

- Aansluiting tweede en derde alinea is echter niet erg mooi
- Standpunt wordt vermeld aan het einde van de eerste alinea
- Stijl is redelijk, wel wat punctuatiefouten
- Redelijk goed uitgewerkte argumenten
- Tegenargument wordt niet echt als een tegenargument gepresenteerd, maar als een nadeel
- Redelijke poging tot uitsmijter (aantrekkelijke laatste zin)
- In het slot goede herhaling van belangrijkste argumenten in laatste alinea (maar wel vage zin: 'invloed gehad op volgende ontwikkelingen')
- Standpunt komt in laatste alinea echter niet expliciet terug

#### ZWAKKE TEKST (50 punten)

- Brief voldoet niet goed aan formele brieven (geen eigen adressering, datum niet voltooid, afsluiting niet netjes, te lange onduidelijke betreft-regel)
- Nette uiterlijke structuur (indeling, witregels)
- In de eerste alinea wordt een redelijke poging gedaan tot het aandachttrekken van de lezer maar de stijl is verschrikkelijk
- De kwestie komt in de eerste alinea niet aan de orde
- Heel weinig signaalwoorden
- Standpunt wordt vermeld aan het einde van de eerste alinea
- Stijl is zwak, ook slechte woordkeus en groot aantal punctuatiefouten
- Wel inhoudelijke argumenten maar rommelig gestructureerd en zwak uitgewerkt (ook veel herhaling)
- Tegenargument is vergezocht en wordt niet goed ingeleid
- Herhaling standpunt komt in laatste regel van laatste alinea maar het slot is verwarrend
- Niet een aantrekkelijke uitsmijter

#### STERKE TEKST (150 punten)

- Brief voldoet aan formele brieven (adressering, datum, aanhef, afsluiting had beter gekund door hoogachtend te gebruiken)
- Nette uiterlijke structuur (indeling, witregels)
- In de eerste alinea wordt de aandacht van de lezer getrokken, mooie beginzin
- Deze eerste alinea is ook goed van stijl en de kwestie komt ook aan de orde (welke gebeurtenissen van belang zijn voor de democratie in Nederland)
- Goede signaalwoorden (opsommend)
- Standpunt wordt vermeld aan het einde van de eerste alinea
- Goede, prettige stijl
- Goed uitgewerkte argumenten, mooie koppeling naar huidige maatschappij (Partij voor de Dieren). Ik twijfel echter of zin over districtenstelsel goed te begrijpen is.
- Tegenargument wordt echt als een tegenargument gepresenteerd en goed weerlegd
- Redelijke poging tot uitsmijter (aantrekkelijke laatste zin)
- In het slot goede herhaling van belangrijkste argumenten in laatste alinea
- Standpunt komt in laatste alinea expliciet terug
- Brief is wel aan de lange kant

## Et si on parlait français ?

### Onderzoek naar doeltaal=voertaalgebruik van docenten Frans in de onderbouw<sup>1</sup>

JANTINE OOSTERHOF, JUDITH JANSMA & MARJON TAMMENGA-HELMANTEL

In ons onderzoek zijn wij nagegaan wat de opvattingen zijn van docenten Frans over doeltaal=voertaalgebruik, en welke redenen zij geven om de doeltaal wel of niet te gebruiken als voertaal in de klas. De door ons geënquêteerde docenten zijn overwegend negatief over hun doeltaal=voertaalgebruik in hun lessen. Ook blijkt dat hun inzet van de doeltaal verschilt per taalsituatie, dat waar zij doeltaal het belangrijkste achten ze aangeven deze ook meer toe te passen, en dat in makkelijke taalsituaties meer Frans wordt gesproken dan in moeilijke. Overleg en afspraken met sectiegenoten over doeltaalgebruik lijkt een positieve invloed te hebben op het gebruik van de doeltaal.

Uit de literatuur is bekend dat veelvuldig gebruik van de doeltaal in de vreemdetalenles een positief effect op leerlingen en hun prestaties heeft. Tammenga-Helmantel, Van Eisdien, Heinemann en Kliemt (2013) laten zien in een review studie dat vooral de receptieve en reproductieve (uitspraak, intonatie) vaardigheden verbeteren onder invloed van doeltaal=voertaal-gebruik (DT=VT-gebruik), en dat dit gebruik de motivatie van de leerlin-

gen en het klassenklimaat positief beïnvloedt. Deze uitkomst wordt bevestigd in literatuur die betrekking heeft op de Nederlandse schoolcontext. Kordes en Gille (2012; 2013) onderzochten in het kader van een Europees onderzoek de taalvaardigheid Engels en Duits van Nederlandse leerlingen uit 3 havo en 3 vwo, en enkele uit 4 vmbo. De resultaten laten zien dat er een positieve relatie is tussen de mate van doeltaalgebruik in de klas en de toetscores van de leerlingen voor de vaardigheden luisteren, lezen en schrijven (spreken werd niet getoetst). In twee gevallen, Engels luisteren en Engels lezen, is deze positieve relatie statistisch significant. Ook in andere Nederlandse vto-contexten zijn studies uitgevoerd die wijzen op het positieve effect van doeltaal als voertaal (voor AIM<sup>2</sup>): Rouse-Malpat, Verspoor & Visser, 2012; voor tweetalig onderwijs: Verspoor & Edelenbos, 2011; voor PACE<sup>3</sup>: Groeneveld, 2011). Naast deze empirische studies is de afgelopen jaren ook een aantal (vak)didactische bijdragen verschenen dat positief was over DT=VT in het vto, zoals Plante (2009), Kwakernaak (2004; 2007; 2010) en Staatsen (2009).

