwijze verantwoorden en maken ook hun leerlingen bewust van taal en taalleerprocessen (o.a. Andrews, 2001 & 2010; Park, 2011; Schmidt, 1990; Thornburry, 1996; Wright, 1993).

ROUTINES, HERHALEN EN MODIFICATIE

Een taal leren verloopt onder andere via functionele inslijting van talige structuren. Vaste doeltaalpatronen, met geleidelijke aanpassingen, steunen het leerproces (o.a. Boers & Lindstromberg, 2009; Lightbown e.a., 2013; Rampton, 2002; Schuitemaker-King, 2012 & 2013).

NON-VERBALE ONDERSTEUNING

Bij het leren is houvast nodig; bij gebruik van de doeltaal kan de docent allerlei houvast geven (beelden, expressie, uitbeelding, etc.) die communicatie en het leren faciliteren (o.a. Krashen & Terrell, 1983; Willis & Willis, 1996).

Didactisch ontwerp

Bovengenoemde theoretische achtergronden vormen in dit onderzoek het kader waarmee docenten die de doeltaal adequaat willen inzetten, rekening moeten houden. Deze set theoretisch-didactische aspecten is echter nog geen ‘doeltaal-didactiek’. Een operationalisering van de theorie naar een uitvoerbare doeltaal-didactiek ontstond door de genoemde theoretische uitgangspunten thematisch te organiseren en te verwerken in zes didactische handelingsbeschrijvingen voor de doeltaalles (zie tabel 1).

<p>1 – Doeltaal als leermiddel De doeltaal wordt nadrukkelijk gebruikt als leermiddel; een instrument om leerlingen taal te laten leren, afgestemd op de doelgroep en met herkenbare elementen (‘ankers’) die leerlingen kans geven om te begrijpen en leren; de docent faciliteert.</p>
<p>2 – Doeltaalinteractie, de docent Elk lesuur kent interactief docent-leerlingcontact, de doeltaal wordt groepsbreed én individueel dialogisch ingezet voor uitleg over de stof en voor instructie op opdrachten. De docent geeft veel leerlingen de kans om veilig te participeren en zoekt zichtbaar contact met hen.</p>
<p>3 – Veilig taal corrigeren De docent zet (bewust en zichtbaar) verantwoorde strategieën in om taalcorrecties veilig én effectief te laten verlopen.</p>
<p>4 – Doeltaalinteractie, de leerling Leerlingen horen niet alleen maar toe, maar (inter)acteren ook in de vreemde taal en reageren zichtbaar op de docent. In principe spreekt iedere leerling doeltaal(woorden) uit in elke les.</p>
<p>5 – Doeltaalinteractie: motiveren & activeren De docent zet (bewust en zichtbaar) verantwoorde strategieën in om motivatie en activiteit te bevorderen, en taalangst te verminderen. Hij werkt aan het doeltaal-frame en accepteert onvolkomenheden in communicatie.</p>
<p>6 – L1 (moedertaal) inzet De docent kiest bewust en selectief voor inzetten van het Nederlands (bijvoorbeeld bij contrasterende uitleg, om veiligheidsredenen, wanneer ‘raden’ en inductie tot chaos of onzekerheid leiden, bij ingrepen waar contrast nodig is, in situaties waarin de docent voor optimale helderheid moet zorgen). Na inzet van de L1 schakelt de docent ‘natuurlijk’ terug naar de doeltaal.</p>

Tabel 1. Didactische handelingsbeschrijvingen

Per beschrijving zijn vervolgens concrete subcriteria geformuleerd die docenten meer grip geven op de materie. Tabel 2 laat zien hoe bijvoorbeeld handelingsbeschrijving 3 is ingevuld.

