

DOELTAAL LEERTAAL

Over bibberen aan de rand van het taalbad en docenten-taalbewustzijn

Een goede taalles kenmerkt zich natuurlijk door het gebruik van de doeltaal. Toch? Iedereen vermoedt het, maar in veel lessen moderne vreemde talen is het bepaald geen gemeengoed. En waar het dat wel is, bijvoorbeeld in het tweetalig onderwijs, zijn docenten zich vaak maar beperkt bewust van didactische eisen aan hun taalinzet. In deze bijdrage wordt de achtergrond van verantwoord doeltaalgebruik belicht en worden er didactische handreikingen gedaan voor een effectieve inzet van de doeltaal.

SEBASTIAAN DÖNSZELMANN

In gesprekken die ik met docenten heb over doeltaalgebruik hoor ik geregeld dezelfde twee verhalen: óf leerlingen vinden het te moeilijk, óf (vaak bij docenten Engels) het gaat prima want 'als ik rustig praat, begrijpen ze me gewoon'. Wellicht herkent u zich in een van deze beschrijvingen?

Tot op de dag van vandaag wordt doeltaalgebruik in zowel wereldwijd didactisch onderzoek als onze eigen

praktijk of rapporten van de Inspectie van het Onderwijs verwoord als 'het gebruik van de doeltaal als instructietaal en communicatiemiddel in de mvt-les'. Hier is sprake van een misverstand: doeltaalgebruik is iets anders dan communiceren in de vreemde taal binnen de lessen moderne vreemde talen (mvt). Natuurlijk lijkt het op elkaar, maar toch verschilt het fundamenteel. Een communicatiemiddel heeft immers *communicatie* tot doel. En als slechts communicatie het doel is, kunnen docenten en leerlingen maar beter Nederlands spre-

ken, de gezamenlijke taal die ze het beste beheersen. Doeltaalgebruik heeft een ander doel: taal *leren* – met communicatie als een voorwaardelijke en functionele bijvangst. Doeltaal is dus in eerste instantie een leermiddel. Beter dan Doeltaal Voertaal, zouden we dus moeten spreken van Doeltaal Leertaal en, zoals bij elk leermiddel, komen daarbij de nodige didactische implicaties kijken.

Wanneer de doeltaal te zeer als communicatiemiddel wordt ingezet, wordt snel duidelijk waarom met name veel docenten Frans, Duits en Spaans hun lessen grotendeels in het Nederlands geven. Vaak benoemen zij dat leerlingen onvoldoende meedoen en de uitleg niet begrijpen, dat ouders, leerlingen, directie en zelfs collega's hierover klagen, dat ze de stof niet vlot genoeg kunnen behandelen en dat ze soms twifelen aan hun eigen vaardigheden. Dat is logisch, in feite vullen veel docenten het spreekwoordelijke taalbad al gauw te vol, waardoor leerlingen erin dreigen te verzuipen of bibberend aan de rand blijven staan. En wanneer, vaak bij het vak Engels, de doeltaalinzet wel lijkt te slagen, dan is het nog maar de vraag of de leerlingen behalve de docent begrijpen ook daadwerkelijk taal leren. En zo komen we bij een tweede misverstand: *begrijpen* is iets anders dan *leren*.

Het is opmerkelijk dat zowel in de didactische literatuur als in de onderwijspraktijk doeltaalgebruik zo communicatief wordt benaderd en nauwelijks didactische invulling krijgt. Al decennia geleden hebben onderzoekers als Schmidt (1990), Swain (1993), Long (1996), Dörnyei (1998), Andrews (2001), Cook (2001) en Nation

Het promotieonderzoek van Sebastiaan Dönszelmann, dat begeleid wordt door prof. dr. Jos Beishuizen, prof. dr. Rick de Graaff en dr. Anna Kaal, bestaat uit vier deelprojecten, die samen een monografie zullen vormen:

- Een literatuuronderzoek naar didactische implicaties voor het gebruik van de doeltaal.
- De uitwerking van een didactiek voor doeltaalgebruik Doeltaal Leertaal.
- Het opzetten en uitvoeren van een scholingstraject Doeltaal Leertaal voor docenten Frans (N = 35).
- Een experiment en effectanalyse van doeltaal didactiek in de klassen van de deelnemende docenten (N = 827).