Nederlandse mvt-docenten zetten de doeltaal relatief weinig in ondanks de geboden

literatuur en handreikingen (zie bijvoorbeeld Haamberg, Hofman, Maaswinkel & Rödiger, 2008a). Al in 1999 is in een rapport van de Onderwijsinspectie geconstateerd dat slechts 22% van de docenten actief het DT=VT-principe toepast in de onderbouw. Ook Kwakernaak (2007) signaleert dat het doeltaalgebruik van mvt-docenten in de afgelopen 30 jaar niet verbeterd is. Kordes & Gille stellen (2012, 28): ‘Nederland onderscheidt zich in negatieve zin van de andere deelnemende landen en taalgemeenschappen in de frequentie waarin docenten en leerlingen de doeltaal spreken tijdens de lessen. Dit is misschien wel de opvallendste afwijking van Nederland ten opzichte van andere landen in de organisatie van vreemdetalenonderwijs en meteen ook de grootste uitdaging.’

Haijma (2013) laat echter zien dat docenten best meer doeltaal zouden willen inzetten. Deze discrepantie tussen wat docenten aan doeltaal inzetten en wat zij mogelijk en/of wenselijk achten aan doeltaalgebruik (onderverdeeld naar domeinen), wordt ook in internationaal onderzoek (Bateman, 2008) gevonden. Er is dus ruimte voor verbetering.

In ons onderzoek gaan we na wat de opvattingen zijn van docenten Frans over hun DT=VT-gebruik, en waarom zij die opvattingen hebben, welke redenen zij geven om de doeltaal wel of niet te gebruiken als voertaal in de klas (zie ook Haamberg, Hofman, Maaswinkel & Rödiger, 2008b). Wij hebben

ervoor gekozen ons te concentreren op docenten Frans die in de onderbouw van het reguliere vto lesgeven, omdat we in onze onderwijspraktijk merkten dat juist in die klassen het gebruik van de doeltaal lastiger is. Binnen die groep docenten kijken we hoe tevreden de docenten zijn over hun DT=VT-gebruik, en of het doeltaalgebruik afhankelijk is van verschillende taalsituaties (volgens de classificatie van Kwakernaak 2007). We vragen de docenten hun ideaal en hun praktijk bij DT=VT-inzet aan te geven in verschillende taalsituaties, en we vragen welke taaldomeinen zij daarbij als lastig ervaren. Met deze laatste informatie willen we in kaart brengen waar de meeste winst te behalen valt als docenten hun doeltaalgebruik willen verhogen. Aan de hand van door docenten aangegeven factoren die het DT=VT-gebruik vergemakkelijken, gaan we ten slotte in op de vraag hoe het doeltaalgebruik kan worden verhoogd.

### Onderzoeksvragen

Onze hoofdvraag luidt: Wat zijn de opvattingen van docenten Frans over hun doeltaal-voertaalgebruik in de onderbouwlessen Frans?

De subvragen zijn:

1. in welke mate zijn de docenten in het algemeen tevreden over hun DT=VT-gebruik?
2. in welke mate bepalen taalsituaties het

gebruik van DT=VT?

3. in welke mate hebben taalsituaties invloed op de tevredenheid van de docenten over hun DT=VT-gebruik?
4. welke factoren beïnvloeden het gebruik van de doeltaal positief dan wel negatief?

### Methode

#### Participanten

De data voor dit onderzoek hebben we verzameld door het afnemen van een digitale enquête bij vakcollega's Frans binnen de twee scholen in het Noorden van het land waar wij ten tijde van het onderzoek werkzaam waren en via de contactlijst Frans van Digischool. In totaal hebben 97 docenten de enquête ingevuld. Van deze docenten zijn er 60 tweedegraads bevoegd, 34 eerstegraads bevoegd en 3 nog in opleiding. Daarnaast geven alle docenten aan dat ze lessen geven aan de onderbouw. Er zijn 13 docenten die aangeven met de AIM-methode te werken, die uitgaat van een maximaal gebruik van de doeltaal in de klas. Deze groep docenten vormt dan ook een interessante subgroep in ons onderzoek.

In tabel 1 is in detail weergegeven hoeveel docenten lesgeven aan welke klassen. We zien dat alle niveaus en leerjaren zijn vertegenwoordigd, en dat de grootste groep respondenten lesgeeft aan de onderbouw.

#### Meetinstrument

We hebben een digitale vragenlijst samengesteld. De eerste acht vragen in de vragenlijst geven ons een beeld van de docent. In vraag 9 t/m 12 wordt gevraagd naar kennis over DT=VT en overleg en afspraken binnen de sectie over DT=VT. Bij het samenstellen van de vragen 13 t/m 28 hebben wij gebruik gemaakt van Kwakernaak (2007), waar 16 verschillende taalsituaties onderscheiden worden waarin de doeltaal als voertaal gebruikt kan worden. Over elk van deze 16 situaties

hebben we twee vragen gesteld:

1. hoe ziet uw ideale situatie er uit?
2. hoe ziet uw situatie er in de praktijk uit?

Voor beide vragen konden de docenten kiezen uit vier opties: ‘helemaal in het Nederlands’, ‘voornamelijk in het Nederlands’, ‘voornamelijk in het Frans’ of ‘helemaal in het Frans’.

Vervolgens hebben we de docenten gevraagd in de vragen 29 en 30 welke drie situaties voor hen het gemakkelijkst zijn om Frans te gebruiken als voertaal, en welke het moeilijkst. Ook hebben we gevraagd aan te geven hoe vaak ze Frans in de les gebruiken (op een 5-punts Likert-schaal van heel weinig (1) tot heel veel (5), in welke mate ze hierover tevreden zijn, en of ze dit laatste antwoord kunnen toelichten (vragen 31, 32 en 33).

Ten slotte hebben we ze de open vraag gesteld of er omstandigheden op school zijn die voor hen een rol spelen in het gebruik van Frans als voertaal, en of zij ideeën hebben voor een doorlopende leerlijn voor DT=VT-gebruik in de onderbouw (vragen 34 en 35).