In de handelingsbeschrijvingen staan ook zaken niet benoemd die weliswaar te maken hebben met goed (mvt-)onderwijs, maar niet voldoende kenmerkend zijn voor het inzetten van juist de doeltaal. Zo is bijvoorbeeld niet opgenomen: kennis over activerende werkvormen, klassenmanagement of strategieonderwijs. Binnen handelingsbeschrijving 5, ‘Doeltaalinteractie: motiveren en activeren’, staan echter weer wel voor doeltaalgebruik kenmerkende activerende elementen, zoals: positieve verwachtingen uitspreken en begrip tonen voor de complexiteit van de taak, opdrachten op meerdere niveaus aanbieden, ruimte geven voor samenwerken, en denktijd en escapemogelijkheden inbouwen.

Doeltaal-didactiek, het ‘ontwerp’ binnen dit ontwerponderzoek, omvat behalve eerder genoemde concrete handreikingen ook kenniselementen. Bijvoorbeeld: kennis over inductief onderwijs, docenten-taalbewustzijn, docenten-taalvaardigheid, vocabulaireverwerving, kennis over motivatietheorie, over corrigeren en over lesfasering. Hermans (2005) benadrukt bovendien de cruciale rol

van de eigen motivatie en overtuigingen van docenten die de doeltaal willen inzetten. Deze aspecten zijn geen onderdeel van de handelingsbeschrijvingen, maar horen wel bij het didactisch ontwerp en krijgen dus een plek in de training van docenten.

Professionaliseringstraject

Binnen het Duurzaam Doeltaal-onderzoek is de betrokkenheid van docenten van groot belang. Niet alleen vanuit de visie dat Dudoc-alfa promotieonderzoeken altijd gevoed worden door de praktijk en ook weer vruchten afwerpen in die praktijk, maar ook omdat het docenten zijn die uiteindelijk de weg naar de leerlingen bewandelen. Blijken docenten niet in staat om het didactisch ontwerp in uitvoering te brengen, in theorie nog zo fraai opgesteld, dan klopt of het ontwerp niet, of de wijze waarop zij het aangeleerd hebben gekregen. De brug tussen theorie en dagelijkse praktijk is dan niet functioneel gebleken; het ontwerp of de scholing niet adequaat. Deelvraag 2 van dit artikel gaat in op de doeltaalscholing van docenten.

Deelnemende docenten volgen in dit onderzoek een professionaliseringstraject (duur 10 dagdelen verspreid over een school-

<p>Corrigeren op voor de communicatie belangrijke uitspraak- en taal-‘fouten’</p>
<p>Voor leerlingen herkenbare keuzes maken in te corrigeren ‘fouten’ (grenzen aan corrigeren)</p>
<p>Types correctie bewust toepassen (bijvoorbeeld bij recast en soliciting nooit slechts herhalen maar stilstaan bij talige kenmerken; modelling door docent; breed laten herhalen, ook later in de les, inbedding, betrokkenheid van de hele klas, cumulatief) al naar gelang de lesinhoud (focus on form or meaning)</p>
<p>Bekrachtiging van (pogingen tot) correct taalgebruik activeren; zorgvuldig en expliciet (wat gaat er goed?)</p>

Tabel 2. Handelingsbeschrijving 3 – Veilig taal corrigeren

jaar) waarin eerst basale doeltaalvaardigheden centraal staan zoals het inzetten van een afgeschermd vocabulairecorpus, non-verbale ondersteuning, corrigeren, integratie van doeltaal en de reguliere leergang en grammatica-uitleg. In de verdiepende fase van de training wordt ingegaan op motivatiestrategieën, leerlinginteractie, de plek van de moedertaal in de les en 'onderwijsontwikkelingen binnen de sectie'.