Kader 1. Deelstudies

(2001) immers laten zien dat slechts blootstelling aan een taal nauwelijks tot het leren ervan leidt – zelfs wanneer de taalleerder alle input begrijpt. Er is simpelweg meer nodig dan *toehoren en begrijpen* om te kunnen *leren*.

Van de inzet van de doeltaal kan overigens wel geleerd worden. Vanuit hun specifieke vakgebieden belichtten bovengenoemde onderzoekers effectieve didactische aandachtspunten op het gebied van taalbewustzijn en (doel)taalvaardigheid, motivatie, interactie en corrigeren (Dönszelmann, Kaal, Beishuizen & De Graaff, 2016). Tot een volwaardige doeltaal didactiek is het echter nooit gekomen, laat staan tot een onderzoek naar de effecten van zo'n didactiek. En zie daar de vruchtbare bodem voor mijn promotieonderzoek *Doeltaal Leertaal in het mvt-onderwijs* (zie kader 1). In dit onderzoek is een doeltaal didactiek ontworpen, gedeeld en afgestemd met een groep van 35 docenten Frans. Zij hebben een jaar lang deelgenomen aan een intensief scholingsprogramma, waarna zij een eenjarige interventie binnen de klassencontext uitvoerden in

combinatie met een effectmeting.

Voor het uitzetten van de complete doeltaaldidactiek zoals die is ontworpen in het promotieonderzoek is de ruimte binnen deze bijdrage te beperkt, maar een handreiking in de vorm van een set bruikbare en binnen het onderzoek bewezen zinvolle adviezen is wel mogelijk. Uitgangspunten hierbij zijn *doeltaal is een leermiddel en begrijpen is nog niet leren*.

Taalbewustzijn en doeltaalvaardigheid

Bij doeltaalvaardigheid staan de plek van de moedertaal en een 'instrumenteel' gebruik van de doeltaal centraal. Een goede les in de doeltaal kan absoluut Nederlands bevatten. Veel onderzoek (bijvoorbeeld Cook, 2001) laat zien dat het inzetten van een krachtig begripsinstrument als de moedertaal het aanleren van de doeltaal heel goed kan versterken. Natuurlijk dient de doeltaal dominant aanwezig te zijn (zeventig tot negentig procent van de lestijd), maar een korte impuls in de vorm van een vertaling van een onbekend woord, een meta-uitleg, een talig verband met de moedertaal, een geruststelling of pedagogische ingreep: als dit het taalleerproces versterkt, is het toegestaan. Daar staat tegenover dat leerlingen nauwelijks iets leren van een docent die zichzelf voortdurend vertaalt, en dat een docent die zijn leerlingen telkens vraagt te vertalen wat hij zegt vooral vertaalmachines kweekt. Wees dus spaarzaam met de moeder-

taal, maar zet haar bewust in om het leren te versterken.

Een instrumenteel gebruik van de doeltaal vergt een groot docenten-taalbewustzijn (Andrews, 2001). Kenmerkend hiervoor is dat de docent voortdurend kan verantwoorden hoe hij taal inzet om tot leren te komen. Dit gaat veel verder dan een langzamer spreektempo of toevoeging van mimiek, wat immers vooral het begrip ten goede komt. De docent zorgt ook voor een vocabulaire- en grammaticacorpus: hij weet precies welke constructies zijn leerlingen al kennen, welke hij daaraan voorzichtig toevoegt en stevast herhaalt (eerst mondeling, dan schriftelijk), want herhaling faciliteert het leren. Gebruik je een constructie soms of hebben de leerlingen iets een maand geleden moeten leren? Ze zijn het vermoedelijk alweer vergeten. Herhaling is al met al cruciaal en kan eenvoudig in lessen worden ingebouwd door middel van vraagtechnieken en routines: het bespreken van weekendactiviteiten, het weer, een toets, beurtverdeling enzovoort. Betrek de leerlingen vragend en op herkenbare manier bij de les en breid pas uit als de leerlingen zover zijn. En denkt u nu: 'Ja, maar als alles steeds moet inslijten krijg ik mijn boek nooit uit!?' Dat klopt. Maar zo wordt er wel meer geleerd.

