

# **Het gebruik van de doeltaal in de lessen Spaans**

*De motieven van docenten en de perceptie van leerlingen*

Stephanie van Strijen en Ana Julia Moreno  
Juni 2015

## Samenvatting

***Dit onderzoek richt zich aan de ene kant op het doeltaalgebruik van docenten Spaans in 3 en 4 vwo. Wanneer zetten ze het Spaans in en wanneer het Nederlands? Waarom schakelen ze over? Daarnaast wordt onderzocht wat leerlingen van het doeltaalgebruik vinden. Wat vinden ze prettig, en wat juist niet? De lessen van drie docenten Spaans op het ATC in Hilversum zijn opgenomen en daaruit zijn relevante fragmenten geanalyseerd, samen met de docenten en daarna met leerlingen. Hieruit blijkt dat docenten hun doeltaalgebruik vooral afstemmen op klasinterne situatie. Veel leerlingen staan positief tegenover het gebruik van het Spaans door de docent, zolang er bekende woorden worden gebruikt en ze het idee hebben te begrijpen wat de docent zegt.***

## **1. Inleiding**

### **1.1 Relevantie**

Tijdens de lessen Spaans op Nederlandse middelbare scholen wordt voortdurend geschakeld tussen Nederlands en Spaans als klastaal en instructietaal, hebben wij ervaren. Het bovenstaande roept de vraag op wat de docent doet besluiten om tijdens de les over te schakelen op het Nederlands, dan wel op het Spaans (code-switching). Leerlingen ervaren in de lessen dus een steeds wisselend taalgebruik, omdat het per les sterk verschilt en er geen afspraken over bestaan. Het is de vraag hoe ze dit ervaren.

Met dit onderzoek worden de redenen die docenten hebben om de doeltaal wel of niet te gebruiken in verband gebracht met het effect dat het taalgebruik (de afwisseling van het Nederlands en het Spaans) heeft op de leerlingen. De data zijn relevant voor de docenten Spaans van de derde en vierde klassen vwo, omdat ze een beter beeld krijgen van wat leerlingen in die klassen wel of niet prettig vinden met betrekking tot het gebruik van het Spaans en het Nederlands als instructietaal. Daardoor kunnen ze het doeltaalgebruik beter afstemmen op de behoeftes van de leerlingen.

In dit onderzoek wordt de term 'doeltaal' gebruikt voor de taal die in de betreffende les MVT (moderne vreemde talen) wordt aangeleerd. De termen L1 (language 1) en L2 (language 2) worden in dit onderzoek gebruikt als het gaat om respectievelijk de moedertaal en de tweede taal.

### **1.2 Theoretisch kader**

#### *Doeltaal in de klas*

Leren is geen innerlijk, maar juist een praktisch en sociaal proces, door de overdracht van kennis en vaardigheden van mensen die belangrijk zijn in het leven van het kind. Als we uitgaan van deze theorie van Vygotsky, zou het heel tegenstrijdig zijn om de moedertaal te laten domineren in een les waar leerlingen komen om een andere taal te leren, oppert Warford (2010: 292). Ook het immersie-onderwijs, dat aan het doeltaal-voertaalprincipe ten grondslag ligt, gaat uit van de natuurlijke manier waarop kinderen leren. In het immersie-onderwijs worden leerders volledig 'ondergedompeld' in de taal (Hajima, 2013).

Volgens Krashen (1985) is het mogelijk om met enkel goede input een taal te leren. Volgens zijn bekende inputhypothese leren we een taal door boodschappen te begrijpen. Begrijpelijke input is het essentiële ingrediënt voor het leren van een vreemde taal, meent hij. Met begrijpelijke input bedoelt Krashen taaluitingen die net boven het eigen taalniveau liggen. Ook moeten de taaluitingen van de docent zinvolle inhoud hebben. De leerlingen kunnen zich focussen op de boodschap, niet de vorm, en leren de taal dan onbewust. De theorie van Krashen is op verschillende punten bekritiseerd. Controversieel was vooral het idee dat geleerde kennis, zoals grammatica, niet kan worden omgezet in vaardigheden en dus zeer weinig invloed heeft op het leren van een vreemde taal. In reactie op Krashen formuleerde Swain (2005, geciteerd in Hajima 2004) haar output-hypothese, waarin ze stelt dat zelf taal produceren ook een belangrijk onderdeel is van het taalverwervingsproces. Op die

manier kunnen taalleerders hun hypothesen omtrent het taalgebruik en het taalsysteem uittesten en hun eigen linguïstische middelen uitproberen.

Het immersie-onderwijs en de input- en de outputhypothese vormen in het huidige mvt-onderwijs nog steeds een belangrijk fundament om de doeltaal zoveel mogelijk als voertaal te willen inzetten. Echter meer praktische onderzoeken tonen aan dat het in de Nederlandse schoolpraktijk volgens docenten niet haalbaar is om enkel en alleen de doeltaal te gebruiken.

Volgens Kwakernaak (2004) komt dit onder meer omdat zich in de afgelopen 40 jaar veel veranderingen in het onderwijs hebben voorgedaan, wat resulteert in grotere klassen, meer vergaderen en overleggen en meer nadruk op resultaat. Het werd voor docenten daarom zeker niet makkelijker om de doeltaal als voertaal te hanteren.

#### *Domein*

Eén van de belangrijkste factoren die van invloed is op het gebruik van L1 en L2, is het domein. Ook in Nederland is hier (beperkt) onderzoek naar gedaan. Uit het onderzoek van Haijma (2013: 30) blijkt dat in de lessen Spaans de doeltaal het meest wordt ingezet voor de opening en afsluiting van de les. Daarna volgen de domeinen complimenten, waarschuwingen en *social talk*. Het minst wordt de doeltaal gebruikt voor de uitleg van grammatica. Docenten geven aan dat dit te wijten is aan de moeilijkheid en de ongeschiktheid van het onderwerp. Ze willen dat de boodschap in de eerste plaats duidelijk is. Behandelen van lesstof/opdrachten en organisatie zijn de domeinen waar de doeltaal wel wordt ingezet, maar weinig.

#### *'Klasintern' en 'klasextern'*

De meeste onderzoeken naar de variabelen die invloed hebben op het (doel)taalgebruik van docenten zijn uitgevoerd in de VS. Levine (2003), Suby en Asención-Delaney (2009) en Macaro (2001) geven naar aanleiding van hun onderzoeken de variabelen niveau, beleid (van school of sectie), tijdsdruk en de overtuiging van de docent. In alle onderzoeken wordt een duidelijk onderscheid gemaakt tussen native en niet-native speakers, oftewel docenten die de taal die ze onderwijzen als moedertaal hebben en docenten voor wie het niet de moedertaal is.

Het meest uitgebreid komen de variabelen aan bod in de studies van Duff en Polio (1990 en 1994). Ze maken onderscheid tussen zogenaamde 'klasexterne' variabelen en 'klasinterne' variabelen. Tot de eerste categorie behoren: het niveau van de leerlingen, de taal zelf (in hoeverre wijkt die af van de moedertaal), de achtergrond van de docent en het beleid van de sectie, methode of de school met betrekking tot het gebruik van L1. Tot de tweede categorie behoren factoren die invloed hebben op de gebeurtenissen in de klas op een bepaald moment: de functie van uitingen, de complexiteit van de uiting en de taal die de leerling zelf hanteert in de interactie met de docent (1990: 155).

In het onderzoek uit 1990 is gekeken naar het percentage L1/L2 in de klas van 13 docenten (allemaal native speakers) van verschillende vreemde talen, op een universiteit in de VS. Daarna werd door middel van interviews nagegaan wat de achtergrond van de docenten was en wat hun beweegredenen waren voor het inzetten van L1 en/of L2 in de klas.

Als de taal ver van L1 (Engels) af lag werd Engels meer ingezet, omdat de docenten van mening waren dat de leerlingen niets kunnen afleiden uit de taal en het simpelweg niet begrepen als er iets wordt gezegd wat ze nog niet hebben gehad. Als de sectie of school een strikt beleid hanteerde met betrekking tot het gebruik van de doeltaal in de klas, werd die duidelijk ook veel ingezet in de klas. Was het gebruik van de doeltaal bijvoorbeeld enkel een aanbeveling van de sectie of school, dan had het ook niet veel invloed op het gebruik van de doeltaal in de klas. Een aantal docenten gaf aan dat de taal die in de methode gehanteerd wordt ook bepalend was voor bijvoorbeeld de uitleg van grammatica. Zo kan het volgens docenten verwarrend zijn de uitleg in de doeltaal te geven, als dit in het boek in L1 wordt gedaan.

Het onderzoek uit 1994 is uitgevoerd onder zes docenten op een Amerikaanse universiteit, in klassen waar verschillende moderne vreemde talen werden onderwezen. Engels werd het meest gebruikt voor administratieve mededelingen, echter de meeste docenten deden dit niet bewust, zo bleek in

de interviews. Veel docenten gaven daarin aan het alleen in het Engels te doen als het heel belangrijk was, bijvoorbeeld als de inhoud van een tentamen aan bod kwam. Voor de instructie van grammatica werd het Engels ook veel ingezet, vaak met alleen de voorbeelden in de doeltaal.

Opvallend in de resultaten was dat het gebruik van L1 en L2 van de verschillende docenten niet consistent was in de verschillende domeinen, en dat het dus momentopnames waren waaruit geen algemene conclusies worden getrokken over de *code-switching* van een bepaalde docent.

