

**Faculté de philosophie, arts et lettres**

# **Het gebruik van de moedertaal en de doeltaal tijdens de lessen Nederlands**

**Kwalitatief onderzoek in twee Waalse scholen**

Auteur : Claire Hupet  
Promotrice : Elisabeth Degand  
Année académique 2019-2020  
Master [120] en langues et lettres modernes, orientation germaniques,  
à finalité didactique



# Het gebruik van de moedertaal en de doeltaal tijdens de lessen Nederlands

Kwalitatief onderzoek in twee Waalse scholen

Auteur : Claire Hupet

Promotrice : Elisabeth Degand

Année académique 2019-2020

Master [120] en langues et lettres modernes, orientation germaniques, à finalité didactique

Eerst wil ik mijn promotor Prof. Dr. Elisabeth Degand bedanken voor haar hulp, haar beschikbaarheid en haar ondersteuning bij het schrijven van deze scriptie. Altijd heb ik op u kunnen rekenen. Ik wil u van harte bedanken.

Verder wil ik de leerkrachten bedanken die aan het praktische deel van deze scriptie hebben deelgenomen. Dit onderzoek zou nooit hebben kunnen plaatsvinden zonder hen.

Daarnaast wil ik ook mijn ouders, mijn broers en Auryan bedanken voor de steun bij het schrijven van deze scriptie.

# ABSTRACT

---

Eerdere studies hebben aangetoond dat het gebruik van de moedertaal tijdens vreemdetaallessen een zekere rol kan spelen in de verwerving van de vreemde taal (Macaro, 2001). Andere onderzoeken hebben gewezen op het belang van het exclusieve gebruik van de doeltaal tijdens L2-lessen (Chambers, 1991). Toch staat het onderzoek naar het gebruik van de doeltaal (Nederlands) en de moedertaal (Frans) tijdens de lessen Nederlands in Waalse scholen nog in de kinderschoenen.

In deze studie wordt het gebruik van de doeltaal (Nederlands) en de moedertaal (Frans) tijdens de lessen Nederlands in twee Waalse scholen onder de loep genomen.

In het kader van dit onderzoek werden er zes leerkrachten uit twee Waalse scholen tijdens hun lessen Nederlands geobserveerd. Hun taalgebruik werd dieper geanalyseerd. Klassen uit het vierde, vijfde en zesde jaar uit het Algemeen Secundair Onderwijs werden geselecteerd.

De resultaten wijzen uit dat het Frans nooit verdwijnt tijdens de lessen Nederlands. Hoewel de doeltaal meer gebruikt wordt in de derde graad (vijfde en zesde jaar), neemt het Frans steeds een belangrijke plaats in. De theoretische en praktische implicaties van deze studie worden in het laatste hoofdstuk van deze masterproef besproken.

**Sleutelwoorden:** moedertaal – doeltaal – lessen Nederlands – Waalse scholen – vreemdetaalonderwijs

# RESUME

---

Certaines études ont démontré l'importance de l'emploi de la langue maternelle lors des cours de langues étrangères (Macaro, 2001). D'autres se sont également intéressées à l'usage exclusif de la langue cible lors de ces mêmes cours (Chambers, 1991). Cependant, peu d'études ont été menées quant à l'utilisation de la langue cible (le néerlandais) et de la langue maternelle (le français) lors des cours de néerlandais dans les écoles wallonnes.

L'objectif de cette étude est d'analyser l'usage de la langue cible (le néerlandais) et de la langue maternelle (le français) pendant les cours de néerlandais dans deux écoles wallonnes.

Dans le cadre de ce mémoire, six professeurs de deux écoles wallonnes ont été observés afin d'analyser l'emploi de la langue maternelle et de la langue cible. Des classes de 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années de l'enseignement secondaire général ont été sélectionnées.

Les résultats attestent que l'emploi du français ne disparaît pas lors des cours de néerlandais. Bien que le néerlandais soit plus usité au 3<sup>ème</sup> degré, le français occupe toujours une place importante pendant les cours de néerlandais. Les implications théoriques et pratiques de cette étude seront discutées dans le dernier chapitre de ce mémoire.

