

Ten Geleide

Heeft een doordachte en verantwoorde doeltaal didactiek gunstige effecten op het leren van leerlingen in het voortgezet onderwijs, en is zo'n didactiek duurzaam aan te leren door docenten? Om tot de antwoorden op deze vragen te komen, ontwierpen Sebastiaan Dönszelmann, Anna Kaal, Rick de Graaff en Jos Beishuizen een complete didactiek, gericht op toepassing in de reguliere vreemdetalencontext, en daarnaast een intensief professionaliseringstraject. Deelnemende docenten onderwezen hun leerlingen van 1 havo/vwo een jaar lang met behulp van het programma Doeltaal-Leertaal, waarna de prestaties in kaart werden gebracht en vergeleken met die van controleklassen. Het blijkt dat toepassing van de didactiek positieve invloed heeft op de taalvaardigheid van de leerlingen bij zowel lezen als luisteren, spreken en schrijven.

Klaske Elving en Huub van den Bergh onderzochten welke leeractiviteiten effectief zijn tijdens de schrijfles in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Zij ontwikkelden een digitale schrijfcursus op basis van eerder onderzoek en in samenspraak met ervaren docenten Nederlands. Kenmerken van de cursus waren strategie-instructie, observerend leren en peer-interactie. De lessen werden in twaalf 4-havo-klassen uitgetoetst door de eigen docent Nederlands. De kwaliteit van leerling-teksten bleek na het volgen van de nieuwe cursus significant meer te zijn verbeterd dan na het volgen van regulier onderwijs.

Meertaligheid is zowel een gegeven als een doel binnen het Nederlandse voortgezet onderwijs. De inventarisatiestudie van Catherine van Beuningen en Daniela Polišenská laat zien hoe talendocenten in het voortgezet onderwijs denken en handelen ten aanzien van deze meertaligheid. Uit de

gerapporteerde opvattingen concluderen zij dat er op dit vlak nog misvattingen heersen en dat er ruimte is voor meer doelgerichte erkenning en benutting van de meertalige repertoires van leerlingen. De talendocenten in de studie zijn zich ook bewust van deze ontwikkelkansen; de overgrote meerderheid van de ondervraagden geeft bijvoorbeeld aan behoefte te hebben aan handvatten voor talensensibiliserend en/of functioneel meertalig taalonderwijs.

In het onderzoek van Danielle Pronk en Josefiën Sweep is aan leerlingen van 4-havo taalkunde aangeboden door dit te integreren in de taalvaardigheidslessen: leerlingen kregen spreek- en schrijflessen aangeboden die gericht waren op taalkundige onderwerpen. Zo kan aan taalkunde een vaste plek in de bovenbouw gegeven worden, zonder dat er ingrijpende veranderingen in het volle programma moeten worden aangebracht. Geïntegreerd taalkundeonderwijs is alleen een goed idee als de leerling minstens zo taalvaardig wordt als bij taalvaardigheidslessen zonder koppeling aan taalkundige onderwerpen. Dit bleek in 4-havo het geval: er waren geen significante verschillen in taalvaardigheid tussen de controlegroep en de geïntegreerde taalkundeconditie. Leerlingen deden in significante mate taalkundekennis op en beoordeelden het onderwijs overwegend positief.

Ton Koet bespreekt het proefschrift van Johanna de Vos: *Naturalistic word learning in a second language*, en Theun Meestringa het proefschrift van Cindy Kuiper: *Promoting tertiary students' writing; a subject-specific genre-based approach*.

Namens de redactie,
HELGE BONSET

Doeltaal-Leertaal;

De invloed van een concrete doeltaal didactiek op vaardigheidsprestaties in de reguliere mvt-les

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

In het Doeltaal-Leertaalonderzoek staan twee kernvragen centraal: heeft een doordachte en verantwoorde doeltaal didactiek gunstige effecten op het leren van leerlingen in het voortgezet onderwijs, en is zo'n didactiek duurzaam aan te leren door docenten? Om tot de antwoorden op deze twee vragen te komen werd een complete didactiek ontworpen (gericht op toepassing in de reguliere vreemdetalencontext) en daarnaast een intensief professionaliseringstraject. Dit artikel doet verslag van het gedeelte van het onderzoek dat inging op de effectiviteit van Doeltaal-Leertaal. Deelnemende docenten onderwezen hun 1hv-leerlingen een jaar lang met behulp van Doeltaal-Leertaal, waarna hun prestaties in kaart werden gebracht en vergeleken met die van controleklassen, teneinde vast te stellen of de gehanteerde didactiek effectief was. Het blijkt dat toepassing van de didactiek positieve invloed heeft op de taalvaardigheid van de leerlingen bij zowel lezen als luisteren, spreken en schrijven.