#### *Percepties leerlingen*

In Haijma (2009: 32) wordt gesteld dat een groot deel van de ondervraagde havo- en vwo- leerlingen (65%) belang hecht aan het gebruik van de doeltaal door de docent. De overige 35% staat niet negatief tegenover het gebruik van de doeltaal door de docent, maar vreest wel dat het ten koste gaat van de begrijpelijkheid. Leerlingen vinden het gebruik van de doeltaal leerzaam, uitdagend en interessant, maar ook moeilijk. Slechts een enkeling vindt het saai en onzinnig.

Naar de mening en gevoelens van leerlingen over het gebruik van de doeltaal in de klas, en dan met name het Spaans, is nog maar weinig onderzoek verricht (Suby en Asención-Delaney, 2009: 596). Hun onderzoek richt zich op studenten van een universiteit in de VS, studenten die gemiddeld drie semesters Spaans hebben gevolgd. De resultaten laten zien dat de meerderheid het gevoel heeft veel te leren op het moment dat de docent Spaans spreekt. Slechts 10% voelt zich op dat moment gefrustreerd, 22% (144 in totaal) gaf aan graag meer Spaans te horen van de docent. 21% van de studenten dacht dat hij/zij minder zou leren als de docent meer Spaans zou spreken in de les, 43% dacht dat dit gelijk zou blijven en 36% dacht dat ze meer zouden leren.

Ook het onderzoek van Thompson (2009) werd verricht op een universiteit. Hieruit blijkt dat studenten die voor het eerst Spaans hebben (eerstejaars) vooral voor de uitleg van grammatica en administratieve zaken liever L1 als voertaal hebben. Studenten die al een jaar Spaans hebben gehad willen meer 'blootstelling' aan de doeltaal. De variabelen die in deze literatuur naar voren komen zijn dus het L2-niveau van de leerlingen en het domein waarvoor de taal wordt ingezet.

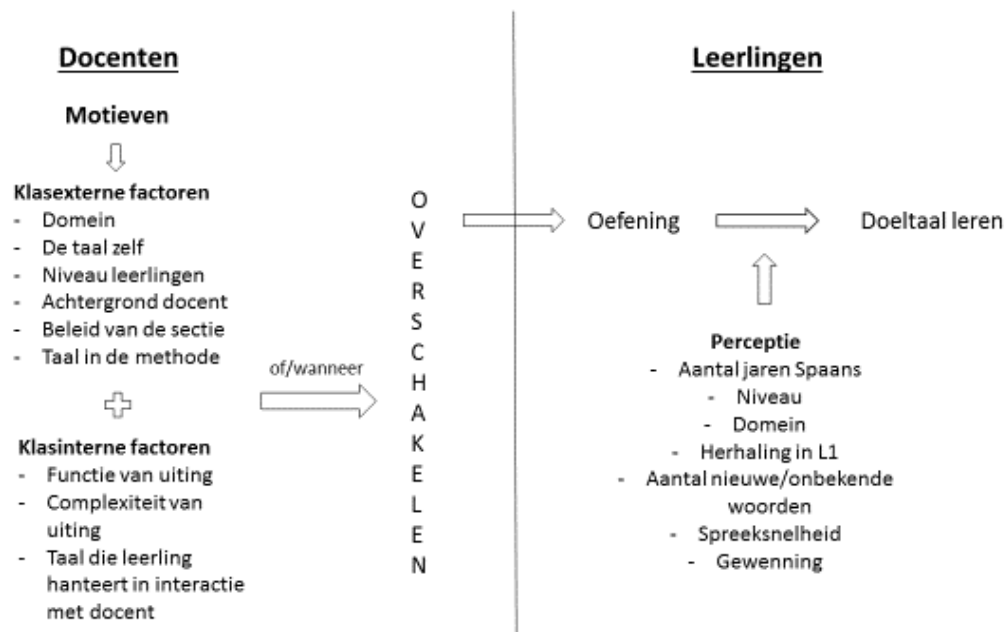
### **1.3 Het onderzoek**

Wanneer en waarom wijken docenten Spaans van het gebruik van de doeltaal af en hoe ervaren leerlingen uit 3 en 4 vwo dat?

#### *Deelvragen*

1. Wanneer gebruiken de verschillende docenten Spaans en wanneer Nederlands in de les?
2. Welke motieven hebben ze hiervoor?
3. Hoe ervaren leerlingen het gebruik van het Spaans en het Nederlands en de wisselingen tussen deze twee talen in de les?
4. Is er hierin een verschil tussen derde- en vierdejaars leerlingen?

De relatie tussen de verschillende variabelen en concepten van ons onderzoek zijn hieronder schematisch weergegeven.



Het onderzoek is vooral beschrijvend. Het brengt in kaart waarom docenten afwijken van de doeltaal en wat de kenmerken zijn van wat leerlingen daarvan vinden. Het is deels ook verklarend, omdat we proberen te verklaren waarom docenten van de doeltaal afwijken. Het is echter kwalitatief, waardoor de aantallen docenten, lessen en leerlingen die in het onderzoek worden betrokken te beperkt zijn om hier echt algemene uitspraken over te doen.

#### 1.4 De context van ons onderzoek

Dit onderzoek beperkt zicht tot de klassen 3 vwo en 4 vwo, omdat die klassen nog veel verschillende soorten onderwijs krijgen, zowel op gebied van werkvormen als inhoud. Dat is in de hogere klassen minder gevarieerd, en juist in deze variatie zitten voor docenten de motieven om op de doeltaal of de moedertaal over te schakelen. Daarbij hebben leerlingen uit 3 vwo en 4 vwo wel al voldoende begrip van de taal om (deels) les te krijgen in het Spaans. In de tweede klas wordt het Spaans weinig ingezet, omdat dat het eerste jaar is waarin ze het vak Spaans volgen.

De school waar het onderzoek wordt uitgevoerd is het Alberdingk Thijm College (ATC) in Hilversum. Het ATC is een school voor havo, vwo en gymnasium.

Binnen de sectie Spaans wordt gewerkt met de methode 'paso adelante', die vrij letterlijk wordt gevolgd. Aanvullend wordt eigen materiaal gemaakt. De sectie Spaans bestaat uit drie vrouwelijke docenten, in de leeftijd van 34, 30 en 28 jaar. De oudste docent heeft ook het meeste ervaring, ze geeft zes jaar Spaans, vanaf het begin op deze school. De docent van 30 heeft vijf jaar ervaring en heeft ook altijd op deze school les gegeven, en de docent van 28 jaar kwam een jaar geleden op het ATC werken, toen ze klaar was met de opleiding tot docent. De drie docenten die meewerken aan het onderzoek hebben alle drie het Nederlands als moedertaal, en zijn dus geen native speaker.

#### 1.5 Hypothese

Naar aanleiding van de literatuur is te verwachten dat de leerlingen uit de derde klas meer moeite hebben met het begrijpen van het Spaans dan de vierdeklassers (Thompson, 2009: 543). Leerlingen uit de vierde klas staan meer open voor de doeltaal, blijkt uit onderzoek. Op basis van eerder onderzoek is de verwachting dat de meeste leerlingen het gebruik van het Spaans door de docent wel uitdagend en functioneel vinden. Hoewel de variabelen die hier invloed op hebben weinig terugkomen in eerder onderzoek, verwachten we op basis van ervaringen en het artikel van Plante (2009) dat een aantal factoren de percepties van leerlingen beïnvloeden: wel of geen herhaling in L1,

de snelheid van spreken, het aantal nieuwe/onbekende woorden dat wordt gebruikt door de docent en de frequentie van het spreken in de doeltaal, oftewel in hoeverre de leerlingen gewend zijn aan het luisteren naar de doeltaal. Het is te verwachten dat veel leerlingen de uitleg van (complexe) grammatica en administratieve zaken zoals de inhoud van toetsen graag in het Nederlands krijgen. Op basis van onderzoek verwachten we dat docenten hun taalgebruik in de klas in het algemeen baseren op zowel klasexterne als klasinterne factoren.

## **2. Methode**

### **2.1 stimulated recall**

Allereerst wordt de docent kort geïnterviewd, waarin zijn/haar overtuigingen met betrekking tot gebruik van de doeltaal en zijn/haar (voor)opleiding aan bod komen.

Bij de docenten Spaans die lesgeven aan de derde of vierde klas vwo worden drie opnames gemaakt (dus 3 X 45 minuten) van hun lessen aan deze klassen. Het gaat om één vierde klas en twee derde klassen. Uit de opnames worden die momenten geselecteerd, waarin de docenten tijdens de les van het Spaans naar het Nederlands overschakelen, of andersom. Deze opnames worden op drie momenten met de docenten individueel bekeken en daarbij wordt de docenten gevraagd waarom ze die keuze op dat moment maakten. Met behulp van deze methode hopen we de eerste twee deelvragen te kunnen beantwoorden.

Deze methode heet 'stimulated recall' en wordt gebruikt om inzicht te krijgen in cognitieve processen. Omdat de docent door middel van de videobeelden de situatie 'herleeft', kan inzicht worden verkregen in specifieke onderliggende cognities: gedachten die slechts een fractie van een seconde duurden, behorend bij die specifieke context, die verbonden zijn aan de overtuigingen van de docent, maar ook aan de praktijk van de docent (Reitano, 2006: 3).

De nabespreking van de beelden wordt gedaan aan de hand van enkele globale, open vragen, die betrekking hebben op het beschrijven, denken, signaleren en gedragsalternatieven (Glaudé e.a., 2011).