#### Data-analyse

De resultaten van de enquête analyseren wij op verschillende manieren. De kwantitatieve analyse wordt gedaan met behulp van de statistische mogelijkheden binnen Excel. Om de significantie van onze bevindingen aan te tonen, passen we twee verschillende soorten tests toe. Voor de analyse met twee groepen respondenten of antwoorden gebruiken we een ‘bootstrap’-analyse, vergelijkbaar met een traditionele t-test. De gemiddelde waarde per groep wordt daarbij berekend en er wordt bepaald in hoeverre de groepen (of antwoorden) significant van elkaar verschillen. Het significantieniveau is vastgesteld op  $\alpha = 0,05$ . Voor de gevallen waarbij er meerdere groepen respondenten (sectie 3.5) of meerdere antwoorden (sectie 3.9) zijn, gebruiken we lineaire regressieanalyse. Ook hier bepalen we of de groepsgemiddelden significant van elkaar verschillen, met  $\alpha = 0,05$ . Om de lineaire

KLAS	AANTAL	KLAS	AANTAL	KLAS	AANTAL	KLAS	AANTAL
1 vmbo	33	1 havo	48	1 vwo	45	1 gym	13
2 vmbo	34	2 havo	50	2 vwo	42	2 gym	17
3 vmbo	16	3 havo	42	3 vwo	32	3 gym	12
4 vmbo	14	4 havo	13	4 vwo	19	4 gym	5
		5 havo	13	5 vwo	19	5 gym	4
				6 vwo	16	6 gym	5

Tabel 1. Aantal docenten dat lesgeeft in verschillende klassen

samenhang van twee variabelen te bepalen, hebben we een correlatieanalyse (Spearman) uitgevoerd. Bij een aantal vragen hebben we niet de maximale respons van 97 gehaald. Om dit zichtbaar te maken, hebben we bij de weergave van de resultaten in de tabellen steeds ook het totaal aantal verkregen antwoorden vermeld.<sup>4</sup>

Naast een kwantitatieve analyse doen we ook een kwalitatieve analyse van de antwoorden op de open vragen. We hebben deze antwoorden in enkele gevallen wel moeten categoriseren om een duidelijker beeld te krijgen van alle gegeven antwoorden. Als voorbeeld geven wij de verkregen antwoorden 'Zelfdiscipline om het meer te doen' en 'Ik verval snel in het Nederlands', die gegeven zijn op de vraag 'Waarom bent u (on)tevreden over uw Doeltaal=voertaalgebruik?'. Deze – en antwoorden die hierop aansluiten – hebben wij ondergebracht onder de categorie 'zelfdiscipline/volhouden'. In sommige gevallen konden de participanten meerdere antwoorden geven. Het antwoord van één respondent is in dat geval bij twee of drie categorieën geteld.

## Resultaten

### Tevredenheid over toepassing doeltaal=voertaal-principe

Bij vraag 32 van de enquête hebben we de docenten gevraagd aan te geven hoe tevreden ze zijn over de kwaliteit en kwantiteit van hun DT=VT-gebruik. Ze konden dit aangeven op een schaal van 1 tot 5, waarbij 1 staat voor 'zeer ontevreden' en 5 voor 'heel tevreden'. De antwoorden op deze vraag zijn weergege-

	Erg ontevreden		Ontevreden		Gemiddeld tevreden		Tevreden		Erg tevreden		Totaal	Gemiddelde score
AANTAL	10	11%	43	46%	21	23%	15	16%	4	4%	93	2,57

Tabel 2. Tevredenheid DT=VT-gebruik

ven in tabel 2.

Het valt in deze tabel direct op dat het merendeel van de docenten (57%) heeft gekozen voor een ontevreden optie, 23% voor 'gemiddeld' en slechts 20% voor een tevreden optie. Wanneer we voor de hele groep een gemiddelde score berekenen, komt deze uit op 2,57. Deze is lager dan 3, wat de gemiddelde score op de schaal is. We concluderen dus dat de docenten overwegend ontevreden zijn over hun DT=VT-gebruik.

### Doeltaalgebruik met onderscheid naar taalsituaties

Zoals eerder aangegeven hebben we de docenten 16 verschillende taalsituaties (Kwakernaak, 2007) voorgelegd. We hebben ze gevraagd hoe de ideale situatie er voor hen uit zou zien qua DT=VT-gebruik, en hoe deze in de praktijk voor hen is. De scores die de docenten konden geven liepen van 1 ('helemaal in het Nederlands') tot 4 ('helemaal in het Frans'). Zodoende zou een gemiddelde score van 2,5 er op wijzen dat de docenten aangeven dat in de helft van de gevallen Frans wordt gesproken en in de andere helft Nederlands. Een score boven de 2,5 geeft aan dat de docenten aangeven dat er meer Frans wordt gebruikt dan Nederlands in die taalsituatie en vice versa.

Voor elke taalsituatie hebben we de gemiddelde scores voor het Ideaalbeeld (I) en voor de Praktijksituatie (P) berekend en weergegeven in tabel 3. Ook hebben we het verschil tussen de praktijk en het ideaalbeeld (P-I) weergegeven. Ten behoeve van de leesbaarheid hebben we de taalsituaties gerangschikt van de hoogste naar de laagste score op

Ideaalbeeld. In Kwakernaak (2007) zijn de taalsituaties genummerd en deze nummering hebben wij in deze bijdrage overgenomen.

We kijken eerst naar de scores voor Ideaalbeeld. Voor de scores geldt het volgende: hoe hoger de gemiddelde score, des te meer zijn de docenten het er over eens dat de desbetreffende taalsituatie in het Frans zou moeten plaatsvinden. We zien dat de

scores voor de verschillende taalsituaties erg uiteenlopen: tussen taalsituatie 9 en 12 zit een verschil van meer dan 2 punten. Daarnaast zien we dat voor de bovenste acht situaties de ideaalbeeldscore hoger is dan de gemiddelde score van 2,5, terwijl deze voor de overige acht situaties juist lager is.