Veel didactici en talendocenten zullen van mening zijn dat enige vorm van talige onderdompeling tijdens de les kan bijdragen aan het taalleerproces. In de loop van de jaren

hebben de nodige wetenschappelijke onderzoeken deze veronderstelling gesteund. De bekendste daarvan zijn vermoedelijk studies rondom de Input-hypothese (Krashen, 1985), de Interaction-hypothese en *negotiation of meaning* (Long, 1996; Pica et al, 1986/1996), en de *Pushed Output-hypothese* (Swain & Lapkin, 1995). Blootstelling aan begrijpelijke input, interactie en onderhandeling in de vreemde taal en leerlingen stimuleren de talige leerstof veelvuldig toe te passen: het zijn hypothesen die aanspreken en aannemelijk klinken. Evenwel moeten we constateren dat op veel scholen het gebruik van de doeltaal in de vreemde talenlessen geen gemeengoed is (Kordes & Gille, 2013). Met name bij de vakken Duits, Frans en Spaans hebben docenten, leerlingen en zelfs ouders moeite met doeltaalgebruik. Leerlingen lijken hun docenten moeilijk te begrijpen en zijn bovendien vaak niet zo gemotiveerd om zelf de doeltaal te gebruiken, wat bij alle partijen voor frustratie kan zorgen. Voor docenten Engels en hun leerlingen is het om voor de hand liggende redenen iets gemakkelijker om zich van de doeltaal te bedienen. Hier moet echter de vraag gesteld worden of leerlingen het klaslokaal werkelijk door die inzet van de doeltaal

met een sterkere kennis van het Engels verlaten dan het *game*-, *chat*- en *YouTube*-Engels (of anderszins opgedane taalkennis) waarmee ze het lokaal betraden.

Zo veel als de literatuur de afgelopen decennia suggereerde over doeltaalgebruik, zo weinig was er daadwerkelijk bekend over dit onderwerp, vooral als het gaat om doeltaalgebruik binnen het reguliere voortgezet onderwijs. De hierboven aangehaalde didactische studies (en vele meer) waren namelijk vaak gebaseerd op kleine interventies die plaatsvonden in onderwijscontexten die sterk verschillen van de context waarin veel vo-docenten dagelijks functioneren (bijvoorbeeld intensief volwassenenonderwijs of Canadees *immersion*-onderwijs). Bovendien boden ze de docent in sommige gevallen wel een didactische denklijn, maar slechts weinig concrete handvatten die hen konden helpen om de doeltaal in hun klaslokaal duurzaam en succesvol in te leren zetten. Ten slotte valt het op dat er, met alle aandacht die er de afgelopen decennia voor doeltaalgebruik was, nog nauwelijks onderzoek is gedaan naar de werkelijke leereffecten van (verantwoorde) doeltaalinzet in een reguliere onderwijscontext of naar de leerbaarheid van een dergelijke didactiek door docenten.

Dit artikel gaat in op bevindingen van het promotieonderzoek *Doeltaal-Leertaal; didactiek, professionalisering en leereffecten* (Dönszelmann, 2019). Binnen dit onderzoek werd een didactiek voor doeltaalgebruik opgesteld die elke docent vreemde talen zou moeten kunnen toepassen binnen de kaders van de reguliere les met de reguliere leergang. Deze doeltaal-didactiek werd gebaseerd op beproefde taalverwervingstheorie, ervaringen van docenten in het veld en van de onderzoeker, en had het inzetten van de doeltaal als *leermiddel* of *didactisch instrument* als uitgangspunt: Doeltaal-Leertaal. Binnen het onderzoek werd nagegaan of een brede groep docenten in staat was zich de ontwikkelde didactiek duurzaam

eigen te maken, en er werd nagegaan of de leerlingen van de deelnemende docenten substantieel beter presteerden dan een controlegroep waarbinnen docenten de doeltaal weliswaar naar eigen inzicht inzetten, maar zonder bekend te zijn met de Doeltaal-Leertaalanpak.

Theorie achter doeltaal-didactiek

De effecten van een didactische interventie hebben alles te maken met de specifieke kenmerken van die didactiek en met de juiste toepassing ervan. Twee eerder verschenen *Levende Talen*-artikelen (Dönszelmann et al., 2016; Dönszelmann, 2018) en het proefschrift over Doeltaal-Leertaal gaan in op de theoretische onderbouwing van de didactiek en van het intensieve professionaliseringstraject dat elke deelnemende docent heeft gevolgd in het kader van het onderzoek. Voor een gedetailleerde beschrijving van alle gebruikte theorie wordt hier dan ook verwezen naar deze bronnen. Om het onderzoek in dit artikel binnen een kader te kunnen plaatsen, volgt hieronder echter een korte onderbouwing van de didactiek.