### **2.2 Focusgroepen**

De derde en vierde deelvraag worden beantwoord door middel van zogenaamde focusgroepen van leerlingen uit de klassen waar we opnames maken. De focusgroepen bestaan uit drie leerlingen, die we dezelfde fragmenten gaan laten zien als de docenten. Bij ieder fragment moeten de leerlingen aangeven hoe ze de wisseling naar een andere taal ervaren. Hierbij worden vragen gesteld als: Was de overgang naar een andere taal hier prettig? Begrijp je wat ze zegt? We stellen ook meer algemene vragen, zoals: Wat vind je van de hoeveelheid Spaans die je docent in de les spreekt? Zou je iets willen veranderen aan het taalgebruik in de les, zo ja wat dan?

Iedere focusgroep, bestaande uit steeds andere leerlingen, komt één keer bij elkaar, aan het begin van de volgende les. Tijdens die bijeenkomst worden de fragmenten van de laatste les geanalyseerd. We denken hier ongeveer een kwartier uur per focusgroep mee bezig te zijn. In totaal zijn er negen focusgroepen, omdat er bij drie verschillende klassen opnames worden gemaakt van drie verschillende lessen. De focusgroepen worden samengesteld uit leerlingen die zelf graag willen meewerken of door de docent worden aangewezen. De leerlingen die deelnemen aan de focusgroepen geven zichzelf aan het begin een cijfer van 1 tot 10, om aan te geven wat ze van het vak vinden en daarna nogmaals, om aan te geven hoe goed ze er in zijn. Aangezien er binnen een klas veel verschil is tussen de leerlingen, kunnen we met deze gegevens erbij een preciezer beeld krijgen van de percepties van verschillende soorten leerlingen.

### **2.3 Selectie fragmenten**

Uit de opnames die van de lessen worden gemaakt, selecteren we steeds samen een aantal (drie tot vijf) fragmenten die we aan de docenten en aan de leerlingen voorleggen. Het zijn fragmenten

waarin de docent iets doet wat voor dit onderzoek van belang is. Het belangrijkste zijn de fragmenten waarin de docent duidelijk overschakelt op een andere taal, meestal voor meer dan een paar woorden. Het analyseren van deze fragmenten kan veel zeggen over de motieven van de docent om over te schakelen. Daarnaast hebben we ook fragmenten geselecteerd waarin de docent juist gedurende langere tijd dezelfde taal hanteert, omdat dit informatie geeft over de momenten wanneer de docent het Spaans of het Nederlands inzet. De fragmenten duren 15 seconden tot 1 minuut ongeveer, afhankelijk van de context.

## 2.4 Analyse

Voor de analyse zijn transcripties gemaakt van de geselecteerde fragmenten, zodat daarin de verschillende motieven en percepties van de leerlingen konden worden gemarkeerd (zie appendix 1 en 2). Om de vragen over de domeinen niet te ingewikkeld te maken hebben we de les in vier domeinen ingedeeld, te weten klassetaal, instructies, uitleg en klassenmanagement. Dit zijn domeinen die ook in de literatuur terugkomen en een duidelijk verschil in doeltaalgebruik laten zien.

## 3. Resultaten

### 3.1 Gebruik van het Spaans en het Nederlands in de les

#### *Wat de docenten zeggen*

Docent 1 geeft aan dat zij ongeveer 25 tot 30 % Spaans spreekt in de les voor vwo 4. Idealiter zou dit in vwo 4 ongeveer 50% zijn. De domeinen waarin ze Spaans spreekt zijn klassetaal, instructies en in mindere mate klassenmanagement. Voor dit laatste domein zou ze wel meer Spaans willen inzetten. Haar ideaalbeeld van het gebruik van de doeltaal en het gebruik in de praktijk wijken af omdat deze vwo 4 een moeilijke klas is. 'Ik ben heel streng geweest en daarbij was het makkelijker en duidelijker om het Nederlands te gebruiken. Daarna is het eigenlijk een gewoonte geworden om het in het Nederlands te doen'. Ze geeft ook aan dat tijd een rol speelt, omdat ze in het Nederlands sneller kunnen werken. Ze hoeft alles maar één keer te zeggen.

Docent 2 schat dat ze ongeveer 5 tot 10% Spaans spreekt in de les, vooral in de domeinen klassetaal en instructies. Idealiter is dit 50 tot 60%, want ze wil in alle domeinen Spaans spreken, behalve tijdens de uitleg van grammatica. De praktijk wijkt af van het ideaal omdat het sneller gaat in het Nederlands, leerlingen begrijpen het direct. 'Ze moeten nieuwe stof kennen én ook nog alles begrijpen wat er in de les wordt gezegd, dat is al gauw te veel'.

Docent 3 zegt dat ze 'heel weinig' Spaans spreekt, ze denkt 5 tot 7%. Idealiter zou ze in vwo 3 ongeveer 40% Spaans willen spreken. De domeinen waarin ze Spaans spreekt zijn klassetaal, en in mindere mate instructies en klassenmanagement, dan vooral om complimenten te geven. Ze zou graag meer Spaans willen spreken in de domeinen klassetaal en klassenmanagement, maar 'het niveau van Spaans in deze klas is laag en daarom is het sneller voor mij om dingen in het Nederlands te zeggen'.

#### *Wat de docenten doen*

Van de drie docenten spreekt docent 1 het meeste Spaans in de lessen die wij hebben opgenomen. Ze begint de les in het Spaans, ze vraagt om stilte in het Spaans en ook andere zaken, zoals 'bolsos al suelo' (tassen op de grond) doet ze in het Spaans. Dan legt ze uit wat ze gaan doen in het Spaans, waarna ze het herhaalt in het Nederlands. Vervolgens gaat ze spreekvaardigheid oefenen met de leerlingen, waarbij ze de opdracht in het Spaans geeft: 'vamos a hablar', ¿puedes hacer una pregunta? Etc. Als er vragen van de leerlingen zijn, beantwoordt ze die vaak in het Spaans, soms in het Nederlands. Als er onduidelijkheid bestaat probeert ze het in het Spaans in andere woorden uit te leggen, pas daarna in het Nederlands. Soms schakelt ze over op het Nederlands, bijvoorbeeld om iemand anders de beurt te geven en uit te leggen wat ze precies van hen wil horen.

De volgende opdracht is vaak een opdracht waarbij de leerlingen alleen of samenwerken. De info hierover staat altijd op de powerpoint, die is geprojecteerd op het bord. Deze uitleg is vaak deels in het Spaans en deels in het Nederlands.

Docent 2 begint haar lessen in het Spaans, ze laat leerlingen om de beurt een punt van het programma van het bord (powerpoint) voorlezen en vertalen. Vaak geeft ze daarna in één of twee zinnen in het Spaans aan wat ze gaan doen, vervolgens vertaalt ze dit in het Nederlands of geeft ze de rest van de informatie in het Nederlands. Tijdens het klassikaal nakijken van opdrachten zegt ze de nummers van de opdrachten in het Spaans en ook woordjes als 'siguiente' (de volgende). Een nieuwe opdracht zet ze altijd in het Spaans in een powerpoint, die is geprojecteerd. Een leerling moet dit dan voorlezen en andere leerlingen moeten om de beurt vertellen wat ze precies moeten doen, hoeveel tijd ze hebben, etc. Eventuele aanvullende uitleg wordt door de docent in het Nederlands gegeven. Begroeten en gedag zeggen gaat altijd in het Spaans. In het onderstaande voorbeeld legt de docent uit wat de leerlingen moeten doen, met behulp van puntsgewijze instructies in het Spaans, geprojecteerd op het bord.

Docent 3 spreekt het meest Nederlands in de lessen die zijn opgenomen. Dit geeft ze zelf ook aan in het gesprek. Ze herhaalt soms één of enkele woorden in het Spaans, van de zin die ze zojuist in het Nederlands heeft gezegd, of ze zegt het eerst in het Spaans, en vervolgens herhaalt ze het in het Nederlands. Grammatica legt ze uit in het Nederlands. Tijdens klassikaal nakijken zegt ze de nummers van de opdrachten en complimenten zoals 'muy bien' (heel goed) in het Spaans.

### 3.2 Motieven

#### *Onrust in de klas*

Docent 1 en 2 geven beiden aan dat ze het Nederlands inzetten als het onrustig is in de klas. Het moet duidelijk zijn dat het stil moet zijn, zeggen ze. Docent 1 gaf direct aan dat ze in het begin moeite had met deze klas en daarom wil dat het bovenal duidelijk wordt wat ze wil. Over fragment 1 van les 1 zegt zij: 'Ik ging over naar het Spaans omdat ze stil werden (...). Ik wil vooral duidelijkheid in deze klas. Het zou onrustiger blijven als ik het in het Spaans zou doen.'

Een enkele keer spreekt de docent in het Spaans, maar zorgt de onrust ervoor dat ze het in het Nederlands herhaalt. Docent 2 van les 2 (fragment 4): 'Het is onrustig in de klas maar toch wil ik in het Spaans zeggen dat ze aantekeningen moeten maken, omdat ze dat wel kennen. Ik herhaal het omdat het onrustig is en ik er daarmee zeker van ben dat iedereen het meekrijgt.'

#### *Onbekende woordenschat*

Docent 2 noemt enkele keren de reden dat ze woorden moet gebruiken die de leerlingen in het Spaans niet kennen. Zo zegt ze over fragment 3 van les 2: 'Ik zei eerst "hacemos lo que hicimos antes" (Wij gaan doen wat wij eerder hebben gedaan) en dan vertaal ik het weer in het Nederlands want daar zit een Indefinido (tegenwoordige tijd) in en dat is redelijk nieuw voor ze. Het had achter afgezien ook prima in het Spaans gekund.... (..)