De werkwijze binnen de training wordt gekenmerkt door ervaringsleren (Kolb, 1983; Dewulf, 2002; Stevens, 2005; Van Veen e.a., 2010): de deelnemers zijn mede-onderzoekers die hun eigen praktijk analyseren, experimenteren, zowel tijdens de trainingssessies als op school, theorie bestuderen, en elkaar en de (modellerende) trainer observeren. Zij leggen hun eigen leerproces en te maken werkkeuzes vast door middel van tussenliggende opdrachten en logboeken. Participanten wordt nadrukkelijk om input gevraagd, zij worden ook uitgenodigd om met de trainer mee te gaan naar conferenties en uitgedaagd om hun opgedane kennis te delen tijdens studiedagen binnen en buiten de muren van de eigen school.

Participanten

Er participeren 40 docenten Frans in dit onderzoek, verdeeld over twee trainingscycli. De eerste helft volgt de training voorafgaand aan een eenjarige doeltaalinterventie, de tweede helft volgt de training gelijktijdig met de eenjarige interventie. Dit onderscheid tussen 'training vóór interventie' en 'training tijdens interventie' is gemaakt om de duurzaamheid van de professionalisering te kunnen staven: zitten docenten die training en interventie tegelijk volgen meer in de doeltaalstof en doeltaalroutines dan docenten die de training een jaar eerder volgden, of juist andersom? De doeltaalinterventie, een jaar lang lesgeven volgens de voorgeschreven didactiek, vindt plaats in een Ihv-brugklas.

Het instroomniveau voor Frans is daar gelijkmatig en minimaal waardoor leerlingprestaties einde schooljaar gerelateerd kunnen worden aan de didactische praktijk van de docent dat jaar.

De deelnemende docenten zijn 1e- of 2e-graads bevoegd en hebben minimaal 3 jaar leservaring. Alle docenten zijn uit eigen interesse op het onderzoek en de training afgekomen en hebben zich naar eigen inzicht aangemeld voor één van de twee trainingscycli. Het betreft een gemêleerd gezelschap, er heeft geen selectie plaatsgevonden op grond van leeftijd, sekse, ervaring, leerlingpopulatie of (culturele) grondslag van school of docent. Alle docenten gaven aan dat zij meer dan gemiddeld gemotiveerd zijn voor het onderwerp doeltaal en dat hun dagelijkse onderwijsuitvoering niet problematisch is. Hun zelf geschatte taalvaardigheidsniveau varieert van B2 tot native (4 native speakers).

Procedure

Halverwege en aan het eind van beide trainingscycli maken de cursisten een gelijkluidende opdracht: ze beschrijven in eigen woorden de verworven didactiek, ze stellen lessen op (eerst op papier en daarna opgenomen op video), ze geven een medecursist feedback via een binnen het onderzoek gevalideerd observatie-instrument en reflecteren op eigen en andermans werk. Ten slotte analyseert ook de trainer van elke cursist een les en geven cursisten en trainer elkaar feedback. Deze werkwijze (expliciteren, reflecteren, presenteren, observeren) zorgt behalve voor een solide leerproces, ook voor inzicht in de leervorderingen van de cursisten. Hun ontwikkeling toont zich via registratie van de meest voorkomende items in hun logboeken en analyse van de lesobservatieformulieren. Interviews² met de deelnemers staven vervolgens of de cursisten de observaties van de trainer delen en geven ruimte voor toelichting door de cursisten.

Het is voor het onderzoek als geheel van belang een goed beeld te hebben van de ontwikkeling van de cursisten. Alleen als zij de doeltaal uiteindelijk inzetten zoals beschreven in het ontwerp valt immers aan het eind van de doeltaalinterventie (schooljaar '16-'17) in enige mate vast te stellen welke uitwerkingen de doeltaal didactiek na één jaar onderwijs in de 40 interventieklassen heeft (afgezet tegen een controlegroep).

Resultaten eerste cohort

Deze paragraaf schetst een beeld van de ontwikkeling die participerende docenten maakten tijdens de doeltaaltraining.