Opvallend is dat de hoogst scorende taalsituaties (9, 1, 4, 8, 7) allemaal klassikale

TAALSITUATIE	IDEAALBEELD	PRAKTIJK	VERSCHIL P-I
9. Leerlingen begroeten en afscheid nemen	3,78	3,53	-0,25
1. Eenvoudige standaardinstructies in klassikale situaties	3,52	2,68	-0,84
4. Klassikaal praatje over zaken buiten het lesprogramma	3,30	2,52	-0,78
8. Positieve feedback, vermaningen en waarschuwingen tijdens zelfwerkzaamheid	3,19	2,51	-0,68
7. Standaardinstructies en hulp tijdens zelfwerkzaamheid	3,11	2,16	-0,95
6. Klassikale en individuele geboden, waarschuwingen, strafdreigingen, strafopleggingen	2,98	2,10	-0,88
13. Leerlingen begroeten op de gang en andere plaatsen in/bij school	2,94	2,56	-0,38
2. Klassikale behandeling van lees- en luisterteksten	2,89	2,11	-0,78
3. Teruggeven van schriftelijke overhoring of proefwerk	2,49	1,91	-0,58
10. Praatjes/sociale contacten met leerlingen voor/na de les	2,33	1,71	-0,62
16. Praatjes/sociale contacten met collega's	2,11	1,72	-0,39
5. Grammatica-uitleg	2,00	1,61	-0,39
14. Praatjes/sociale contacten met leerlingen buiten het lokaal	1,98	1,53	-0,45
15. Vakmatige contacten met collega's	1,96	1,52	-0,44
11. Afspraken met individuele leerlingen over het vak	1,94	1,47	-0,47
12. Afspraken met individuele leerlingen over (wan)gedrag, strafmaatregelen	1,69	1,39	-0,30
GEMIDDELDE SCORE	2,64	2,06	-0,57

Tabel 3. Scores ideaalbeeld en praktijkgebruik per taalsituatie

handelingen zijn of plaatsvinden tijdens de zelfwerkzaamheid en dat er vaak een positieve boodschap is, zoals begroeten, instructie, praatje, positieve feedback en hulp, terwijl taalhandelingen met een negatievere inhoud, zoals vermaningen, waarschuwingen (taalsituaties 8, 6, 12) lager scoren.

Wanneer we kijken naar de praktijkcores, valt op dat ook op dit vlak de scores erg uiteenlopen: het verschil tussen de hoogste en de laagste score is meer dan 2 punten. Daarnaast zien we dat de praktijkcores parallel aan de ideaalscores aflopen van hoog naar laag, behalve voor de taalsituaties 13 en 16. Wanneer docenten aangeven veel Frans te willen spreken in een taalsituatie, geven ze aan dat ook in de praktijk meer te doen, en wanneer ze aangeven liever Nederlands te spreken in een situatie, is het logisch dat ze aangeven ook minder DT=VT te gebruiken in de praktijk.

Daarnaast zien we dat er maar vijf taalsituaties zijn waarvoor de praktijkscore hoger is dan 2,5: de situaties 9, 1, 4, 8 en 13. Van die vijf situaties is eigenlijk alleen situatie 9 overtuigend, want voor de overige situaties is het verschil met 2,5 maar erg gering.

Een interessant aspect is het verschil tussen de ideaalscore en de praktijkscore, zie de laatste kolom van tabel 3. Voor alle taalsituaties geldt dat dat er een negatieve uitkomst is, wat betekent dat docenten aangeven dat hun DT=VT-gebruik in de praktijk minder is

dan hun ideaalbeeld. Bij alle taalsituaties is er dus nog veel verbetering te behalen, en dan natuurlijk vooral bij de taalsituaties waar het verschil (P-I) erg groot is. Wanneer docenten hun DT=VT-gebruik willen verhogen, zouden dit de situaties kunnen zijn waarvoor ze het meest gemotiveerd zijn om ze aan te pakken en waar het eerst vooruitgang op verwacht kan worden. Maar het grote verschil tussen praktijk en ideaal zou er ook op kunnen wijzen dat docenten het juist erg moeilijk vinden om in deze situaties Frans te spreken. Daarom kijken we hierna naar de moeilijkheidsgraad van de verschillende taalsituaties.

Eerst kijken we echter nog even naar de meer algemene trends binnen de resultaten, door de taalsituaties te groeperen in de verdeling die Kwakernaak (2007) maakt. Hij onderscheidt vier verschillende contexten waarin de taalsituaties plaatsvinden: 'klassikale fase' (1 t/m 6), 'zelfwerkzaamheidsfase' (7 en 8), 'voor en na de eigenlijke les in het lokaal' (9 t/m 12) en 'buiten het lokaal' (13 t/m 16). In tabel 4 zijn de gemiddelde scores weergegeven voor elk van de vier contexten.

We zien dat de situaties buiten het lokaal het laagst scoren. Docenten geven aan het minst Frans te willen spreken buiten het lokaal, en dat in de praktijk dan ook het minst vaak te doen. Ook de scores van de taalsituaties 'voor en na de eigenlijke les' zijn zowel voor het ideaalbeeld als de praktijk aan de lage kant, terwijl deze nog flink omhoog

CONTEXT	GEM. SCORE IDEAAAL	GEM. SCORE PRAKTIJK	VERSCHIL P-I
Klassikale fasen	2,86	2,16	-0,70
Zelfwerkzaamheid	3,19	2,34	-0,85
Voor en na de eigenlijke les in het lokaal	2,44	2,03	-0,41
Buiten het lokaal	2,25	1,83	-0,42

Tabel 4. Invloed van context op score taalsituaties

TAALSITUATIE	n	%	PRAKTIJKSCORE
9. Leerlingen begroeten en afscheid nemen	88	91%	3,53
1. Eenvoudige standaardinstructies in klassikale situaties	67	69%	2,68
8. Positieve feedback, vermaningen en waarschuwingen tijdens zelfwerkzaamheid	46	47%	2,51

Tabel 5. Makkelijkste taalsituaties om DT=VT toe te passen

TAALSITUATIE	n	%	PRAKTIJKSCORE
5. Grammatica-uitleg	69	71%	1,61
12. Afspraken met individuele leerlingen over (wan)gedrag, strafmaatregelen etc.	40	41%	1,39
2. Klassikale behandeling van lees- en luisterteksten	28	29%	2,11

Tabel 6. Moeilijkste taalsituaties om DT=VT toe te passen

worden gehaald door taalsituatie 9 (begroeten van leerlingen). Docenten vinden dus dat er vooral veel Frans gesproken moet worden tijdens de les, en geven aan dat dit in de praktijk dan ook het meeste te doen.