Als het een opdracht betreft die niet regelmatig wordt gedaan of gegeven, dan leggen alle docenten deze uit in het Nederlands. Docent 2 noemt vooral de onbekende woorden in het Spaans als een obstakel (fragment 2 van 2 februari): 'Ik begin in het Spaans omdat ze de naam van die opdracht nu wel kennen, maar omdat ik iemand de beurt geef en daarbij wat toelichting geef, doe ik het in het Nederlands, want er zitten woorden in die ze in het Spaans nog niet kennen.'

#### *Automatisme*

Alle docenten geven aan dat ze vaak Nederlands spreken omdat het een 'automatisme' is. Docent 1 gaf dit motief vaak. Over fragment 4 van les 1 zegt ze: 'Ik begon in het Nederlands, ik vroeg aan wie ze een vraag wilde stellen. Het is een automatisme om het in het Nederlands te doen, en daarna



*corrigeer ik mezelf. Daarna ging ik over in het Spaans, en hield ik daaraan vast. Terwijl ik praat denk ik pas 'oh ja ik kan dit ook in het Spaans doen' en dan schakel ik over.'* Docent 2 gebruikt het woord 'automatisch' en 'automatisme' minder, maar zij geeft wel aan dat ze soms vergeet om terug te schakelen naar het Spaans. Docent 3 geeft dit motief één keer: *'Ik gebruik woordjes in het Spaans (zoals "y") zodat de leerlingen meer contact met het Spaans krijgen, maar ik ben niet Spaanstalig dus het is voor mij niet automatisch, en ik gebruik ook Nederlands.'* (les 1)

#### *Complexe informatie*

Docent 1 geeft vooral de hoeveelheid informatie als reden om het Nederlands te gebruiken: *'Ik zei alleen maar 'jongens, stilte' in het Spaans en toen ging zij haar vraag stellen, en toen dacht ik 'ja dit is zo ingewikkeld om dit allemaal in het Spaans te doen'. Te lang verhaal, ik denk dat je toch ook wel vaak in je hoofd hebt 'zo lang het een kort zinnetje is doe ik het in het Spaans en als het een ingewikkeld lang iets is dan ga ik toch naar het Nederlands'* (over fragment 4 van les 3). Alle docenten geven aan dat ze overgaan op het Nederlands als ze grammatica gaan uitleggen. Docent 3 zegt: *'Eerst spreek ik in het Spaans en daarna vertaal ik het naar het Nederlands. De grammaticale uitleg doe ik niet in het Spaans want wat ik wil bereiken is dat de leerlingen eerst de basis goed beheersen en vanuit hun eigen taal dan gaan proberen te begrijpen hoe de Spaanse taal werkt.'* (fragment 1 van les 1).

#### *Informatie over praktische zaken*

Als het belangrijke informatie over praktische zaken betreft spreken de docenten liever Nederlands. Dit zijn bijvoorbeeld mededelingen over toetsen of de indeling van leerlingen in groepen, voor een opdracht. Docent 1 over fragment 5 van les 1: *'Ik begon in het Nederlands, en toen dacht ik 'oh ja Spaans', dus toen ging ik weer Spaans praten. En dan herhaal ik uiteindelijk de belangrijke boodschap uiteindelijk weer in het Nederlands (...)'*.

#### *Tijd*

Vooraf docent 2 gaf 'tijd' als een belangrijk motief om het Nederlands te gebruiken. Docent 2 over fragment 2 van les 2: *'... En dan bij dit denk ik ja ik eigenlijk snel even zeggen wat het idee is dus dan ga ik niet eerst helemaal in het Spaans, dan kost het me waarschijnlijk een kwartier, en nu twee minuten.'* Docent 3 geeft ook aan dat tijd een belangrijk motief is om het Nederlands in te zetten: *'Het is belangrijk dat ze contact hebben met het Spaans, daarom gebruik ik eerst Spaans en daarna vertaal ik het, anders kost het te veel tijd'* (fragment 2 van les 2).

#### *Meer Spaans door dit onderzoek*

Een andere reden die wordt genoemd is de aanwezigheid van iemand in de klas die onderzoek doet naar het gebruik van het Spaans in de les. Vooraf docent 1 geeft aan dat ze door onze aanwezigheid meer let op de inzet van het Spaans, dat wil zeggen dat ze het vaker dan normaal gebruikt. Docent 1 geeft dit een paar keer aan, waarvan één keer letterlijk: *'Ik ben meer Spaans gaan praten omdat jij erbij zat, normaal gesproken praat ik nooit zoveel Spaans'* (over fragment 3 van les 2). Docent 2 zegt dat ze het niet zo ervaart, ze geeft aan dat ze evenveel Spaans spreekt als normaal. Docent 3 noemt dit motief niet.

#### *Sterke/zwakke leerling*

Docent 1 geeft twee keer aan dat ze het gebruik van het Spaans ook laat beïnvloeden door de leerling waar ze op dat moment mee te maken heeft. Als ze bijvoorbeeld een goede leerling een opdracht geeft, zal ze dit eerder in het Spaans doen dan bij een zwakke leerling. Over fragment 2 van les 2: *'Ik probeerde het en ze begrepen het nu. Ik maakte een gebaar en ik zei 'describir' en 'como es Maeve' en die leerling is ook heel goed, dus je weet bij wie je het ook doet, denk ik.'* Docent 2 maakt dit onderscheid niet (bewust), docent 3 noemde dit motief ook niet.

### 3.3 Wat de docenten niet noemen

De docenten noemen de klasexterne factoren weinig als factoren die het gebruik van het Spaans in de klas beïnvloeden. Echter, de domeinen waarin ze Spaans spreken hebben ze van tevoren al aangegeven, dus ze gaan daar bij het zien van de fragmenten wellicht om die reden niet verder op in. Het niveau van de leerlingen als geheel (als klas) wordt niet expliciet genoemd door de docenten, wel wordt ingegaan op het niveau van afzonderlijke leerlingen. Ook hebben de docenten duidelijk in hun hoofd hoeveel ze idealiter Spaans willen spreken in deze specifieke klas. Dit is voor vwo 3 (docent 2) zelfs nog meer dan voor vwo 4 (docent 1), respectievelijk '50 tot 60%' en '50%'.

De taal zelf wordt door de docenten niet genoemd als motief om wel of geen Spaans te spreken, ze maken ook geen vergelijking met bijvoorbeeld andere talen als het Engels of het Duits. Dit kan wellicht komen omdat ze weten dat wij, de onderzoekers, door onze achtergrond zelf goed weten hoe ver de taal van het Nederlands af ligt en dat de voorkennis van leerlingen als ze voor het eerst Spaans krijgen op de middelbare school meestal nul tot zeer beperkt is.

Tijdens de *stimulated recall* spreken de docenten niet over hun achtergrond en het beleid van de sectie. Wel is hier in het eerste gesprek met de docenten naar gevraagd. Docent 1 is ervan overtuigd dat het belangrijk is om veel Spaans te spreken: *'Het is bekend dat het belangrijk is dat leerlingen zoveel mogelijk de taal horen'*. Deze overtuiging komt uit haarzelf en ook een beetje uit de opleiding, geeft ze aan. Docent 2 geeft aan dat ze zoveel mogelijk Spaans spreekt in de les omdat ze in Spanje zelf heeft ervaren dat je een taal het beste leert door het veel te spreken en er als het ware in ondergedompeld te worden. Docent 3 geeft aan dat haar achtergrond geen invloed heeft op de hoeveelheid Spaans in de les. Maar ze geeft wel aan dat ze 2,5 jaar in Spanje heeft gewoond en vier jaar een Spaanse vriend heeft gehad, en dat ze daardoor zonder al te veel nadenken Spaans spreekt. Over het beleid van de sectie zijn de meningen verdeeld. Volgens docent 1 hebben ze binnen de sectie afgesproken zoveel mogelijk Spaans te spreken, in ieder geval elke les een paar Spaanse vragen aan de leerlingen te stellen. Volgens docent 2 is er geen *'specifieke richtlijn'* afgesproken, maar wordt er wel overlegd over het gebruik van het Spaans in de les en wat daar de mogelijkheden van zijn. Docent 3 zegt dat er binnen de sectie *'niet concreet'* iets is afgesproken over het gebruik van de doeltaal in de les.

De taal in de methode is tijdens het terugzien van de fragmenten ook niet door docenten genoemd als reden om het Spaans wel/niet te hanteren, maar kwam wel aan bod in het eerste gesprek. Docent 1 geeft aan dat de methode haar helpt bij het spreken van het Spaans, omdat de instructies in het Spaans worden gegeven. Docent 2 geeft aan dat de taal in de methode niet heel erg veel invloed heeft op haar taalgebruik in de les, maar dat ze de standaardzinnen voor de instructie en de vragen die de leerlingen standaard in het Spaans moeten stellen wel baseert op de zinnen die in het boek worden gegeven. Docent 3 geeft aan dat de uitleg van de grammatica in het boek haar wel helpt om de afweging te maken tussen het Spaans en het Nederlands, en de manier waarop ze het gaat uitleggen. Als ze het zelf, zonder de methode, zou uitleggen, doet ze dit *'zonder erover na te denken'*. De taal die de leerling zelf hanteert in de interactie met de docent wordt door de docenten niet genoemd als factor, maar was in de opnames wel terug te zien. Verschillende keren stelt een leerling een vraag aan de docent terwijl zij Spaans spreekt, waarna ze overschakelt op het Nederlands om antwoord te geven. Docent 1 is de enige docent die een aantal keer in het Spaans antwoord geeft, waarbij ze aan heeft gegeven dat het gaat om korte zinnen die ze wel zouden moeten begrijpen. Als het complexere informatie betreft schakelt ze over op het Nederlands.