In maart en april 2016 zijn van 18 deelnemers lessen en logboeken geanalyseerd aan de hand van voornoemde handelingsbeschrijvingen (observaties telkens door twee onderzoekers). Bij 10 willekeurig gekozen deelnemers zijn semigestructureerde interviews afgenomen. De observaties, logboeken en interviews laten zien dat de participanten allemaal veelvuldig de doeltaal inzetten en dat meer en bewuster doen dan vroeger. Positieve effecten in de klas waren merkbaar (enthousiasme van leerlingen), al kostte het leerproces en de lesvoorbereiding de docenten veel energie. Bestudering van de halfwegopdrachten toonde dat delen van de doeltaal didactiek al veelvuldig werden ingezet. Bijna elke docent gebruikte halverwege de cursus nieuwe strategieën die van de doeltaal een *leermiddel* maken (langzamer spreken, gesegmenteerd, met minder woorden en meer expressie, ankers inzetten, etc.). Ook bejegenden de deelnemers hun leerlingen soepel en enthousiast, gaven ze veel steun in de vorm van heldere opdrachten, vaste vocabulairecorpora en positieve bekrachtiging. Het gebruik van de moedertaal in de lessen was geminimaliseerd. Waar de moedertaal toch gebruikt werd, was het vaak functioneel:

korte impulsen die het leren versterken. Geen van de cursisten benoemde duidelijke signalen van afnemende motivatie onder de leerlingen; een deel van de cursisten rapporteerde dat leerlingen in hun beleving gemotiveerder zijn dan voorheen. Ook op het gebied van leerprestaties op de reguliere schooltoetsen rapporteren de deelnemers geen negatieve invloed van het veelvuldige doeltaalgebruik. Deelnemende docenten rapporteerden dat leerlingen het normaal gingen vinden om deel te nemen in de lessen in de doeltaal en in staat raken om veelvoorkomend idioom (corpus) zelf in te zetten. Samenvattend: halverwege de scholing zijn, op basis van analyse van opdrachten, lesobservaties en interviews, handelingsbeschrijvingen 1, 2, 5 en 6 al veelvuldig zichtbaar, en de leerlingen bewegen veelal mee met hun docenten.

In de opdrachten en interviews werden de docenten ook expliciet gevraagd naar de toegepaste trainingsdidactiek. Zij gaven aan die te herkennen en als zeer zinvol te ervaren. Ook benoemden alle deelnemers het positieve effect op hun eigen motivatie van dit intensieve professionaliseringstraject. Een veelgemaakte kanttekening daarbij was dat het ook spannend is om zo'n traject te doorlopen en dat daarbij meer oefen- en intervisiesessies welkom zouden zijn.

Hoewel alle handelingsbeschrijvingen in enige mate aan de orde waren geweest halverwege de cursus, liet de verwerking van opdrachten en lesobservaties zien dat participerende docenten gedurende het professionaliseringstraject nog moeite hadden met handelingsbeschrijving 3 (*veilig corrigeren*). Tijdens de interviews gaven docenten in reactie hierop aan al veel werk te maken van beschrijving 5, *motiveren en activeren*, en met succes. Hun inspanningen op dat gebied maakten hen echter terughoudend in het corrigeren (beschrijving 3), uit angst de zojuist bij de leerlingen opgebouwde veiligheid en bereidwilligheid weer kwijt te raken.

De activiteit van leerlingen als gebruikers van de doeltaal (beschrijving 4) liet in de geobserveerde lessen na een half jaar training ook te wensen over. In de geobserveerde lessen kregen leerlingen vaak ofwel zeer eenvoudige communicatieve taken, ofwel te gecompliceerde taken die passief maakten. Geïnterviewde docenten gaven aan zich nog onmachtig te voelen om leerlingen in het gebied tussen moeilijke en makkelijke taak actief en initiatiefrijk te laten deelnemen, en dat de training daarin nog (meer) moest voorzien.