Daarnaast geven docenten aan meer Frans te willen spreken tijdens de zelfwerkzaamheid dan tijdens klassikale fasen in de les. Dit beeld komt terug in de praktijk: er wordt meer Frans gesproken door de docent tijdens de zelfwerkzaamheid dan tijdens de klassikale fasen. Het betreft hier zowel Frans in monoloog als in interactie, zie taalsituaties 1 t/m 6 voor voorbeelden. Dit is wellicht te verklaren doordat de hulp en feedback tijdens zelfwerkzaamheid vaak uit korte taalhandelingen en zinnen bestaan, terwijl de taalhandelingen tijdens de klassikale fasen vaak veel langer duren en het daarom moeilijker is deze in het Frans te doen.<sup>5</sup> Ook vinden docenten het misschien belangrijker dat leerlingen de klassikale instructies en uitleg goed begrijpen, en gebruiken ze daarom het Nederlands.

In de enquête hebben we de docenten gevraagd om aan te geven in welke drie taalsituaties ze het toepassen van DT=VT het

gemakkelijkst vinden, en in welke drie het moeilijkst. Tabellen 5 en 6 laten de resultaten hiervan zien.

Wij constateren dat docenten aangeven meer Frans te spreken in taalsituaties die zij aanmerken als makkelijk; de als makkelijkste aangegeven taalsituaties vertonen de hoogste Praktijkcores. Andersom geldt hetzelfde voor de moeilijkste taalsituaties.

#### Externe factoren die het gebruik van doeltaalgebruik beïnvloeden

In tabel 7 hebben we weergegeven welke redenen de docenten met een tevredenheid-

REDEN	AANTAL
'Moet het meer doen'	22
Volhouden/zelfdiscipline	18
Reactie van de leerlingen/orde houden	8
Niveau van de leerlingen te laag	3
Methode is Nederlands	1
Totaal	52

Tabel 7. Redenen waarom docenten ontevreden zijn over hun DT=VT-gebruik

score van 1 of 2 (erg ontevreden of ontevreden) geven voor hun ontevredenheid. We zien dat de meerderheid van de docenten deze vooral bij zichzelf zoekt: 22 docenten geven aan dat ze ‘gewoon meer Frans moeten praten’, en 18 docenten geven aan dat het ze door gebrek aan zelfdiscipline niet lukt om het DT=VT-principe vol te houden. Daarnaast zijn er 11 docenten die aangeven dat er externe factoren zijn die een grote rol spelen: zo houdt de reactie of het niveau van de leerlingen hen tegen om meer Frans te spreken tijdens de les, en geeft een docent aan dat de Nederlandse methode hem/haar er van weerhoudt om het DT=VT-gebruik te verbeteren.

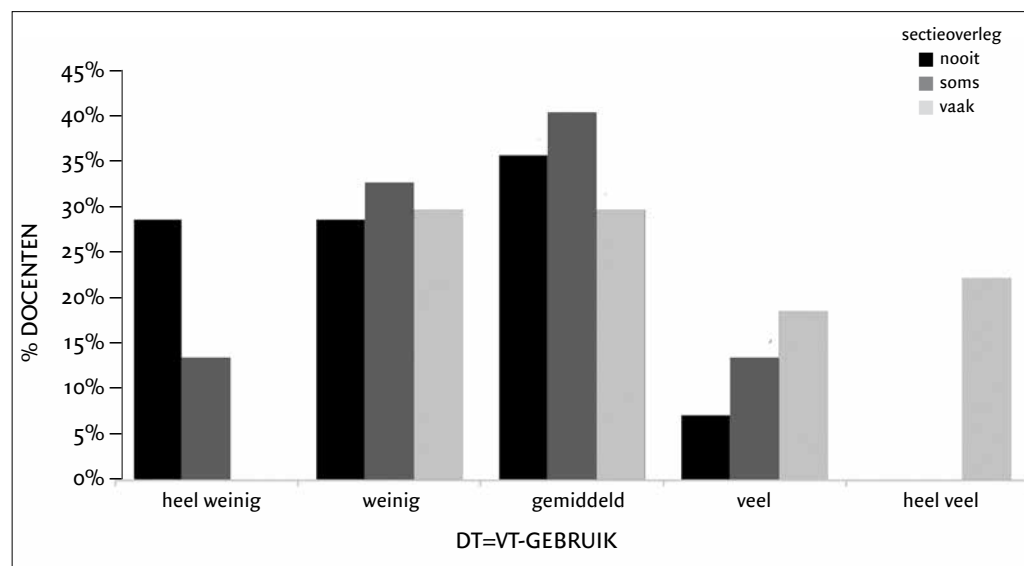
We hebben alle docenten, dus ook degenen die (erg) tevreden zijn over hun DT=VT-gebruik, de open vraag gesteld of bepaalde omstandigheden op school een positieve dan wel negatieve rol spelen in hun gebruik van Frans in de klas. We hebben deze antwoorden in verschillende categorieën geïnclassificeerd en in tabel 8 deze resultaten weerge-

OMSTANDIGHEID	AANTAL
Sectie, schoolleiding, collega's	16
Niveau leerlingen	10
Tijdnood	9
Reactie leerlingen	5
Methode	4
Grootte klas	3
Orde houden	3
Lokaal/digibord	2
Totaal	65

Tabel 8. Externe omstandigheden op school die volgens docenten het doeltaalgebruik beïnvloeden

geven. Daar we in de enquête niet expliciet hebben gevraagd of een factor als negatief dan wel positief wordt ervaren, kunnen we dat niet per factor aangeven.