### 3.4 Perceptie leerlingen: hoeveelheid Spaans in de les

De leerlingen van docent 1 hebben een uiteenlopende perceptie als het gaat om de hoeveelheid Spaans in de les. Zo geeft één leerling aan dat het ongeveer 20% is, en de leerling die de hoeveelheid Spaans in de les als heel hoog ervaart, denkt dat dit 60% is. 30% en 40% werden het meest (beiden twee keer) genoemd door leerlingen.

De leerlingen van docent 2 hebben het idee dat er door de docent ook ongeveer 30 a 40% Spaans wordt gesproken. Dit (30 tot 40%) wordt drie keer genoemd, en '40%' wordt ook drie keer genoemd. Als hoogste percentages wordt er 'minimaal 50%' genoemd en '50% ongeveer'. Sommige leerlingen vinden dat er weinig Spaans wordt gesproken, maar denken toch dat het percentage ongeveer rond de 40% ligt: *'Alleen programma in het Spaans, daarna af en toe wel wat in het Spaans, maar omdat we het allemaal niet kennen is het meestal ook wel veel in het Nederlands. Nou ja 40% ofzo.'* (docent 2) De leerlingen van docent 3 noemen als percentages 20%, 25% (twee maal), 30%, 35-37% en 40%.

Opvallend is dat de percentages die door de leerlingen worden genoemd in alle klassen gemiddeld gelijk zijn, ongeacht de docent. De percentages die de docenten zelf worden genoemd verschillen met die van de leerlingen in het geval van docent 2 en 3, zij geven zelf aan dat ze een veel lager percentage Spaans spreken in de les (respectievelijk tussen de 5 en de 10% en tussen de 5 en 7%). Het percentage dat door docent 1 wordt genoemd komt meer overeen met de perceptie van de leerlingen, namelijk 25 tot 30%.

### *Waardering*

Op de vraag wat ze van het genoemde percentage vinden, hadden niet alle leerlingen een duidelijk antwoord. Veel leerlingen van docent 1 geven aan tevreden te zijn met de hoeveelheid Spaans die de docent in de les spreekt. *'Het is goed zo'* en *'precies goed, niet te veel, niet te weinig'*, zijn enkele uitspraken van leerlingen. Een leerling van docent 1 zegt *'het is wel fijn dat de uitleg van de grammatica bijvoorbeeld in het Nederlands is, zodat je dat wel heel goed begrijpt. Maar het is wel fijn inderdaad dat ze in ieder geval een deel van de les in het Spaans spreekt'*.

Veel leerlingen van docent 2 zijn ook tevreden met het percentage Spaans in de les, maar een aantal (vier van de negen leerlingen) geeft aan dat het ook meer mag zijn. Zo zegt een leerling: *'Het mag wel wat meer, want dan onthoud ik meer dingen en dan begin je daarna ook wat meer Spaans zelf te praten. Want ik heb vaak als ik zinnnetjes of woordjes leer en daarna doordeweeks thuis praat ik geen Spaans meer, dan vergeet ik het alweer snel. Als ze het dan steeds een beetje herhaalt in de les, een beetje zinnnetjes, dat mag op zich wel vaker worden gedaan. Dan haal ik misschien betere cijfers.'* (leerling 2 over les 2). Een andere leerling zegt *'van mij mag ze in principe alles wel in het Spaans doen'* (over les 2).

De meeste leerlingen van docent 3 zijn naar eigen zeggen ook tevreden met de hoeveelheid Spaans. Zo zegt één leerling *'Ik vind het goed want het is duidelijk wat zij wil'*. Een aantal leerlingen geeft aan dat het percentage Spaans wat hen betreft ook wel iets hoger zou mogen: *'Misschien eerst de uitleg in het Spaans en daarna de uitleg in het Nederlands.'* En: *'Nou het mag wel iets meer maar...'* (over les 2).

De leerlingen waren heel verdeeld over de vraag of ze het gevoel hebben iets van het Spaans van de docent te leren. Meerdere leerlingen uit de derde klas van docent 2 gaven aan dat ze het vooral leerzaam vinden om de uitspraak. In de vierde klas (docent 1) werd dit argument één keer genoemd. Tenminste vier leerlingen uit de vierde klas geven aan dat ze er niets van leren als de docent Spaans spreekt.

Wat opvalt is dat de leerlingen die aangeven dat ze wel meer Spaans van de docent zouden willen horen, de leerlingen zijn die volgens zichzelf goed in Spaans zijn, dus zichzelf een (redelijk) hoog cijfer geven voor het vak (7,5 tot 9). Leerlingen die vinden dat de docent voldoende Spaans spreekt geven zichzelf een lager cijfer voor het vak, zoals leerling 3 over de les 2 (docent 1). Deze leerlingen geven ook aan dat ze het prettig vinden als de docent het nog een keer herhaalt in het Nederlands.

### 3.5 Perceptie leerlingen: domeinen

De leerlingen van docent 1 noemen vooral 'klassetaal' en 'instructies' als de domeinen waarin Spaans wordt gesproken door de docent. Één keer wordt ook 'grammatica' (uitleg) genoemd, 'maar dan moet het niet te lastig zijn'.

De leerlingen van docent 2 geven ook aan dat ze in de domeinen klassetaal en instructies het meest Spaans spreekt. Over het domein klassenmanagement zegt een leerling: 'Maar sommige complimentjes, bijvoorbeeld als je een opdracht goed hebt gedaan ofzo, geeft ze dan wel in het Spaans.'

De meeste leerlingen van docent 3 denken dat de docent in de domeinen klassentaal en klassenmanagement, of klassentaal en instructies Spaans spreekt. De leerlingen van docent 3 twijfelen het meest over de domeinen. Een voorbeeld (over les 2):

L2: *Soms zegt ze in het Spaans wat je moet doen.*

L3: *Ze zegt het wel in het Spaans en dan wel weer in het Nederlands.*

L2: *Het verschilt per keer.'*

#### Waardering

De leerlingen zijn bijna allemaal tevreden over de domeinen waarin Spaans wordt gesproken. *'Ik vind dat het zo moet blijven eigenlijk'* (over les 1 van docent 1). Veel leerlingen geven expliciet aan dat ze uitleg echt in het Nederlands willen. Slechts één leerling (van docent 2) geeft aan dat ook de uitleg in het Spaans zou kunnen. Twee leerlingen van docent 3 geven aan dat het goed is, zolang het duidelijk is. Eén leerling (leerling 2 over les 2) vindt dat de docent wel meer Spaans zou kunnen spreken: *'Misschien eerst de uitleg in het Spaans en daarna de uitleg in het Nederlands. Nu is dat niet zoveel.'* En later: *'Ja maar misschien dan ook met wat Spaanse woordjes erdoor.'* Zij geeft ook aan dat ze er wel van leert als de docent Spaans spreekt.

### 3.6 Perceptie van het gebruik van het Spaans en Nederlands aan de hand van fragmenten

De factoren die de leerlingen zelf noemen aan de hand van de getoonde fragmenten komen grotendeels overeen met de factoren die terugkomen in de literatuur. Echter, het viel op dat leerlingen het zelf erg moeilijk vinden om aan te geven waarom ze iets goed/niet goed of prettig/niet prettig vinden. De factoren 'gewenning' en 'aantal nieuwe/onbekende woorden' werden door de leerlingen zelf vaker genoemd dan de andere factoren.

De wisselingen tussen het Spaans en het Nederlands werden door leerlingen niet als negatief beschouwd. Zo zeggen leerlingen over les 2 (docent 2):

*'Wat vinden jullie ervan dat ze dan steeds wisselt, eerst een zin in het Nederlands en dan weer verder in het Spaans?'*

L2: *Oh ik vind het prima, ik heb daar totaal geen last van ofzo.*

L3: *Ik vind dat wel goed.'*

#### Herhaling in L1

Veel leerlingen vinden het prettig en duidelijk als de docent dezelfde informatie in beide talen geeft, bijvoorbeeld eerst een zin in het Spaans en daarna dezelfde zin in het Nederlands. Het geeft de leerlingen zekerheid dat ze het goed verstaan hebben en dat ze weten wat de docent van ze wil.

Fragment 1 (les1, docent 3):

*'De instructie (pak een schrift) geeft zij eerst in het Spaans en daarna in het Nederlands. Wat vinden jullie daarvan?'*

L2: *Ja*

L1: *Ik vind het goed want in het Spaans had ik het niet helemaal begrepen.'*

De gewenste volgorde, eerst Spaans of eerst Nederlands, verschilt per leerling. In de vierde klas geeft een aantal leerlingen aan dat ze het prettig vinden als de docent het eerst in het Nederlands zegt en

dan in het Spaans. In de derde klas vinden veel leerlingen het prettig als het eerst in het Spaans wordt gezegd:

(fragment 4 van les 2, docent 2)

'L1: *Eerst Spaans*

L2 en L3: *Eerst Spaans*

L3: *Want dan kun je een beetje achterhalen of je het al begrijpt.*

L2: *Ja precies.'*

#### *Aantal nieuwe/onbekende woorden*

De meeste leerlingen uit de vierde klas geven aan dat ze het Spaans in de fragmenten goed kunnen begrijpen. Ze relateren dit begrip ook aan de woorden die de docent gebruikt, namelijk of ze die kennen of niet.