Conclusies en discussie

Een uitgebreid literatuuronderzoek, praktijkobservaties en –consultaties hebben het mogelijk gemaakt om een concrete doeltaal-didactiek op te stellen. Docenten die participeren in dit onderzoek krijgen de didactiek in de vingers, ervaren steun door de concrete didactische handreikingen en raken gemotiveerd door zowel training als praktijkervaringen. In lesobservaties waren veel aspecten van de didactiek na een half jaar scholing al zichtbaar. Zie tabel 3.

BRONNEN	VERGT NOG AANDACHT	STERK IN ONTWIKKELING
LES-OBSERVATIES	<ul style="list-style-type: none"> • Veilig taal corrigeren (beschrijving 3) • Doeltaalinteractie, de leerling (beschrijving 4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Doeltaal inzetten als leermiddel (beschrijving 1) • Doeltaalinteractie, de docent (beschrijving 2) • Doeltaalinteractie, motiveren & activeren (beschrijving 5) • Moedertaalinzet (beschrijving 6)
INTERVIEWS	<ul style="list-style-type: none"> • Doeltaal-leerproces en lesvoorbereiding vergen veel energie • Docenten wensen een trainingsprogramma met (nog) meer oefen- en intervisiemogelijkheden 	<p>Docenten...</p> <ul style="list-style-type: none"> • hebben vertrouwen in de nieuwe aanpak door trainingsdeelname en goede ervaring • herkennen de opbouw en de activerende trainingsdidactiek en gebruiken die ook zelf in de klas • tonen een groeiend eigen taalbewustzijn • benoemen enthousiasme en gewenning bij leerlingen
LOGBOEKEN EN OPDRACHTEN	<p>Docenten...</p> <ul style="list-style-type: none"> • corrigeren weinig en sporen de leerlingen nog beperkt aan, uit angst opgebouwde goodwill en motivatie te verliezen • hebben veel grip op eigen inzet, maar nog weinig grip op leerlingenactiviteit. 	<p>Docenten...</p> <ul style="list-style-type: none"> • gebruiken doeltaal meer en bewuster dan voorheen • werken met een zelf vastgesteld klassentaal-corpus dat stapsgewijs groeit • benoemen enthousiasme en gewenning bij leerlingen • zien geen negatieve effecten op leerlingprestaties • raken zelf erg gemotiveerd door de nieuwe werkwijze, de training en het onderzoek • Leerlingen beginnen soms uit zichzelf doeltaal te spreken

Tabel 3. Samenvatting docentenontwikkeling na 5 maanden professionalisering

Uit zowel klassenobservaties als opdrachten en interviews bleek dat doeltaalhandelingen waarop docenten meer autonoom functioneren halverwege de training goed verliepen. De handelingen waarbij de docent, in de doeltaal, moest samenwerken met de leerling verliepen nog minder goed: er werd weinig gecorrigeerd en de leerlingen waren zelf niet zo actief in de doeltaal. Beide aspecten zijn verklaarbaar vanuit de theorie: Dalton-Puffer (2013) benoemde de relatie tussen taalcorrecties en de angst voor motivatiedaling. En Ellis (1990), Long (1996), Gass e.a. (1998) en Swain (2005) rapporteerden dat leerlingparticipatie, hoe effectief ook, veel expertise van docenten vraagt, zeker in de doeltaal.

In de tweede helft van de trainingscyclus is daarom nadrukkelijk aandacht besteed aan die onderdelen die beperkt zichtbaar waren in de geobserveerde lessen, voorbereidingen en ondersteunende opdrachten. Het aspect corrigeren (handelingsbeschrijving 3) kreeg tijdens de scholing aandacht door het begrip beter te definiëren en te koppelen aan lessegmenten waarin voor corrigeren meer of juist minder ruimte is. Daarnaast zijn motivatietheorieën en speelse, activerende of meer klassikale manieren van corrigeren specifiek behandeld. Ten slotte is er in de tweede helft van de scholing meer aandacht besteed aan het betrekken van de leerlingen bij de didactiek (metalieren) en hun inzicht geven in de keuzes van de docent. Een en ander met als doel zowel het aantal veilige correcties als de leerlingactiviteit te vergroten.