**Mots-clés** : langue maternelle – langue cible – cours de néerlandais – écoles wallonnes – enseignement des langues étrangères

# INHOUDSOPGAVE

---

DANKWOORD .....	4
ABSTRACT .....	5
RÉSUMÉ .....	6
<b>1 INLEIDING.....</b>	<b>10</b>
<b>2 THEORETISCH DEEL.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 SITUATIE IN FWB .....</b>	<b>12</b>
2.1.1 VREEMDETALENPROGRAMMA.....	13
2.1.2 'LES SOCLES DE COMPETENCES' .....	13
2.1.3 'NOTE SUR L'EVALUATION' .....	14
<b>2.2 PROGRAMMA'S IN HET BUITENLAND.....</b>	<b>15</b>
<b>2.3 VISIE OP DE MOEDERTAAL DOOR LEERKRACHTEN EN STUDENTEN.....</b>	<b>17</b>
<b>2.4 INTEGRATIE VAN DE MOEDERTAAL TIJDENS L2-LESSEN .....</b>	<b>18</b>
2.4.1 REDENEN OM DE MOEDERTAAL TE GEBRUIKEN.....	18
2.4.1.1 DE MOEDERTAAL ALS STEUNTAAL.....	19
2.4.1.2 HET BEGRIP CONTROLEREN .....	20
2.4.1.3 ANGST VERMINDEREN .....	20
2.4.2 VERTALINGEN .....	21
2.4.3 ACTIVITEITEN OM DE MOEDERTAAL TE GEBRUIKEN .....	22
2.4.3.1 INSTRUCTIES GEVEN .....	22
2.4.3.2 GRAMMATICALE PUNTEN UITLEGGEN .....	23
2.4.3.3 EVALUEREN .....	24
2.4.3.4 DISCIPLINAIRE OPMERKINGEN MAKEN .....	24
2.4.3.5 GROEPSACTIVITEITEN VOEREN .....	25
2.4.3.6 WOORDENSCHAT UITLEGGEN .....	25
<b>2.5 (BIJNA) EXCLUSIEF GEBRUIK VAN DE DOELTAAL TIJDENS VREEMDETAALLESSEN .....</b>	<b>26</b>
2.5.1 REDENEN OM DE DOELTAAL MAXIMAAL TE GEBRUIKEN .....	26
2.5.1.1 INPUNT HYPOTHESE.....	26
2.5.1.2 MOTIVATIE .....	27
2.5.1.3 GEBREK AAN DE DOELTAAL BUITEN HET KLASLOKAAL .....	27
2.5.2 ACTIVITEITEN OM DE DOELTAAL TE GEBRUIKEN .....	28
2.5.2.1 INSTRUCTIES GEVEN .....	28
2.5.2.2 DISCIPLINAIRE OPMERKINGEN MAKEN .....	30
2.5.2.3 GRAMMATICALE PUNTEN UITLEGGEN .....	31
<b>2.6 GEBRUIKTE TAAL (TALEN) IN HANDBOEKEN .....</b>	<b>32</b>
2.6.1 KOMPAS 4.....	32
2.6.1.1 LOGBOEK.....	32
2.6.1.2 PRAKTIJKBOEK.....	33
2.6.2 GRAAG GEDAAN PLUS 5 <sup>de</sup> .....	33
2.6.2.1 LEERLINGENBOEK.....	34
2.6.2.2 OEFENBOEK.....	34
2.6.3 GRAAG GEDAAN PLUS 6 <sup>de</sup> .....	34
2.6.3.1 LEERLINGENBOEK.....	35
2.6.3.2 OEFENBOEK.....	35
<b>2.7 CONCLUSIE.....</b>	<b>35</b>