Fragment 2 (les 2):

'L1: *het is duidelijk wat je moet doen*

L2: *ja*

L3: *we kennen de woorden*

L1: *we kennen het woord 'como' wel, dus als je 'describir' niet weet dan weet je direct wat ze bedoelt.'*

Leerlingen uit de derde klas geven een paar keer aan dat ze nog niet veel woorden kennen.

Bijvoorbeeld over les 1, docent 2: *'Ja maar veel van die woorden die ze dan misschien zegt die kennen we niet eens, dus als ze dan iets in het Spaans zegt weten we waarschijnlijk niet eens wát ze zegt. Ik bedoel ze zegt dingen waar ze vanuit gaat dat we wel weten wat het ongeveer betekent. Ze gaat niet zinnen zeggen en echt praten, waar we... ik bedoel we hebben maar twee jaar Spaans gehad, je kunt niet verwachten dat...'* Maar er zijn ook leerlingen die open staan voor wat meer Spaans met daarin nieuwe woorden.

#### *Gewenning*

Gewenning is volgens de leerlingen zelf een belangrijke factor, waarbij het vooral gaat om het horen van steeds dezelfde woorden en zinnen. Zo zeggen twee leerlingen van docent 1: *'We kennen de woorden'* en *'Nou dit horen we elke les, dit is een automatisme'* (over verschillende fragmenten van les 2).

Een leerling van docent 2 zegt over informatie die in het Spaans op het bord staat: *'Ja het is echt herhaling, het is elke les, dus dan weet je zelf ook wel weer wat het betekent, en als jij dan zelf niet weet wat het betekent maar anderen wel, dan onthoud je voor de volgende keer wel weer wat het betekent.'* (over les 3). Veel leerlingen uit de derde klas geven vooral aan dat ze het prettig vinden als de docent steeds hetzelfde doet in het Spaans. Een aantal leerlingen uit de vierde klas geeft aan dat ze ook van de meer *'spontane'* taaluitingen van de docent wel het nut inzien. Leerlingen uit de derde klas zijn *'banger'* voor onbekende woorden of onbegrip. Een voorbeeld: *'De uitleg vind ik wel makkelijker in het Nederlands want dan weet je zeker dat je het begrijpt en anders denk je misschien dat je het begrijpt en dan zegt ze eigenlijk iets anders.'* (leerling 3, les 3, docent 2).

### **3.7 Wat de leerlingen niet noemen**

Op het niveau wordt door leerlingen bij het bekijken van de fragmenten niet ingegaan. Wel geeft een aantal leerlingen uit de derde klas aan dat ze nog niet veel woorden kennen en dat het pas hun tweede jaar Spaans is, leerlingen uit de vierde klas noemen dit niet.

Ook de spreeknelheid wordt door leerlingen geen enkele keer genoemd bij het zien van de fragmenten. Wel zegt een leerling uit de vierde klas: *'Over het algemeen is het goed te volgen, je hoeft niet heel erg je best te doen om te snappen wat ze zegt'* (les 1, docent 1). Leerlingen geven bij het zien van de fragmenten vaak aan dat ze het Spaans goed begrijpen, dus we kunnen hieruit concluderen dat de spreeknelheid over het algemeen geen probleem vormt voor de leerlingen. Daarnaast zijn de docenten in dit onderzoek geen native speakers, waardoor ze wellicht minder snel spreken dan native speakers.

Het domein wordt door leerlingen niet expliciet genoemd als factor waardoor ze iets prettig of onprettig vinden, in de fragmenten die ze terug hebben gezien. De meeste leerlingen geven, zoals eerder gezegd, wel expliciet aan dat ze de uitleg graag in het Nederlands willen. Bij de fragmenten geven leerlingen wel aan dat ze bepaalde informatie bijvoorbeeld liever in het Spaans of Nederlands hadden gehad. Fragment 2 (les 2, docent 2):

L2: *Om je kennis van Spaanse woordjes te vergroten kan ze die uitleg over Taaldorp ook wel in het Spaans doen.*

L3: *Maar ik vind wel, dit soort dingen, bijvoorbeeld wanneer Taaldorp is, dat legt ze altijd in het Nederlands uit waardoor je zeker weet dat het belangrijk is.*

Onder 'domein' valt in dit geval ook het soort informatie, bijvoorbeeld of het belangrijk of minder belangrijk is. Leerlingen vinden het prettig als belangrijke informatie, bijvoorbeeld over toetsen, in het Nederlands wordt gegeven.

### **3.8 Zwakke/sterke leerlingen en waardering van het vak**

De leerlingen die zichzelf een (heel) goed cijfer geven voor het vak Spaans zijn ook de leerlingen die het vak vaak (redelijk) hoog waarderen. Leerlingen die aangeven dat de docent wel meer Spaans mag spreken of het leuk of leerzaam vinden om het Spaans te horen, zijn in dit onderzoek leerlingen die zichzelf een goed cijfer geven voor het vak, of aangeven het vak leuk te vinden. Leerling 1 van docent 2 (les 2) scoort het hoogst, hij geeft zichzelf een 9 voor het vak en waardeert het ook met een 9. Hij is ook in zijn uitspraken de meest 'ambitieuze' leerling, hij geeft aan dat alles wel in het Spaans zou mogen en dat hij hiervan veel zou kunnen leren. Ook de andere leerlingen van docent 2 die aan het onderzoek hebben deelgenomen geven zichzelf goede cijfers, niemand lager dan een 7.

Leerling 1 van docent 1 (les 1) geeft zichzelf een 8,5 en een 9 voor het vak, hij is van mening dat de docent meer Spaans zou kunnen spreken. Leerling 1 (les 2) geeft zichzelf een 8 en een 9 voor het vak, en zij geeft vooral aan dat het allemaal goed te verstaan is en dat het niet moeilijk is.

Van docent 3 zijn er maar twee leerlingen die zichzelf hoger dan een 7,5 geven, zij waarderen het vak met een 7. Eén van hen (leerling 2, les 1) geeft aan dat er in de les wel meer Spaans mag worden gesproken door de docent.

Leerlingen die aangeven niet zo goed te zijn in het vak, waarderen Spaans als vak ook lager. Dit zijn bijvoorbeeld leerling 3 van docent 3 (les 2), hij geeft zichzelf een 5 en een 7 voor het vak. Van docent 1 zijn dit de leerlingen 2 en 3 (les 2). Leerling 2 geeft zichzelf een 6 en waardeert het vak met een 4, leerling 3 geeft zichzelf een 5 en waardeert het vak met een 3. Leerling 2 (les 3) van docent 1 geeft zichzelf een 6 en waardeert het vak met een 5,5. Van docent 2 zijn er geen leerlingen die zichzelf lager dan een 7 geven. Deze leerlingen geven vaak aan dat ze het Spaans zoals dat nu door de docent wordt gesproken voldoende vinden en dat ze het prettig vinden als de docent het herhaalt in het Nederlands. Echter dit zijn bevindingen die niet voor alle leerlingen gelden.

## **4. Conclusie en discussie**

### **4.1 Conclusie**

Docent 1 maakt vaak gebruik van dezelfde opdrachten in de les, dat wil zeggen dat ze de les bijvoorbeeld altijd begint met spreken, vragen stellen in het Spaans, en dat de leerlingen daarna vaak voor zichzelf gaan werken. Hierdoor weten de leerlingen meestal al wat de bedoeling is en kan de docent de instructies in het Spaans geven. Verder zagen we in haar lessen vooral de klassetaal in het Spaans, er was opvallend weinig (negatief) klassenmanagement dus dat hebben we niet veel teruggezien in de opnames. Als het onrustig werd in de klas of als er een vraag werd gesteld waar ze een lang antwoord op moest geven, schakelde ze over naar het Nederlands. Tijdens de spreekopdrachten hield zij echter wel vast aan het Spaans, ook als leerlingen het niet direct begrepen. In de opgenomen lessen heeft ze geen uitleg gegeven, maar ze geeft zelf aan dat ze dit altijd in het Nederlands doet.

Docent 2 begint de lessen met wat klasstaal in het Spaans en geeft dan de instructies ook in het Spaans, altijd door middel van een powerpoint die de leerlingen moeten vertalen. Op die manier wordt de herhaling in L1 door de leerlingen zelf gedaan. Docent 2 maakt altijd gebruik van deze constructie, maar behandelt de punten op de powerpoint niet altijd in het Spaans, soms ineens in het Nederlands. Ook de rest van de instructie, bijvoorbeeld een samenvatting of extra instructie, doet zij in het Nederlands. Als leerlingen een vraag stellen schakelt ze ook vaak over op het Nederlands. Docent 3 sprak weinig Spaans. Ze herhaalt soms één of enkele woorden in het Spaans, van de zin die ze zojuist in het Nederlands heeft gezegd, of ze zegt het eerst in het Spaans, en vervolgens herhaalt ze het in het Nederlands. Grammatica legt ze uit in het Nederlands. Klasstaal hebben wij in de opgenomen lessen niet veel teruggezien.