Een centraal theoretisch uitgangspunt binnen dit onderzoek was dat het aanleren van een vreemde taal op school niet zomaar plaatsvindt. Met de naam Doeltaal-Leertaal zet de didactiek zich dan ook af tegen het vaak gehoorde en veel neutralere doeltaalvoertaalprincipe dat suggereert dat leerlingen ook van een slechts intuïtieve communicatieve inzet van de doeltaal al veel leren. Het leren van een tweede taal verschilt echter wezenlijk van het leren van de moedertaal. De *noticing*-hypothese (o. a. Schmidt, 1990; DeKeyser, 2002) stelt dan ook dat bij tweetaalverwerving toevallig en onbewust taalleerproces voorkomt: een bewuste focus van de leerder op datgene wat er geleerd moet worden, herhaling, contrast, onderbouwing en herkenning zijn nodig om nieuwe

leerstof werkelijk te laten beklijven. De veronderstelling dat leerlingen ‘altijd wel wat leren’ van de aanwezigheid van Frans, Engels, Spaans of Duits in de talenles wordt hiermee weerlegd: er is meer nodig dan blootstelling om te kunnen leren. De hiervoor genoemde *Interaction*-hypothese, *negotiation of meaning* en *Pushed Output*-hypothese onderschrijven deze behoefte. Elk van deze hypothesen impliceert het belang van een zeer actieve en leerbewuste leerling, als voorwaarde voor een effectief taalleerproces op basis van doeltaalinput.

Leerlingen activeren en leerbewust maken tijdens de doeltaalinteractie vergt veel van docenten. Doeltaalgebruik is namelijk iets heel anders is dan *instructie geven* in het Engels, Duits of Frans: het is een expliciet onderdeel van de *pedagogical content knowledge* van de docent vreemde talen (Andrews, 2001). Waar taal bij andere vakken vooral het vehikel is dat leerlingen naar de vakinhoud toebrenge, herbergt doeltaal als vehikel ook nog eens veel taalleerinhoud (o.a. De Graaff et al., 2007). Tenminste, als de docent het vehikel goed weet te besturen, anders gaat het merendeel van die taalleerinhoud verloren. Dan is de doeltaal slechts een communicatiemiddel, terwijl ze eigenlijk een leermiddel had kunnen zijn. Een taalleerbewuste docent die de doeltaal inzet, stelt zichzelf voortdurend vragen als: welke taalelementen moeten mijn leerlingen van mij overnemen, zijn zij actief genoeg tijdens onze interacties, zorg ik voor een juist spreektempo, voor (al dan niet schriftelijke) herhaling, versimpeling, uitbreiding en beschouwing, begrijpen leerlingen mij en elkaar, hoe kunnen converserende leerlingen ook taal van elkaar leren, hoe correct moet die taal zijn, etc.?

Om leerlingen actiever en leerbewuster te maken tijdens doeltaalinteractie is het verder van belang dat docenten beschikken over een groot repertoire aan vraag- en *scaffolding*-technieken (o.a. Lightbown & Spada, 2013; McNeil, 2012). Met *scaffolding* wordt bedoeld

dat de docent afstemt op de leerbehoefte van de leerling, steun geeft waar nodig (bijvoorbeeld door *modeling*), voorbeelden of delen van antwoorden geeft en zich terugtrekt zodra de leerling zelf de verantwoordelijkheid voor de taak weer op zich kan nemen. Aansluitend dienen docenten verantwoorde en effectieve feedbacktechnieken in te zetten om hun leerlingen te corrigeren en te stimuleren (o. a. Lyster & Ranta, 1997; Oliver & Mackey, 2003). Voorts doen docenten hun doeltaalinteractie vergezeld gaan van een variatie aan begripchecks (o. a. Mackey & Gass, 2015). Behalve het begrip checken versterken docenten ook het talige begrip van hun leerlingen door bewust ondersteunende non-verbale elementen aan hun doeltaalgebruik toe te voegen zoals aanwijzen, mimiek of uitbeelding (o.a. Gullberg, 2010; Tellier, 2008).

Omdat actieve en leerbewuste leerlingen zo van belang zijn voor het taalleerproces, doen docenten er goed aan de lessen in veel opzichten een vertrouwd karakter te geven. Elke les iets nieuws doen mag inhoudelijk aantrekkelijk lijken; als het om verantwoord doeltaalgebruik gaat, zijn leerlingen gebaat bij klassenroutines waarin herkenbare taal veelvuldig gebruikt wordt (o. a. Ohta, 1999; Boers & Lindstromberg, 2009). Hier moet gedacht worden aan terugkerende spelletjes en stapsgewijs opbouwende thematische klassikale interactie (bijvoorbeeld herkenbare gesprekken over het weer, televisieprogramma's of het weekend die de docent telkens iets uitbreidt) en de toepassing van een doeltaalcorpus (een vaste taalset van woorden, constructies, grammatica, die de docent gedurende een bepaalde periode veelvuldig inzet en terugvraagt). De doeltaal in routines en binnen vastgestelde kaders inzetten garandeert de broodnodige herhaling die het taalleerproces sterk ondersteunt (o.a. Nation, 2003) en schept bovendien veiligheid. Communiceren in de doeltaal is immers voor veel leerlingen een spannende aangelegenheid. Het begrip

veiligheid komt dan ook in veel taaldidactische studies aan bod. Behalve door routines in te bouwen, versterkt de docent de klassenveiligheid, motivatie en spreekbereidheid door leerlingen bewust te maken van het leerproces dat zij doormaken, door didactische keuzes uit te leggen, leerlingen inspraak te geven in de gang van zaken in de klas, ruimte te geven om te experimenteren met de doeltaal en te belonen voor inspanningen (o.a. Dörnyei, 2009; MacIntyre et al., 2011).