Naast didactische aspecten kwam een meer methodologisch aspect aan het licht. Het betrof een onvolkomenheid in het observatie-instrument: in handelingsbeschrijving 4 (doeltaalinteractie: de leerling) was één van de te scoren subcriteria 'Leerlingen spreken onderling de doeltaal'. Dit is weliswaar een heel belangrijke indicator voor een goede mvt-les in de doeltaal, maar een onrealistische doelstelling bij leerlingen op A1-niveau. Lage en niet-relevante

scores op dit subcriterium beïnvloedden de totaalindruk ten onrechte negatief, waardoor is besloten het te verwijderen uit het observatie-instrument voor dit niveau.

Voor de tweede trainingscyclus zullen op basis van de actuele ervaringen enkele verbeteringen worden doorgevoerd. Ten eerste zal er eerder in het traject aandacht zijn voor het veilig corrigeren en activeren van leerlingen. Ten tweede zal de deelnemers meer oefen-, observatie- en intervisiegelegenheid geboden worden.

Eerdere onderzoeken naar doeltaalgebruik in de mvt-lessen toonden aan dat docenten moeite hebben om deze lastige docentenvaardigheid zelfstandig in te zetten. Het was echter nog niet zo helder wat 'goed doeltaalgebruik' precies betekent. In het eerste deel van dit Duurzaam Doeltaal-onderzoek stonden een in de theorie gefundeerde doeltaal-didactiek (verwoord in concreet docenthandelen) en een intensieve en verantwoorde didactiektraining centraal. De didactiek en de training wierpen, zo is nu zichtbaar, vruchten af in het dagelijks handelen van docenten in hun klassen. Zij maakten door observeren, experimenteren, problematiseren, theoretische verdieping, reflectie en samenwerking in korte tijd grote vorderingen in de adequate inzet van de doeltaal. Zij raakten hun leerlingen niet kwijt; merendeels aanvaardden deze het handelen van hun docent; sommigen raakten er volgens hun docenten zelfs extra door gemotiveerd. Een fraaie bijkomstigheid was dat deelname aan dit project ook de motivatie van de docenten bekrachtigde. Of het docenthandelen zich dieper ontwikkelt en duurzaam is, en of de aanvaarding door leerlingen ook resulteert in beter leren, zal blijken in een vervolgstudie die plaatsvindt in 2017.

NOTEN

1. Duurzaam Doeltaalgebruik in het voortgezet onderwijs; een onderzoek naar leereffect bij leerlingen en professionalisering van docenten. Dudoc-alfa promotieonderzoek: een programma dat lerarenop-leiders en vo-docenten de mogelijkheid biedt