De docenten noemden aan de hand van de fragmenten van hun eigen lessen meer klasinterne factoren dan klasexterne factoren, om het gebruik van het Spaans en Nederlands in de les te verklaren. Vooral de complexiteit van de uiting is een factor die het taalgebruik volgens de docenten sterk beïnvloedt, maar ook de functie van de uiting is heel belangrijk. Het Spaans wordt bewust niet ingezet bij complexe en lange zinnen. Ook als de informatie veel nieuwe woorden bevat in de doeltaal, of als het nieuwe informatie betreft of belangrijke mededelingen bevat, spreken de docenten liever Nederlands. De taal die de leerling zelf hanteert in de interactie met de docent wordt niet als factor genoemd. Docenten die in het Spaans spreken en vervolgens bijvoorbeeld in het Nederlands een vraag van een leerling beantwoorden, wijten dit aan de complexiteit van de uiting. Van de klasexterne factoren is het domein zeker bepalend voor het gebruik van het Spaans of het Nederlands. Docenten zetten de taal heel bewust in één of meerdere domeinen in. Het niveau van de leerlingen is een bepalende factor voor de docenten, want ze geven duidelijk aan dat ze woorden gebruiken die de leerlingen kennen en ook hebben ze een duidelijk beeld van de hoeveelheid Spaans die ze idealiter in de klas zouden willen hanteren. Dit is echter niet per definitie hoger voor vwo 4 dan voor vwo 3, zoals in dit geval, dus dat is echt afhankelijk van de docent. Docent 1 geeft aan ook onderscheid te maken tussen sterke en zwakke leerlingen in de klas, als ze hen aanspreekt in het Spaans of het Nederlands.

Voor docent 1 en 2 zijn hun achtergrond en overtuiging een bepalende factor in het spreken van het Spaans in de les, voor docent 3 niet (bewust). Docent 1 geeft aan dat het beleid van de sectie wel degelijk invloed heeft op het Spaans en Nederlands in de les, docent 2 geeft aan dat er geen echt beleid is maar dat ze er binnen de sectie wel over praten en het daardoor wel invloed heeft op haar lessen. Docent 3 is van mening dat er geen concrete afspraken bestaan. Docent 1 en docent 3 vinden de taal in de methode wel een bepalende factor, docent 1 vooral om de instructies in het Spaans te geven. Voor docent 3 geeft de methode hulp bij de uitleg van grammatica. Volgens docent 2 is het niet heel erg bepalend voor de hoeveelheid en de momenten waarop Spaans wordt gesproken, maar wel neemt ze in haar eigen Spaanse instructies de zinnen over die het boek gebruikt.

Leerlingen geven vrijwel allemaal aan dat ze tevreden zijn over het gebruik van het Spaans en het Nederlands zoals het nu is. Belangrijk hierbij is begrip, leerlingen vinden het belangrijk dat ze alles kunnen begrijpen, vooral in de derde klas. Ze vinden het prettig als de docent de informatie in het Nederlands herhaalt, of het eerst in het Nederlands zegt en vervolgens in het Spaans herhaalt. Dit is per leerling verschillend. Verder is het volgens veel leerlingen belangrijk dat de docent niet (te) veel onbekende woorden gebruikt in de doeltaal. Alleen als ze de (meeste) woorden kennen, kunnen ze begrijpen wat er wordt gezegd, vinden de meeste leerlingen. Vooral in de derde klas ervaren leerlingen dat ze een beperkte woordenschat hebben.

Gewenning is volgens veel leerlingen een belangrijke factor in het begrip, omdat ze door de herhaling woorden leren en makkelijker onthouden. Leerlingen uit de vierde klas lijken minder te 'schrikken' van meer spontane taaluitingen van de docent dan leerlingen uit de derde klas. Dit kan komen door gewenning aan meer Spaans in de les en een grotere woordenschat.

Veel leerlingen, vooral uit de derde klas, staan open voor meer Spaans in de verschillende domeinen, maar bijna alle leerlingen zijn van mening dat (grammatica-)uitleg in het Nederlands gegeven moet

worden. Als het rumoerig is of er wordt belangrijke informatie gegeven, dan is het goed dat de docent overschakelt op het Nederlands, menen veel leerlingen. Ze ervaren de wisselingen tussen het Spaans en het Nederlands niet als storend, uit de antwoorden en de reacties op de fragmenten blijkt dat ze zich hiervan vaak niet eens bewust zijn. Een aantal leerlingen geeft aan dit juist goed te vinden.

De leerlingen die aangeven open te staan voor meer Spaans of graag meer Spaans in de les zouden horen zijn de 'sterke' leerlingen, dat wil zeggen dat ze zichzelf en het vak een hoog cijfer geven. De meeste 'zwakke' leerlingen vinden het percentage Spaans in de les goed is zoals het is en geven aan het Spaans goed te kunnen volgen. Leerlingen die niet zo goed zijn in het vak en/of het vak niet zo leuk vinden geven aan dat ze de herhaling in het Nederlands wel erg prettig vinden, om er zeker van te zijn dat ze het goed verstaan hebben.

Er zijn niet veel verschillen waar te nemen tussen de leerlingen uit de derde en de vierde klas. Een aantal leerlingen uit de derde klas geeft aan wel meer Spaans te willen horen in de les, maar in de vierde klas wordt dit geen enkele keer genoemd. Tegelijkertijd lijken leerlingen uit de vierde klas meer open te staan voor het gebruik van het Spaans op een meer spontane manier, waarbij gewinning aan bepaalde standaardzinnen en -woorden dus minder een rol speelt.

## 4.2 Discussie

In dit onderzoek hebben we een beeld kunnen schetsen van het gebruik van de doeltaal in derde en vierde klassen op het ATC in Hilversum. Omdat dit onderzoek op één school is uitgevoerd is er natuurlijk een beperkt aantal docenten en klassen betrokken. Zo zijn er op het ATC drie docenten die Spaans geven en was het roostertechnisch slechts mogelijk om één vierde en twee derde klassen te onderzoeken. Omdat de leerlingen tijdens onderwijstijd zijn geïnterviewd en de docenten ook na iedere opgenomen les geïnterviewd moesten worden, zijn er drie lessen per docent opgenomen en geanalyseerd, zodat de docenten en de leerlingen niet teveel met het onderzoek werden belast. Om meer en betrouwbaarder uitspraken te kunnen doen over de motieven van docenten in het gebruik van de doeltaal en de perceptie van leerlingen, is het van belang meer docenten en leerlingen te spreken.

In het onderzoek zijn focusgroepen van steeds drie leerlingen gebruikt, waarmee de fragmenten van de opgenomen lessen zijn geanalyseerd. Deze drie leerlingen zijn willekeurig geselecteerd, dat wil zeggen dat ze zichzelf hebben aangeboden of dat de docent ze heeft uitgekozen. Zowel bij docent 1 als 2 hebben vier jongens en vijf meisjes aan de focusgroepen deelgenomen, bij docent 3 waren dat vijf jongens en één meisje. Bij docent 2 en 3 zijn er leerlingen die zichzelf een goede beoordeling geven en leerlingen die zichzelf een minder goed cijfer geven voor Spaans, maar bij docent 2 geven alle ondervraagde leerlingen zichzelf een (redelijk) goede beoordeling, namelijk niet lager dan een 7. Hierdoor zou het kunnen dat de leerlingen van docent 2 een positievere perceptie en ambitieuzer oordeel geven over het gebruik van het Spaans en het Nederlands in de les. Echter, omdat hen is gevraagd naar hun eigen oordeel, over zichzelf en over het vak, is het mogelijk de resultaten ook in perspectief te plaatsen. Daarnaast is het zo dat een hele heterogene groep leerlingen, wat betreft geslacht en prestaties, niet per se een afspiegeling is van de klas.

Van docent 3 zijn daarnaast om praktische redenen maar twee in plaats van drie lessen opgenomen, daardoor zijn er ook zes in plaats van negen leerlingen van docent 3 ondervraagd. Om een betrouwbaarder beeld te krijgen van haar lessen en de perceptie van de leerlingen was het natuurlijk beter geweest om van docent 3 ook drie lessen op te nemen. Naast deze praktische beperkingen was het ook lastig om voor docent 3 fragmenten te selecteren waarin de wisselingen van het Spaans naar het Nederlands en andersom voorkomen, simpelweg omdat ze weinig Spaans sprak in de lessen.

Na het opnemen van een les was er tijd nodig om de interessante fragmenten te selecteren, daarom was het niet mogelijk om de *stimulated recall* met de docenten direct na de les te doen. Echter dit is wel steeds vóór de volgende les met dezelfde klas gedaan. Hierdoor liggen de gedachtegang en de besluitvorming en daarmee de motieven van de docent wellicht minder vers in het geheugen dan als het direct na de gegeven les met de docent had plaatsgevonden. Ten behoeve van de betrouwbaarheid van de methode zou het beter zijn om de docenten en de leerlingen direct of kort



na de opgenomen les te spreken. De fragmenten zouden dan al tijdens of direct na de les geselecteerd moeten worden.

De gesprekken met de focusgroepen (leerlingen) vond plaats aan het begin van de volgende les. Hierdoor was de tijd die er was om met de leerlingen over de fragmenten te praten beperkt, zo'n 10 tot maximaal 15 minuten. Als hiervoor meer tijd zou zijn zou het mogelijk zijn langer stil te staan bij de verschillende fragmenten, waardoor meer kan worden doorgevraagd op de gegeven antwoorden en meer data kunnen worden verkregen.