We zien dat wederom het niveau en de reactie van de leerlingen een grote rol spelen voor de docenten. Tijdnood is een andere



Figuur 1. Aangegeven DT=VT-gebruik en frequentie sectie-overleg

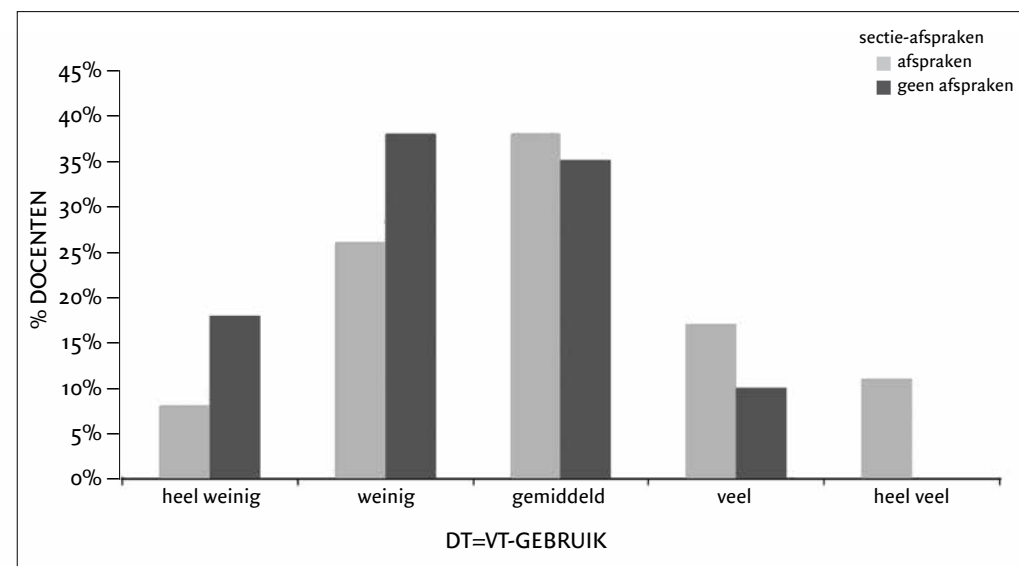
factor die meerdere keren wordt genoemd: de docenten zijn blijkbaar van mening dat het spreken van Frans in de les extra tijd kost en dat ze deze tijd niet hebben. Ook organisatorische redenen zoals de methode die in het Nederlands is, de grootte van de klas en de uitrusting van het lokaal zijn volgens enkele leraren van invloed op hun DT=VT-gebruik. We zien echter dat afspraken binnen de sectie en stimulering vanuit de schoolleiding het vaakst worden genoemd als externe omstandigheid die een invloed heeft op het DT=VT-gebruik van de docenten.

Over deze externe factor hebben we meer gegevens verzameld. Zo hebben we de docenten gevraagd hoe vaak ze tijdens hun sectievergaderingen overleggen over het DT=VT-gebruik (vaak, soms, nooit). Uit de antwoorden blijkt dat 17 van de 97 docenten nooit overleggen over doeltaalgebruik (18%), en dat het merendeel dit wel doet, namelijk 52 docenten (54%) soms en 28 docenten (29%) vaak, zie figuur 1.

We zien dat de docenten die aangeven

nooit te overleggen hoge percentages laten zien bij ‘heel weinig’, ‘weinig’ en ‘gemiddeld’ DT=VT-gebruik. Docenten die aangeven vaak te overleggen zijn ook ruim vertegenwoordigd bij ‘weinig’ en ‘gemiddeld’ DT=VT-gebruik, maar laten ook hoge percentages zien bij ‘veel’ en ‘heel veel’ DT=VT-gebruik, en zelfs 0% voor ‘heel weinig’. Wanneer we de gemiddelde scores van de drie groepen naast elkaar leggen, zien we een duidelijk verloop: die scores zijn 2,21 voor ‘nooit overleg’, 2,54 voor ‘soms’ en 3,33 voor ‘vaak’. Er is dus een significant (positief) verband tussen de mate waarin een sectie overlegt over DT=VT-gebruik en de mate waarin ze aangeeft dit te gebruiken in de les:  $p < 0,01$ .

Het is niet duidelijk of hier een causaal verband bestaat en hoe dit geïnterpreteerd dient te worden: hoe meer er wordt overlegd in de sectie over DT=VT-gebruik, des te meer de docenten aangeven DT=VT te gebruiken; of hoe hoger het aangegeven DT=VT-gebruik door de docenten, des te meer hierover over-



Figuur 2. Aangegeven DT=VT-gebruik en sectie-afspraken



legd wordt. Verder onderzoek is nodig om hier uitspraken over te kunnen doen.

Vervolgens is het van belang om te weten of er ook afspraken gemaakt zijn binnen de sectie over DT=VT-gebruik. Van de 97 docenten geven 53 (55%) aan dat die afspraken er zijn, terwijl 44 (45%) aangeven dat er geen afspraken zijn binnen de sectie (zie figuur 2).

De grafiek laat zien dat de docenten zonder afspraken over DT=VT-gebruik hogere percentages hebben bij 'heel weinig' en 'weinig' DT=VT-gebruik, terwijl docenten met sectie-afspraken juist hoger scoren bij 'gemiddeld', 'veel' en 'heel veel' DT=VT-gebruik. Dit wordt bevestigd door de gemiddelde scores 2,98 en 2,38 voor respectievelijk wel en geen sectieoverleg. De gemiddelde score op aangegeven DT=VT-gebruik van de docenten wanneer er sectie-afspraken zijn, is dus maar liefst 0,60 punten en daarmee significant hoger ( $p < 0,01$ ) hoger dan wanneer die afspraken er niet zijn. Echter, wederom kunnen we niet zeggen of er een oorzakelijk verband bestaat tussen de twee variabelen, en zo ja, welk verband, en is verder onderzoek nodig om dat te kunnen uitwijzen.