Een laatste taaldidactisch element dat van belang is bij adequaat doeltaalgebruik betreft de toepassing van de L1 (in veel gevallen de moedertaal). Dit op het oog wellicht tegenstrijdige advies wordt vanuit de theorie breed ondersteund. Zo wordt *code-switching* (tijdens de interactie schakelen tussen de te leren taal en de L1) gezien als een middel om taalproductie voor leerlingen bereikbaarder te maken, elkaar te kunnen helpen, de *fluency* te vergroten of een woord te verklaren (o.a. Cook, 2001). Ook kan de L1 worden gebruikt om lastige instructie te vereenvoudigen, om

samenhang tussen de doeltaal en de L1 te leren herkennen (Nation, 2003) of om vocabulaire te leren (Mondria, 2003). Een voorwaarde voor verantwoord L1-gebruik is echter dat het leren van de vreemde taal het gezamenlijke doel blijft, dat de doeltaal in de lessen dominant is en dat de L1-inzet een door de docent te verantwoorden functie heeft (o.a. Macaro, 2001; Turnbull & Arnett, 2002).

Uitgaande van bovenstaande doeltaalgerelateerde theorie konden de kenmerken van Doeltaal-Leertaal geordend worden in een vijftal taaldidactische domeinen. Later werd een zesde domein toegevoegd, *klassenmanagement*, om het belang van veiligheid en enige klassenorde bij de toepassing van de doeltaal te onderstrepen. De domeinen worden in figuur 1 weergegeven.

Methode

De onderzoeksvraag die in dit artikel centraal staat is de volgende:

1	Talig en instrumenteel gebruik van de doeltaal	Aangepast spreektempo, ingekaderd vocabulairecorpus, herhalingsstechnieken
2	Plek voor de L1	De L1 als instrument bij het leren van de vreemde taal, bewust ingezet
3	Bijsturen, corrigeren en checken	Gerichte correcties die leerlingen aan het denken zetten, toegevoegde complimenten, de docent als voorbeeld, rijk aan doeltaal, herhalend
4	Activeren en motiveren	Klassenroutines, vraagtechnieken, rekening houden met verschillen, leerlingen bewust maken van het leerproces (<i>learner awareness</i>), weten dat minder stof vaak meer leren oplevert
5	Leerling-interactie	Nazeggend, reagerend, converserend of initiërend
6	Klassenmanagement	Basale klassenorde en veilige kaders voorwaarde voor Doeltaal-Leertaal

Figuur 1. Didactische domeinen Doeltaal-Leertaal

Is er, binnen het reguliere vreemdetalenonderwijs, een positief verband tussen de toepassing van een onderbouwde doeltaaldidactiek en de prestaties en motivatie van leerlingen?

De ontwikkeling en toetsing van een didactiek en een bijbehorend professionaliseringsproces vroegen om een brede methodologische aanpak. Binnen deze *mixed methods*-aanpak werden op basis van twee literatuurstudies succesievelijk een doeltaaldidactiek en een professionaliseringstraject tot in detail uitgewerkt. Het professionaliseringstraject diende om een groep docenten verantwoord voor te bereiden op een eenjarige klasseninterventie met de ontwikkelde didactiek. Na het interventiejaar werden de vaardigheden en motivatie van de leerlingen in kaart gebracht en vergeleken met een controlegroep. Om nog meer zekerheid te hebben over de effecten van de didactiek werden daarenboven de leerlingprestaties vergeleken met de didactische prestaties van de individuele docenten. Met andere woorden: bleken de docenten die de didactiek het beste inzetten ook de best presterende klassen te hebben?

Deelnemers

Vijfentwintig docenten namen deel aan het complete onderzoekstraject en interventiejaar. Zij gaven zich via open inschrijving op voor het traject. Er is gekozen voor onderzoek binnen de Franse les omdat bij deze taal het leerproces bijna altijd geheel op school plaatsvindt (in tegenstelling tot bijvoorbeeld Engels, waarbij ook veel buiten school wordt opgestoken). Er gold een minimale onderwijservaring van drie jaar en elke docent moest in het interventiejaar (2016-2017) over een ihv-klas beschikken. Zowel eerste- als tweedegraads bevoegden waren welkom en meldden zich evenredig aan. Omdat binnen het onderzoek docenten en leerlingen die deel hebben genomen aan een didactische interventie worden vergeleken met docenten

en leerlingen die niet blootgesteld werden aan die interventie, was er een controlegroep nodig. De controlegroep bestond uit docenten (n=8) die eveneens interesse hadden voor doeltaaldidactiek maar die om persoonlijke of praktische redenen niet konden deelnemen aan het professionaliseringstraject. Docenten uit de controleklassen pogen de doeltaal weliswaar regelmatig in te zetten, maar zonder daarin geschoold te zijn. Uit een Pearson Chi-square toets en twee onafhankelijke T-toetsen blijkt dat de docenten uit de controlegroep op de aspecten onderwijsgraad, leeftijd en leservaring niet significant van de docenten uit de interventiegroep verschilden (onderwijsgraad: $X^2(1, n=33) = 0,256, p=0,613$; leeftijd: $t(20) = 0,205, p=0,839$; leservaring: $t(29) = 0,419, p=0,678$).