- promotieonderzoek uit te voeren op het terrein van de vakdidactiek van de geesteswetenschappen. Dudoc-alfa is een initiatief van zeven Nederlandse universiteiten, in samenwerking met het Regieorgaan Geesteswetenschappen, gesteund door het Ministerie van OC&W.
2. Mede op basis van resultaten binnen praktijkonderzoek van A. Voyce (juni 2016), docent in opleiding aan de Vrije Universiteit.
- LITERATUUR
- 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.
- Bateman, B. (2008). Student teachers' attitude and beliefs about using the target language in classroom. *Foreign Language Annals*, 41 (1), 11–28.
- Boers, F., & Lindstromberg, S. (2009). Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Language Review*, 57 (3), 402–423.
- Dalton-Puffer, C. (2006). Questions as strategies to encourage speaking in content-and-language-integrated classrooms. In: Martinez-Flor, A. & Uso, E. (eds.): *New Perspectives on Teaching the Language Processing Skills*. (pp. 187–213). Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Llinares, A. (2013). *CLIL Classroom Discourse, Research from Europe*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Dewulf, L., & Lievens, P. (2004). *Het leren organiseren*. Mechelen: Kluwer.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31 (3), 117–135.
- Ellis, R. (2005). *Instructed second language acquisition, a literature review*. Wellington: Ministry of Education.
- 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 (3), 299–307.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analyses: An essay on the organization of experience*. Harvard: Harvard University Press.
- 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 S3*, 1–13.
- Haamberg, R., Hofman, K., Maaswinkel, E., & Rödiger, A. (2008). Doeltaal = Voertaal, een handreiking voor mvt-docenten. *Levende Talen Magazine* 95 (2), 11–14.
- Hermans, L. (2005). *English in the EFL classroom: why not?* Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen. (Proefschrift).
- Horwitz, K. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125–132.
- Keck, C. (2006). Investigating the empirical link between task based interaction and acquisition, a meta-analysis. In Noris, J. & Ortega, L., *Synthesizing research on language learning and teaching*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Kolb, A., & Kolb, D. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory – version 3.1, Technical Specifications*. Boston: Hay Resources Direct.
- Krashen, D., & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis, issues and implications*. New York: Longman.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (1996). *The role of the linguistic environment in second language acquisition. Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press (pp. 413–468).
- Macaro E. (2001). *Analysing student teachers*

- code switching in foreign language classrooms, Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85 (4), 531–548.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9(2), 115–124.
- Park, E. (2012). Learner-generated noticing of writing L2 input: what do learners notice and why? *Language Learning*, 61 (1), 146–186.
- 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.
- Rampton, B. (2002). Rituals and foreign language practices at school. *Language in Society – Cambridge University Press*, 31 (4), 491–525.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 129–158.
- Schuitmaker-King, J. (2012). *Teachers' strategies in providing opportunities for second language development*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (Proefschrift).
- Schuitmaker-King, J. (2013). Giving corrective feedback in CLIL and EFL classes. *Levende Talen Tijdschrift*, 14 (2), 3–10.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis, just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review* 50 (1), 158–164.
- 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. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In Lantolf, J., *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). Oxford: Oxford University Press.
- Thurnburry, S. (1996). Teachers research teacher talk. *ELT journal – Oxford University Press*, 50 (4), 279–289.
- 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.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren, een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON.
- Westhoff, G. (2008). *Een schijf van vijf voor het moderne vreemde talen onderwijs (revisited)*. Deventer: NaB-MVT.
- Wright, T., & Bolitho, R. (1993). *Language awareness, a missing link in language teacher education*. *ELT journal- Oxford University Press*, 47 (4), 292–304.

SEBASTIAAN DÖNSZELMANN is verbonden aan de universitaire lerarenopleiding van de Vrije Universiteit Amsterdam als vakdidacticus moderne vreemde talen, als opleider algemene didactiek en als trainer voor docenten, leerlingbegeleiders en docentenopleiders. Van 1998 tot 2012 was hij docent Frans in het vo docent Frans. Sinds 2014 doet hij promotieonderzoek naar effectieve doeltaal didactiek in het voortgezet onderwijs en professionalisering van docenten. E-mail: s.donszelmann@vu.nl

ANNA KAAL is universitair docent en vakdidacticus Engels aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Haar onderzoeksgebied betreft taalbewustzijn in het (voortgezet) onderwijs. Ze begeleidt binnen het onderzoek van Sebastiaan Dönszelmann. E-mail: aa.kaal@vu.nl

JOS BEISHUIZEN is emeritus hoogleraar Onderwijskunde aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Hij is promotor van het onderzoek van Sebastiaan Dönszelmann. E-mail: j.j.beishuizen@vu.nl

RICK DE GRAAFF is hoogleraar Vreemdetalendidactiek en Tweetalig Onderwijs aan de Universiteit Utrecht. Hij is medepromotor van het onderzoek van Sebastiaan Dönszelmann. E-mail: r.degraaff@uu.nl