### Conclusie en discussie

Via een enquête hebben wij geprobeerd een antwoord te formuleren op de volgende vraag: Wat zijn de opvattingen van docenten Frans over hun doeltaal-voertaalgebruik in de onderbouwlessen Frans? Allereerst hebben we gezien dat de geënquêteerde docenten over het algemeen overwegend negatief zijn over hun DT=VT-gebruik in hun lessen. Ook kwam naar voren dat de inzet van de doeltaal verschilt per taalsituatie, dat waar docenten doeltaal het belangrijkste achten ze aangeven deze ook meer toe te passen, en dat in makkelijke taalsituaties naar eigen zeggen meer Frans wordt gesproken dan in moeilijke. Ook lijkt het erop dat overleg met sec-

tiegenoten over doeltaalgebruik en afspraken hierover een positieve invloed hebben op het aangegeven gebruik van de doeltaal.

In de inleiding hebben we gezien dat het doeltaalgebruik in Nederland achterblijft bij andere Europese landen. Hoewel dat onderzoek zich richtte op de leerlingen en dit op de docenten, wordt bevestigd dat ook veel docenten aangeven weinig DT=VT te gebruiken en dat hier niet tevreden mee te zijn. Daarmee worden de resultaten van Haijma (2013) onder mvt-docenten bevestigd. Als docenten hun doeltaalgebruik willen opvoeren lijken ons gezien onze resultaten de volgende twee aanpakken vruchtbaar: (1) focus op die taalsituaties waar ideaal en praktijkbeeld het verst uit elkaar liggen en (2) voer overleg met sectiegenoten en maak afspraken over doeltaalgebruik. Wij stellen ons daarbij een situatie voor waarbij de hele sectie participeert. Daarbij lijkt een leerlijn doeltaal=voertaal met start in het eerste leerjaar wenselijk, en een duidelijke gemeenschappelijke visie.

De bezwaren en argumenten die docenten als negatieve factoren aanmerken en voor hen redenen zijn om de doeltaal niet te gebruiken (niveau en reactie van de klas, tijdverlies), worden door Haamberg et al. (2008b) van tegenargumenten en didactische handreikingen voorzien. Een punt dat Haamberg et al. niet noemen, is het feit dat de meeste onderbouwleergangen niet voldoende Franstalig zijn om echt aan te sluiten bij DT=VT-gebruik in de klas. Op dit punt valt nog veel winst te behalen, aangezien er maar één ééntalige versie is van een leergang voor de bovenbouw voor Frans, die bovendien alleen op de markt gebracht is voor vwo. Hopelijk zal een toenemende vraag onder docenten de uitbreiding van het assortiment leergangen in het Frans aanwakkeren.

Ons onderzoek schetst een beeld van de opvattingen van docenten over hun DT=VT-gebruik in de onderbouwlessen Frans. Ons

relatief lage aantal respondenten, vooral als we de populatie uitsplitsen naar deelgroepen, roept de vraag op in hoeverre de resultaten gegeneraliseerd mogen worden. Er zijn echter wel duidelijke tendensen waarneembaar en wij achten het dan ook goed mogelijk dat die in een groter onderzoek bevestigd zullen worden.

Een kritische kanttekening kan geplaatst worden bij de wijze waarop we het praktijkbeeld en het DT=VT-gebruik van de docenten hebben gemeten; we hebben de docenten gevraagd hun eigen DT=VT-gebruik in te schatten op subjectieve en niet-specifieke schalen van 'helemaal in het Nederlands' tot 'helemaal in het Frans' en van 'heel weinig' tot 'heel veel'. Het lijkt ons raadzaam om in een vervolgonderzoek specifiekere antwoorden, bijvoorbeeld in de vorm van percentages of minuten, te vragen, en deze data met lesbezoeken en video-opnames van docenten te vergelijken.

Bij de factoren waarvan docenten aangeven dat ze een rol spelen in hun DT=VT-gebruik, is ons opgevallen dat de eigen taalbeheersing geen enkele keer is genoemd. Dit is opmerkelijk, aangezien de taalbeheersing van de docent van groot belang is in het DT=VT-gebruik. In Bateman (2008: 19) blijkt de twijfel over het eigen taalniveau in de vreemde taal wel degelijk een rol te spelen bij het (minder inzetten) van de doeltaal. Dat van onze groep respondenten geen enkele docent dit heeft aangegeven, zou misschien kunnen wijzen op een taboe. Het zou heel goed kunnen dat docenten niet graag toegeven dat ze onzeker zijn over hun eigen taalbeheersing, zelfs in een anonieme enquête, en dat ze de oorzaak vooral zoeken in externe factoren zoals school, sectie, leerlingen, leergang etc. Vervolgonderzoek over dit specifieke aspect zou daarom erg aan te bevelen zijn.

We hebben ons gericht op het verbeteren van de didactiek (specifiek: de doeltaalinzet) van docenten, omdat wij denken dat de

docent de doorslaggevende rol speelt in de DT=VT-praktijk. Het zou echter ook interessant zijn om de visie op en de ontwikkeling en het DT=VT-gebruik van de leerlingen in kaart te brengen.

Ten slotte zijn wij zelf heel benieuwd hoe de situatie van DT=VT is bij andere moderne vreemde talen op middelbare scholen, zoals Duits, Engels en Spaans. Ons onderzoek zou ook binnen deze vakgebieden kunnen worden uitgevoerd.