In de brugklassen van interventiegroep en de controlegroep zaten respectievelijk 610 en 217 leerlingen met een havo/vwo-advies van de basisschool en einde-basisonderwijstoetsen die plaatsing in ihv-klassen billijkten. De meeste leerlingen beschikten over een Cito-score. In beide groepen waren jongens en meisjes gelijk verdeeld (controlegroep: $n_{jongens} = 101$ en $n_{meisjes} = 116$; interventiegroep $n_{jongens}=303$ en $n_{meisjes}=307$. Chi-square: $X^2(1, n=827) = 0,627, p=0,428$). De Cito-scores binnen de twee groepen werden met elkaar vergeleken middels een onafhankelijke T-toets die geen significante verschillen tussen de groepen liet zien (controlegroep $M=542,00$; $SD=3,78$; interventiegroep $M=541,46$; $SD=4,86$. $t(226,521) = 1,203, p=0,230$. De effectgrootte was verwaarloosbaar (Cohens $d = 0,124$). Zo kon voorzichtig gesteld worden dat de groepen qua leerpotentieel met elkaar vergelijkbaar waren. De culturele en sociale leerlingkenmerken werden binnen dit onderzoek buiten beschouwing gelaten. Wel werden leerlingen die een Franstalige achtergrond hadden buiten het onderzoek gehouden evenals leerlingen met specifieke taalleerproblemen. De geografie-

sche spreiding van de deelnemende scholen was, ten slotte, groot.

Instrumenten

Voor de toetsing binnen de controle- en interventiegroep werd gebruikgemaakt van zogenaamde TaalstERK-toetsen (lezen en luisteren) en ERK-toetsen op A1-niveau Frans (schrijven en spreken). Deze toetsen zijn door de ontwikkelaar (Cito) onderworpen aan uitgebreide analyseprocedures, niveaubepaling en proefbeoordelingen en gelden als voldoende betrouwbaar. De motivatie van de deelnemende leerlingen werd in kaart gebracht middels een veelgebruikte motivatie-enquête, de *Belevingsschalen voor Engels* (o.a. Kuhlemeier et al., 1990) die werd omschreven naar het vak Frans.

Om tot een beoordeling van de doeltaal-didactische kwaliteiten van de docenten te komen, werd gebruik gemaakt van een binnen het onderzoek ontwikkeld Doeltaal-Leertaal-observatie-instrument (Dönszelmann, 2019) waarbinnen het doeltaalrepertoire in de zes hierboven besproken domeinen terug te vinden is. Een goed beeld van de didactische prestaties was een vereiste om te kunnen nagaan of het presteren van de interventie-klassen niet alleen verschilde van dat van de controlegroep, maar ook verband hield met de doeltaalcapaciteiten van hun individuele docenten. Van het ontwikkelde observatie-instrument werd de betrouwbaarheid en validiteit beoordeeld middels een *intra-class correlation coefficient*-analyse die de item-beoordelaarsbetrouwbaarheid vaststelde en een *factor- en reliability*-analyse om de interne consistentie van het instrument te toetsen. De analyses lieten elk een positief beeld zien. Hierbij is de hoge gemiddelde *intra-class*-correlatie over 40 items noemenswaardig ($ICC = 0,87$ ($SD=0,129$)), wat een sterke overeenstemming onder observanten suggereert.

Procedure

Binnen het onderzoek werden in twee fases

data verzameld. De controleklassen werden een jaar eerder dan de interventieklassen aan toetsen onderworpen. Sommige van hun docenten hebben vervolgens nog aan het professionaliseringstraject deelgenomen, maar waren ten tijde van de controle-dataverzameling nog niet geschoold.

De professionalisering die door de docenten uit de interventiegroep werd gevolgd, betrof een intensief traject met een sterk activerend karakter. Deelnemers experimenteerden, stonden model voor elkaar en reflecteerden op hun ontwikkeling en praktijk. Het eenjarige traject bevatte veel *deliberate practice*-werkvormen, was cyclisch opgebouwd en gaf deelnemers veel tijd om te leren. Inhoudelijk was het traject gebaseerd op veel actuele taaldidactische kennis en het deed bovendien een sterk beroep op de inhoudelijke input van de deelnemers. Het betrof de deelnemers ook door het eigen leren sterk te monitoren middels het doeltaal-observatie-instrument, en het poogde het geleerde samen met de deelnemers actief binnen de schoolcontext te plaatsen. Geen hapklare didactische brokken dus, maar handreikingen en voorbeelden waarmee deelnemers de didactiek zelf (of met hulp) omvormden naar de eigen klas-sencontext en de eigen reguliere leergang. Voor een gedetailleerde beschrijving van het theoretisch kader van het professionaliseringstraject wordt hier wederom verwezen naar het proefschrift.