Motivatie, correctie en interactie

Het vergt nogal wat motivatie van leerlingen om de doeltaal te gebruiken (Dörnyei, 2001). Stelt u zich voor, te

midden van medepubers Frans spreken in het wiskunde-lokaal, met een docent die je moedertaal prima spreekt. Volkomen onnatuurlijk. Leerlingen dankbaar benaderen wanneer ze goed meedoen, drempels verlagen, begrip tonen, bevragen en denktijd geven, contact maken en uitdagen, het helpt allemaal. En complimenteren. Maar dan natuurlijk wel concreet: laat leerlingen weten wat ze goed doen. Zo wordt de taal toegankelijk en kan de klas leren van uw aandacht hiervoor. Want *leren is het doel!* Zeg dus niet: 'Excellent', maar: 'Excellent because...'

Taalleerprocessen verlopen vaak niet impliciet (Schmidt, 1990). Leerlingen kunnen veel leren van expliciete correcties, maar er ook door stilvallen. Daarom geldt in de doeltaalles de makkelijke stelregel: corrigeer, maar alleen zaken die de actuele leerstof betreffen. Verzamel overige fouten om er op een ander moment een nieuwe les van te maken. En als u corrigeert, pas ook dan een leerzame aanpak toe, want alleen horen of begrijpen is niet voldoende: geef dus niet meteen de correctie, maar lok het goede antwoord uit, laat het herhalen en betrek zolang het veilig is de klas erbij. Vaak geldt: wat één leerling 'fout' doet, begrijpen veel andere leerlingen ook nog niet. Ten slotte is het goed om corrigeren te zien als het veilig bijsturen van het leerproces. Daar horen ook de begripschecks bij die docenten die de doeltaal adequaat inzetten natuurlijk vaak inbouwen, bijvoorbeeld middels routines.

Het laatst belichte domein is hier wellicht het belangrijkste: interactie en productie. Actieve leerlingen zijn een absolute voorwaarde voor het leren van doeltaalinzet (Long, 1996; Swain, 1993). Een docent verklapte onlangs: ik gebruikte het hele jaar de zin 'Asseyez-vous, prenez vos affaires et mettez vos sacs par terre'. Iedereen doet dan precies wat ik verlang, maar toen deze woorden in de slottoets 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.' Het advies luidt dus: laat leerlingen voortdurend met de taal spelen, elkaar (en u als docent) bevragen, klassentaal verwerken en uw vragen altijd beantwoorden in hele zinnen: 'Patrick, tu as tes livres devant toi?' 'Oui, j'ai mes livres devant moi.' Alles beter dan *oui* of *non*; leerlingen moeten produceren om te leren.

En wat levert het op?

De adviezen die in deze bijdrage worden gegeven zijn onderdeel van de Doeltaal Leertaal-didactiek (zie kader 2). Het inzetten van deze adviezen kost tijd en kan de do-

cent een gevoel van vertraging geven. In werkelijkheid gebeurt er iets anders: leren. Analyse van vele tientallen uren lesopname en ruim 2.600 vaardigheidstoetsen (interventiegroep en controlegroep) laat zien dat grofweg alle participerende docenten en hun havo/vwo 1-klassen geprofiteerd hebben van de interventie: de toetsresultaten (receptief én productief) laten ronduit positieve verschillen zien.