Ons onderzoek heeft laten zien dat veel docenten aangeven dat hun DT=VT-gebruik niet optimaal is, en dat er nog veel vooruitgang te boeken is. Laat dit dus een vast punt van overleg worden en blijven binnen secties Frans. Pas dan kun je als sectie en als school echt stappen zetten en de vakdidactiek naar een hoger niveau tillen. *Si on parlait français... tout irait mieux!*

### NOTEN

1. Dit onderzoek is uitgevoerd in het kader van de opleiding tot eerstegraads docent Frans aan de RUG voor de eerste en tweede auteur. Het onderzoek is begeleid door Marc Rabbah en de laatste auteur.
2. AIM staat voor Accelerated Integrated Method: een methode die uitgaat van maximale inzet van de doeltaal in de vorm van een taalbad, oftewel immersie (onderdompeling). De mondelinge taal wordt ondersteund met non-verbale aspecten, vooral gebaren. Deze aanpak is ontwikkeld in Canada voor Frans.
3. PACE behelst 4 stappen waarbij de doeltaal als voertaal gebruikt wordt: Presentation van betekenisvolle taal, Attention van de leerders voor bepaalde taalaspecten, Co-construction van een uitleg van de structuur, en Extension waarbij de leerders de structuur toepassen in hun eigen constructies op een creatieve wijze.
4. Een kritische kanttekening kan hier zijn dat we de docenten hun eigen DT=VT-

gebruik laten inschatten op een subjectieve en niet-specifieke schaal. Echter, de enquête is zo opgebouwd dat de docenten eerst over de 16 taalsituaties hebben aangegeven of ze deze van ‘helemaal in het Nederlands’ tot ‘helemaal in het Frans’ doen. Pas na deze 16 situaties kregen zij de vraag om hun DT=VT-gebruik in te schatten. In onze optiek is er een grote kans dat de docenten zich door de vragen over de situaties meer bewust zijn geworden van hun DT=VT-gebruik in de verschillende situaties, en dat dat er voor heeft gezorgd dat hun inschatting over hun DT=VT-gebruik adequater is dan wanneer deze volgorde andersom was geweest.

5. Aangezien onze resultaten laten zien dat taalhandelingen met een negatieve lading lager scoren dan die met een positieve lading, zou deze categorie taalhandelingen wellicht gesplitst moeten worden zodat ‘positieve feedback’ een aparte categorie wordt.

## LITERATUUR

- Bateman, B. (2008). Student teachers' attitudes and beliefs about using the target language in the classroom. *Foreign Language Annals*, 40(1), 11-28.
- Groeneveld, A. (2011). Adjective or adverb? Teaching grammar with the PACE model. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 24-33.
- Haamberg, R., Hofman, K., Maaswinkel, E., & Rödiger, A. (2008a). Doeltaal = voertaal. Een handreiking voor MVT-docenten. *Levende Talen Magazine*, 95(1), 5-8.
- Haamberg, R., Hofman, K., Maaswinkel, E., & Rödiger, A. (2008b). Doeltaal = voertaal. Voor en tegens. *Levende Talen Magazine*, 95(2), 11-14.
- Haijma, A. (2013). Duiken in een taalbad: onderzoek naar het gebruik van doeltaal als voertaal. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(3), 27-40.

Inspectie van het Onderwijs (1999). *Frans in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*. Den Haag: SDU.

- Kordes, J. en Gille, E. (2012). *Vaardigheden Engels en Duits van Nederlandse leerlingen in Europees perspectief. Resultaten ESLC 2011*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Kordes, J., & Gille, E. (2013) *Vaardigheid Engels en Duits van Nederlandse leerlingen in Europees perspectief. Levende Talen Magazine*, 100(1), 22-27
- Kwakernaak, E. (2004). Professionaliteit van docenten moderne vreemde talen. *Levende Talen Tijdschrift*, 5(2), 3-16.
- Kwakernaak, E. (2007). De doeltaal als voertaal, een kwaliteitskenmerk. *Levende Talen Magazine*, 94(2), 12-16.
- Kwakernaak, E. (2010). Algemeen-didactische trends en vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 97(3), 10-14.
- Kwakernaak, E. (2011). Van herhaling gesproken. *Levende Talen Magazine*, 98(1), 12-16.
- Plante, K. (2009). Doeltaal = voertaal: het belang van begrijpelijk taalaanbod in de les. *Levende Talen Magazine*, 96(3), 9-11.
- Rousse-Malpat, A., Verspoor, M., & Visser, S. (2012). Frans leren met AIM in het voortgezet onderwijs. Een onderzoek naar de effecten van AIM-didactiek op schrijven in het Frans van brugklasleerlingen. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 3-14.
- Staatsen, F. (2009). *Moderne vreemde talen in de onderbouw: Kerndoelen in de praktijk*. Bussum: Coutinho.
- Tammenga-Helmantel, M., Eisdien, W. van, Heinemann, A., & Kliemt, Ch. (2013). Über den Effekt und die Didaktik des Zielsprachengebrauchs im Fremdsprachenunterricht: eine Bestandsaufnahme. Ms. (ingediend).
- Verspoor, M., & Edelenbos, P. (2011). Tweektalig onderwijs zorgt voor een duurzame voorsprong. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(4), 3-13.

MARJON TAMMENGA-HELMANTEL is als vakdidacticus voor het schoolvak Duits verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen. Zij doet onderzoek naar grammaticadidactiek, leermiddelen voor Duits en doeltaalgebruik in het vto. Haar onderzoek voert zij grotendeels samen uit met mvt-LIO's. Ook het onderzoek waarover bericht wordt in dit artikel is daarvan een voorbeeld. E-mail: <m.a.tammenga-helmantel@rug.nl>

JUDITH JANSMA heeft een Master of Education voor het vak Frans is op dit moment werkzaam als docent taalvaardigheid Frans aan de Rijksuniversiteit Groningen. De colleges op de universiteit zijn volledig in het Frans. E-mail: j.f.jansma@rug.nl

JANTINE OOSTERHOF is vorig jaar cum laude afgestudeerd aan de Rijksuniversiteit Groningen als eerstegraads docent voor het vak Frans. Nu geeft zij les als docent Frans aan het Stedelijk Gymnasium in Haarlem, en werkt ze als auteur van uitlegvideo's voor de website Snapput. Ze spreekt zo veel mogelijk Frans tijdens de les. E-mail: <jantineoosterhof@gmail.com>