Aansluitend op het professionaliseringstraject startte de klasseninterventie in een rlv-klas. Een jaar lang gaven deelnemers les volgens de aangeleerde werkwijze, waarbij ze gemonitord werden met behulp van het observatie-instrument. Aan het eind van het interventiejaar werd hun doeltaal-didactische vaardigheid vastgesteld, gelijktijdig met de leerlingtoetsing op vaardigheden en motivatie. Voor de volledigheid dient te worden vermeld dat om haalbaarheidsredenen niet alle leerlingen aan de spreektoets hebben deelge-

nomen, maar wel een representatief deel van elke klas in zowel de interventieklassen als de controleklassen en naar gelijke verhouding ($n_{\text{interventie}}=170$; $n_{\text{controle}}=48$).

Data-analyse

Binnen dit onderzoek werden grote hoeveelheden cijfermatige data gegenereerd die statistisch geanalyseerd konden worden. Voor de vergelijking van de prestaties van interventieklassen en controleklassen werd hiertoe gebruik gemaakt van onafhankelijke T-toetsen. Verbanden tussen leerlingprestaties (taalvaardigheid en motivatie) en de individuele docentprestaties (didactiek) werden in kaart gebracht middels een serie multilevel-analyses (mixed-model analyses).

Resultaten

Analyse van de toetsresultaten laat zien dat de leerlingen uit de interventieklassen bij alle vaardigheidstoetsen significant beter hebben

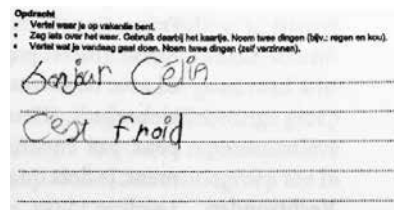
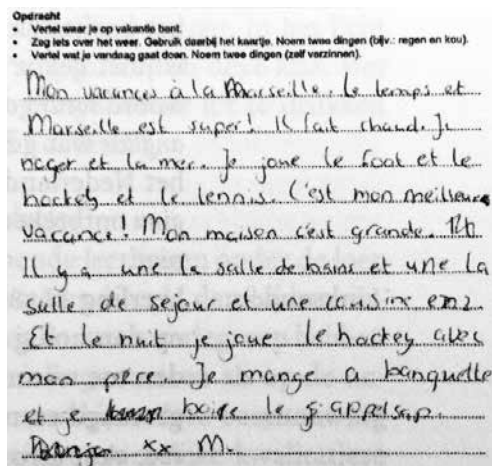
gepresteerd dan de leerlingen uit de controleklassen (tabel 1).

Met name bij schrijfvaardigheid werd een groot verschil tussen de twee groepen geconstateerd met een grote effectgrootte. Om een beter beeld te krijgen van de verschillen bij schrijfvaardigheid moet ingezoomd worden op de schrijfproducten van de leerlingen. Veel leerlingen uit de controleklassen bleken bij de schrijftoetsen bijna geen opdrachten gemaakt te hebben. Ze deden wel pogingen, maar strandden snel, vermoedelijk door onzekerheid of gebrekkige parate kennis. Leerlingen uit de interventieklassen hebben zich veelal van een onverschrokken kant laten zien en hebben, zij het met vallen en opstaan, bij veel onderdelen allerlei schrijfsels opgetekend (zie de representatieve voorbeelden in afbeelding 1).

In tegenstelling tot de verschillen bij de vaardigheidstoetsen werden bij het motivatie-onderzoek (vakbeleving) positieve noch negatieve verschillen tussen controle- en interventiegroep waargenomen. Dit wil overigens niet

	n	M score	SD	Vrijheidsgraden	p	Cohens d
Controlegroep Luisteren	217	14,32	2,57	825	< 0,001	0,524
Interventiegroep Luisteren	610	15,62	2,39			
Controlegroep Lezen	217	5,54	1,64	316,175	< 0,001	0,413
Interventiegroep Lezen	610	6,15	1,29			
Controlegroep Schrijven	217	0,78	1,14	579,716	< 0,001	1,020
Interventiegroep Schrijven	610	2,28	1,74			
Controlegroep Spreken	48	8,65	5,06	65,146	0,038	0,311
Interventiegroep Spreken	170	10,08	4,07			
Controlegroep Motivatie – totaal	217	2,98	0,18	803	0,085	0,114
Interventiegroep Motivatie – totaal	588	2,96	0,17			

Tabel 1. Gemiddelde scores per meting, aantal deelnemers (n), standaardafwijking (SD) en effectgrootte (d). Toetsen hadden verschillende aantallen items (bijvoorbeeld: luistertoets 21 enkelvoudige items, schrijftoets 4 hoofditems met subitems)



Afbeelding 1. Voorbeeld van een schrijfproduct (Vakantiekaart) uit de interventiegroep (links) en uit de controlegroep (rechts)

zeggen dat de leerlingen in beide groepen ook evenveel zelfvertrouwen hadden. Het is, gezien de andere uitkomsten van het onderzoek, mogelijk dat het ‘vertrouwen in eigen kunnen’ (self efficacy) van de interventiegroep wel degelijk groeide. Dergelijk onderzoek lag echter buiten de scope van deze studie.