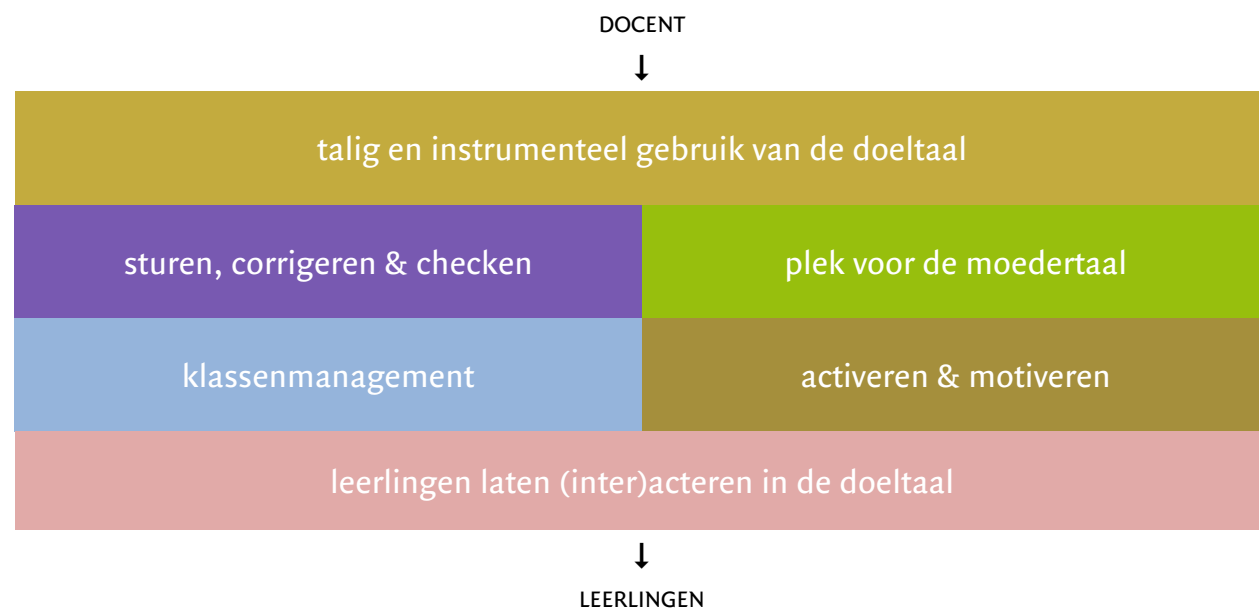
Dat geldt ook voor de gang van zaken in de klassen: in bijna alle brugklassen is het bezigen van de doeltaal een vanzelfsprekendheid. Dit is niet alleen goed voor het taalleerproces. Ook docenten beleven de lessen positiever. Twee docenten aan het woord: 'Veel aspecten van de didactiek pas ik nu structureel toe, de leerlingen weten niet beter en doen prima mee. Het is een absolute meerwaarde die mij veel energie geeft.' En: 'Ik heb een andere kijk gekregen op de Franse les. En de leerlingen? Die vinden het steeds minder spannend. Nu mijn collega's nog. Die zijn nog afwachtend en vertonen dus eigenlijk hetzelfde gedrag als mijn leerlingen voorheen. Maar als ze langskomen zijn ze onder de indruk. Ik krijg ze nog wel mee denk ik.'

Naar verwachting wordt het promotieonderzoek in het najaar van 2018 afgerond. Samen met medeonderzoekers en uitgevers werkt Sebastiaan Dönszelmann op dit moment aan het opzetten van vervolgonderzoek rondom doeltaaldidactiek en schoolcontext, en aan verwerking van de didactische inzichten van Doeltaal Leertaal in vo-leergangen, in handboeken voor de lerarenopleiding en in docenttrainingen.

Voor meer informatie betreffende het onderzoek neemt u contact op met <s.donszelmann@vu.nl> of leest u Dönszelmann, Kaal, Beishuizen en De Graaff (2016) (<bit.ly/donszelmann>).

LITERATUUR

- Andrews, S. (2001). The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, 10(2), 75-90.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Language Review*, 57(3), 402-423.
- Dönszelmann, S., Kaal, A., Beishuizen, J., & Graaff, R. de. (2016). Doeltaal Leertaal: Een didactiek en een professionaliseringstraject. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(3), 35-45.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Red.), *Handbook of second language acquisition* (p. 413-468). New York: Academic Press.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. New York: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158-164.



Kader 2. Model Doeltaal Leertaal