Hoewel niet te verifiëren, zijn we ervan overtuigd dat de leerlingen in de focusgroepen elkaar beïnvloedden. Als bijvoorbeeld werd gevraagd naar het percentage Spaans in de les, gaven de leerlingen afzonderlijk van elkaar antwoord, maar probeerden er daarna onderling 'overeenstemming' over te bereiken. Ook was het vaak zo dat ze na het antwoord van een andere leerling zeiden 'Ja dat vind ik ook' of 'ja voor mij geldt hetzelfde'. Idealiter is het wellicht beter om de leerlingen apart van elkaar te spreken, zodat men zich volledig op één leerling kan richten en ze elkaar niet beïnvloeden. Dit is echter zeer tijdrovend.

### **4.3 Suggesties voor vervolgonderzoek**

Allereerst is uitgebreider vervolgonderzoek nodig naar de perceptie van leerlingen wat betreft de doeltaal in de klas. De huidige theorie is vooral gebaseerd op onderzoeken uit de VS, en dan vooral op universiteiten. Het zou heel waardevol zijn om meer data te hebben over de mening en voorkeuren van leerlingen, in verschillende leerjaren en op verschillende niveaus. Op die manier kunnen docenten hun doeltaalgebruik aanpassen aan de wensen van leerlingen.

Dit geldt ook voor de motieven van docenten op Nederlandse middelbare scholen om op bepaalde momenten en in bepaalde situaties L1 of L2 in de klas te gebruiken.

Meer specifiek zou ook één variabele kunnen worden onderzocht op meerdere scholen, bijvoorbeeld de invloed van de taal in de methode op het gebruik van het Spaans in de klas. Ook de perceptie van de leerlingen kan op die manier heel specifiek worden onderzocht, bijvoorbeeld de invloed van herhaling in L1 op het gevoel en de mening van leerlingen over het doeltaalgebruik van de docent in de klas. Uiteraard is het verschil tussen leerlingen uit het derde en vierde leerjaar ook heel interessant om nader te onderzoeken, omdat het docenten inzicht geeft in de verschillen tussen deze leerlingen en ze hun doeltaalgebruik hierop kunnen afstemmen en gedurende deze twee jaren kunnen opbouwen.

### **4.4 Suggesties voor de praktijk**

Op basis van dit onderzoek kunnen we enkele aanbevelingen doen voor het gebruik van de doeltaal Spaans in de klas, in de praktijk. Deze aanbevelingen doen we ongeacht de huidige situatie in de klas, omdat die per docent verschillend is.

- Herhaling van de informatie in het Nederlands is voor leerlingen prettig, zeker voor de zwakkere leerlingen in de klas.
- Het Spaans van de docent moet geen tot zeer weinig onbekende woorden bevatten voor de leerlingen
- Leerlingen vinden het prettig als er structuur zit in het gebruik van de doeltaal, zodat ze na enige tijd zijn gewend aan de woorden en de lesgedeeltes die in het Spaans worden gegeven. Ook vinden ze het fijn als woordjes of zinnen worden herhaald die ze zelf moesten leren.
- Uitleg (van grammatica) moet in het Nederlands worden gegeven, in andere domeinen kan de docent meer Spaans spreken, vinden veel leerlingen, vooral uit de derde klas. Zwakkere leerlingen vinden dat het percentage Spaans in de les voldoende is.
- Wisselingen tussen het Spaans en het Nederlands kunnen zo vaak als nodig plaatsvinden, want ze worden door de leerlingen niet als storend ervaren.
- In de vierde klas kunnen standaardzinnen en -woorden meer los worden gelaten, terwijl leerlingen uit de derde klas in dat geval nog snel het gevoel hebben de draad kwijt te raken.

#### **4.5 Reflectie**

Een goede onderzoeksvraag opstellen en daarbij de juiste methode kiezen, zodat je ook echt antwoord krijgt op je onderzoeksvraag, vonden we erg leerzaam maar ook moeilijk. Omdat je je moet verdiepen in de theorie en eerder onderzoek, duurt het best lang om een goede onderzoeksvraag op te stellen. Echter, we hebben ervaren dat een goed onderzoeksplan het halve werk is, want daarna konden we het onderzoek snel uitvoeren en de data verwerken. Dit was voor ons de belangrijkste stap in het onderzoek, dat was heel leerzaam om te ervaren.

Omdat we beiden in andere plaatsen stage hebben gelopen en niet op dezelfde dagen stage hadden, was het vaak lastig om momenten te vinden waarop we beiden naar het ATC in Hilversum konden komen. Het was daarom belangrijk om de uitvoering van het onderzoek heel goed te plannen, omdat het ook voor de docenten goed uit moest komen. In het onderzoek ben je in zekere zin beperkt door wat er mogelijk is op school, met de docenten en met de leerlingen, hebben we ervaren. Hierdoor is het niet altijd mogelijk om het onderzoek zo uit te voeren als je zou willen, zo ben je bijvoorbeeld beperkt door de tijd of de klassen die er beschikbaar zijn. In ons onderzoek hadden we bijvoorbeeld graag meer tijd gehad voor de nabespreking met de leerlingen, maar dat was niet mogelijk. Dit is wel leerzaam, omdat je hier in een volgend onderzoek wellicht meer aandacht aan zou besteden.

We zijn tevreden over het resultaat van het onderzoek, maar we hebben wel ervaren dat het voor eenduidige en vergelijkbare resultaten essentieel is om een vaste vragenlijst te hanteren, en deze altijd volledig te gebruiken. Door de inhoud of het soort fragment hebben we heel sporadisch andere vragen gesteld of vragen overgeslagen, waardoor we niet van iedere groep leerlingen precies dezelfde informatie hebben verkregen. Omdat het hier een kwalitatief onderzoek betreft is dat niet zo erg, maar om conclusies te kunnen trekken heb je toch zoveel mogelijk informatie over een bepaald onderwerp nodig.

Onze rol als onderzoeker was leuk maar ook wel vreemd, omdat je even volledig afstand neemt van je rol als docent. Aan de ene kant herken je in de data (bijvoorbeeld de beelden) steeds zaken uit je eigen praktijk, waardoor je soms geneigd bent je eigen lessen of je eigen manier van werken te gaan 'beoordelen' of te vergelijken met anderen. Het aan de andere kant wel heel erg nuttig en leuk om in de praktijk 'informatie te vergaren' en verschillende leerlingen en docenten te kunnen spreken en zien. Hierdoor kun je juist even afstand nemen van je eigen rol als docent, en je richten op het vergaren en verwerken van informatie, zonder hier zelf onderwerp van te zijn.

## 5. Literatuur

Antón, M. DiCamilla, F. 'Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom'. *The Modern Language Journal*, 83, 1999. P. 233-247

Haijma, A. 'Duiken in een Taalbad; Onderzoek Naar het Gebruik van Doeltaal als Voertaal' *Levende Talen Tijdschrift*. Jaargang 14. No. 3 (2013) 26-41.

Brooks, F.B., Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77, p. 262-274.

Brown, A. 'Students' and Teachers' Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: a Comparison of Ideals' *The Modern Language Journal*, 93(2009) 46-60.

Duff, P.; Polio, C. 'How much foreign language is there in the foreign language classroom?' *The Modern Language Journal*. Vol. 74 (1990) p. 154-166.

Fox-Turnbull, W. (2009) *Stimulated Recall Using Autophotography - A Method for Investigating Technology Education*. Delft, The Netherlands: Pupils' Attitudes Toward Technology Conference (PATT-22), 24-28 Aug 2009. <http://www.iteaconnect.org/Conference/PATT/PATT22/FoxTurnbull.pdf>.

Glaudé, M., Breetvelt, I., Berg, J. van den, & Bruijn, E. de, (2011). *Pedagogisch-didactisch handelen van docenten middelbaar beroepsonderwijs. Beschouwing van de stimulated recall-methode*. Utrecht: Ecbo

Kalivoda, T. 'The Priority of Conducting FL Classes in the Target Language' *Hispania*. Vol.66 No.4 (Dec. 1983) p. 573-581

Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. Londen: Longman.

Kwakernaak, E. (2004) *Professionaliteit van docenten moderne vreemde talen*. *Levende Talen Tijdschrift*. Jaargang 5, nr. 2, 2004.

Kwakernaak, E. (2009) *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Levine, G. 'Student and Instructor Beliefs and Attitudes About Target Language Use, First Language Use and Anxiety: Report of a Questionnaire Study' *The Modern Language Journal*. No. 87 (2003) p. 345-364

Macaro, E. 'Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: theories and decision making'. *The Modern Language Journal*. Vol. 85 (2001) p. 531-548.

Plante, K. 'Het Belang van Berijpelijk Taalaanbod in de Les' *Levende Talen Magazine*. No.3 (2009) p. 9-11.

Polio, C.; Duff, A. 'Teachers' language use in university foreign language classrooms: a qualitative analysis of English and target language alternation' *The Modern Language Journal*, Vol. 78 (1994). p. 313-326.

Reitano, P. (2006). The value of video stimulated recall in reflective teaching practices. Paper presented at the Australian Consortium for Social and Political Research Inc. (ACSPRI) Social Science Methodology Conference, New South Wales, December.

Suby, J.; Asención-Delaney, Y. 'El uso del español del profesor en las clases de principantes'. Hispania, vol. 92 (2009). p. 593-607.

Thompson, G. 'Language Use in the Classroom: Understanding the Relationship Between Perceptions, Beliefs, and Verbal Communication' Hispania. Vol.92 (2009) p. 537-549

Warford, M.K. (2010). ¿Enseñar gramática y cultura en la lengua extranjera? Empezando en las zonas de mayor resistencia. Hispania, 93, 2. P. 292-304.