Om een nog completer beeld te krijgen van de processen die in de interventieclassen hebben plaatsgevonden, zijn leerlingprestaties ook afgezet tegen de didactische prestaties van hun docenten. De mixed model-analyses (in de weliswaar relatief kleine groep van 25 docenten waarmee gewerkt werd) lieten zien dat er vermoedelijk verbanden zijn tussen deze twee. De sterkst gemarkeerde effecten

tussen het presteren van de leerlingen en de didactische individuele kwaliteiten worden in tabel 2 weergegeven. De uitkomsten van de analyses onderbouwen de aanname dat leerlingen extra goed presteren als hun docenten de didactiek bovengemiddeld goed inzetten.

In tabel 2 zijn telkens de bijeenomen doeltaalcriteria opgenomen (de zes hoofdgroepen uit figuur 1). Hierbij valt op dat schrijfvaardigheid ontbreekt en dus niet direct te relateren lijkt aan de doeltaalprestaties van de docent. Dit is vermoedelijk echter onjuist: hoewel sommige doeltaalcriteria weliswaar beperkte uitwerking op de schrijfvaardigheid leken te hebben, bleken twee onderliggende criteria, het heel bewust en gericht inzetten van de

Doeltaalcriteria M gerelateerd aan leerlingprestaties bij:	Schatting fixed effects	Vrijheidsgraden	F	p
Luistervaardigheid	1,437	1; 26,656	7,184	0,012
Leesvaardigheid	0,465	1; 27,783	6,488	0,017
Spreekvaardigheid	1,835	1; 162,000	3,928	0,049

Tabel 2. Resultaten van mixed model-analyses met random intercept fixed slopes; vemoede samenhang (interactie-effecten) tussen bijeenomen doeltaalcriteria en vaardigheidsprestaties

L1 (2) en het in de doeltaal verantwoord kunnen bijsturen van de leerlingen (3), juist sterk samen te hangen met de schrijfprestaties van de leerlingen, hetgeen bevestigd wordt door de sterke prestaties van de interventiegroep bij schrijfvaardigheid. Ook andere docentgerelateerde kenmerken bleken overigens in de analyses (positieve) samenhang te vertonen met de leerlingprestaties, zoals de onderwijsgraad van de docent of de mate waarin docenten tevreden waren met de eigen didactische prestaties.

Conclusies

Op basis van de onderzoeksresultaten kan met enig vertrouwen gesteld worden dat de intensieve didactische interventie Doeltaal-Leertaal positieve invloed heeft op de leerprestaties van leerlingen: vergeleken met de controlegroepen doen de interventieclassen het bij alle vaardigheden beter. Ook lijkt het erop dat docenten die zich Doeltaal-Leertaal extra goed hebben eigengemaakt, ook extra goed presterende leerlingen hebben. Doeltaal-Leertaal werkt dus. En zonder dat er negatieve effecten op de leerlingmotivatie optreden. Dat was voor sommige deelnemende docenten een opluchting: hoe leuk zouden de leerlingen het immers na een poosje nog vinden, al dat doeltaalgebruik? Mogelijk hebben de motivatie-versterkende, bekrachtigende aspecten die in de didactiek zijn opgenomen hierin een rol gehad. Anderzijds moet ook gezegd worden dat een positief vakbelevings-effect uitbleef. Nader onderzoek zou dieper op dit motivatie-aspect kunnen ingaan, bijvoorbeeld door de zogenaamde self efficacy van de leerlingen te bestuderen. Dat zou des te interessanter zijn, daar veel deelnemers juist aangaven dat zij, zowel bij zichzelf als bij hun leerlingen, veel meer enthousiasme ervoeren voor de mvt-lessen dan toen zij de didactiek nog niet inzetten. Zij meldden gedurende de

interventie dat zij onderwijs gaven waarop zij, vaak samen met de leerlingen, trots waren.

Ander verdiepend onderzoek zou zich kunnen richten op aangrenzende voorwaarden om Doeltaal-Leertaal op scholen tot een succes te maken. Binnen dit onderzoek is nadrukkelijk gekozen voor aansluiting bij zoveel mogelijk docenten: geen compleet uitgeschreven didactiek met streng voorgeschreven docentgedragingen en apart materiaal, maar een uitgebreide set handreikingen en een intensieve didactische scholing gericht op implementatie in de eigen lespraktijk en leergang. Of, vrij naar het bekende gezegde, geen kant-en-klare vis; eerder een goede set didactische hengels om zelf mee aan het werk te gaan. Deze aanpak werd met open armen door de deelnemers ontvangen. Op veel scholen zijn zij ondertussen niet meer de enigen die met Doeltaal-Leertaal werken. Dat wil echter niet zeggen dat alle collega's meteen openstaan voor de didactische ontwikkeling die een verantwoord gebruik van de doeltaal met zich meebrengt, wat soms voor enige frictie zorgt. Vervolgstudies kunnen bereidheids- en implementatievraagstukken binnen scholen die Doeltaal-Leertaal willen toepassen in ogenschouw nemen en het belang van geëngageerde steun voor dergelijke onderwijskundige ontwikkelingen vanuit de schoolorganisatie bestuderen.

Dit onderzoek werd, om praktische redenen, uitgevoerd onder docenten Frans. Er is zonder meer aanleiding om te denken dat de uitkomsten van het onderzoek evenzeer gelden voor docenten van andere vreemde talen, ook Engels. Vanzelfsprekend is het niveau van veel leerlingen bij Engels hoger, maar ook bij dit vak geldt dat leerlingen niet vanzelf Engels bijleren door eraan blootgesteld te worden. Taal leren door doeltaalinzet vergt opperste aandacht van de docent, anders blijft het gros van de leerlingen dezelfde taal gebruiken als ze al kenden en dezelfde fouten maken. Een absolute voorwaarde voor leerzaam doeltaalge-

bruik is een sterk verhoogd docententaalbewustzijn dat zich onder meer richt op veiligheid in de doeltaalles, op verantwoorde talige bijsturing van leerlingen, een ingekaderd en veelgebruikt vocabulaire zodat er ook echt taal geleerd kan worden, op klassenroutines, op learner awareness en op pushed output. En misschien wel het belangrijkste: het bewustzijn dat minder leerstof, mits intensief toegediend, heel vaak meer leerrendement oplevert. Met Doeltaal-Leertaal kan, in klassen van elk leerniveau, een doeltreffend taalbad ontstaan. Geen taalbad waar verdrinkingsgevaar dreigt of kinderen bibberend aan de rand blijven staan. Geen taalbad waar oeverloos drooggezwommen wordt. Maar een taalbad waarin geoefend, gespeeld, samengewerkt en bewust getraind wordt. Met andere woorden: een veilige en, kan nu worden aangenomen, effectieve taal-leeromgeving waarbinnen de doeltaal als leermiddel wordt ingezet.

LITERATUUR

- Andrews, S. (2001). The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, 10(2-3), 75-90.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Language Review*, 57(3), 402-423.
- 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.
- Dönszelmann, S. (2019). *Doeltaal-Leertaal. Didactiek, professionalisering en leereffecten*. Almere: Parthenon. (dissertatie Vrije Universiteit)
- Dönszelmann, S. (2018). Doeltaal-Leertaal: over bibberen aan de rand van het taalbad en docententaalbewustzijn. *Levende Talen Magazine, 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.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- 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.
- Gullberg, M. (2010). Methodological reflections on gesture analysis in SLA and biligualism research. *Second Language Research*, 26(1), 75-102.
- Kordes, J., & Gille, E. (2013). Vaardigheden Engels en Duits van Nederlandse leerlingen in Europees perspectief. Arnhem: Cito.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Beverly Hills, USA: Laredo.
- Kuhlemeier, H., Bergh, H. van den, & Teunisse, F. (1990). Interne structuur en constructvaliditeit van belevingsschalen voor wiskunde en Engels. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15, 110-122.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- 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.
- 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.

- 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.
- 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.
- McNeil, L. (2012). Using talk to scaffold referential questions for English language learners. *Teaching and Teacher Education* 28, 396-404.
- 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.
- Nation, P. (2003). Vocabulary. In D. Nunan. (Ed.), *Practical English Language Teaching (129-152)*. New York: McGraw Hill.
- Oliver, R., & Mackey, A. (2003). Interactional context and feedback in child ESL classrooms. *Modern Language Journal*, 87(4), 519-543.
- Pica, T., Doughty, C., & Young, R. (1986). Making input comprehensible: Do interactional modifications help? *Working Papers in Educational Linguistics*, 2(1), 121-146.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- 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.
- Tellier, M. The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture*, 8(2), 219-235.
- 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.

SEBASTIAAN DÖNSZELMANN werkt sinds 2005 aan de lerarenopleiding van de Vrije Universiteit Amsterdam als vakdidacticus, opleider algemene didactiek en trainer. Hij was van 1998 tot 2012 docent Frans in het vo. In 2014 begon hij zijn onderzoek naar effectieve doeltaal didactiek en professionalisering van docenten, waarop hij in 2019 promoveerde. *Doeltaal-Leertaal* is ook als handboek online verkrijgbaar met vele handreikingen voor docenten om de doeltaal effectiever in te zetten. E-mail: <s.donszelmann@vu.nl>.

ANNA KAAL is universitair docent en vakdidacticus Engels aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Haar onderzoeksgebieden zijn taalbewustzijn in het (voortgezet) onderwijs en doelsysteem didactiek voor docentbegeleiding. Ze maakte deel uit van het begeleidingsteam van Sebastiaan Dönszelmann. E-mail: <aa.kaal@vu.nl>.

RICK DE GRAAFF is hoogleraar Vreemdetalendidactiek en Tweetalig Onderwijs aan de Universiteit Utrecht en lector Didactiek van de Vreemde Talen aan de lerarenopleiding van de Hogeschool Utrecht. Hij was medepromotor van het onderzoek van Sebastiaan Dönszelmann. E-mail: <r.degraaff@uu.nl>.

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