<b>3</b>	<b>PRAKTISCH DEEL</b> .....	<b>37</b>
<b>3.1</b>	<b>ONDERZOEKSVRAGEN</b> .....	<b>37</b>
<b>3.2</b>	<b>HYPOTHESES</b> .....	<b>37</b>
<b>3.3</b>	<b>METHODOLOGIE</b> .....	<b>38</b>
3.3.1	HET ONDERZOEKSOPZET .....	38
3.3.2	DE OBSERVATIES.....	38
3.3.3	DE SCHOLEN.....	38
3.3.4	DE PROEFPERSONEN .....	39
3.3.4.1	DE LEERKRACHTEN.....	39
3.3.4.2	DE LEERLINGEN .....	40
<b>3.4</b>	<b>ALGEMENE OBSERVATIES</b> .....	<b>40</b>
3.4.1	DE TALIGE CONTEXT .....	40
3.4.2	DE ATTITUDE.....	40
<b>3.5</b>	<b>RESULTATEN</b> .....	<b>41</b>
3.5.1	VIERDE JAAR .....	41
3.5.1.1	INSTRUCTIES GEVEN .....	41
3.5.1.1.1	KLASACTIVITEITEN.....	41
3.5.1.1.2	TOETSEN.....	44
3.5.1.2	OEFENINGEN BESPREKEN .....	46
3.5.1.3	INFORMATIE OVER ZAKEN BUITEN HET LESPROGRAMMA .....	49
3.5.1.4	GRAMMATICA-UITLEG .....	50
3.5.1.5	DISCIPLINAIRE OPMERKINGEN.....	50
3.5.1.6	FEEDBACK.....	52
3.5.1.7	LEERLINGEN BEGROETEN EN AFSCHIED NEMEN .....	53
3.5.1.8	ADMINISTRATIEVE ZAKEN.....	53
3.5.2	VIJFDE JAAR .....	54
3.5.2.1	INSTRUCTIES GEVEN .....	54
3.5.2.1.1	KLASACTIVITEITEN.....	54
3.5.2.1.2	TOETSEN.....	54
3.5.2.2	OEFENINGEN BESPREKEN .....	56
3.5.2.3	INFORMATIE BUITEN HET LESPROGRAMMA.....	58
3.5.2.4	GRAMMATICA-UITLEG .....	58
3.5.2.5	DISCIPLINAIRE OPMERKINGEN.....	59
3.5.2.6	FEEDBACK.....	60
3.5.2.7	LEERLINGEN BEGROETEN EN AFSCHIED NEMEN .....	61
3.5.2.8	ADMINISTRATIEVE ZAKEN.....	61
3.5.3	ZESDE JAAR .....	62
3.5.3.1	INSTRUCTIES GEVEN .....	62
3.5.3.1.1	KLASACTIVITEITEN.....	62
3.5.3.1.2	TOETSEN.....	63
3.5.3.2	OEFENINGEN BESPREKEN .....	64
3.5.3.3	INFORMATIE BUITEN HET LESPROGRAMMA.....	67
3.5.3.4	GRAMMATICA-UITLEG .....	68
3.5.3.5	DISCIPLINAIRE OPMERKINGEN.....	68
3.5.3.6	FEEDBACK.....	69
3.5.3.7	LEERLINGEN BEGROETEN EN AFSCHIED NEMEN .....	69
3.5.3.8	ADMINISTRATIEVE ZAKEN.....	70
<b>4</b>	<b>DISCUSSIE</b> .....	<b>72</b>
<b>4.1</b>	<b>IN WELKE MATE WORDEN HET FRANS EN HET NEDERLANDS GEBRUIKT?</b> .....	<b>72</b>
<b>4.2</b>	<b>WANNEER WORDEN HET FRANS EN HET NEDERLANDS HET MEEST GEBRUIKT?</b> .....	<b>73</b>
4.2.1	VIERDE JAAR .....	73
4.2.2	VIJFDE JAAR .....	75

4.2.3	ZESDE JAAR .....	76
<b>4.3</b>	<b>CONCLUSIE.....</b>	<b>76</b>
<b>4.4</b>	<b>TEKORTKOMINGEN .....</b>	<b>78</b>
4.4.1	OBSERVER'S PARADOX .....	78
4.4.2	HET AANTAL GEOBSERVEERDE KLASSEN.....	78
<b>4.5</b>	<b>VERBANDEN MET DE BESTAANDE LITERATUUR.....</b>	<b>78</b>
4.5.1	GRAMMATICA UITLEGGEN .....	78
4.5.2	DISCIPLINAIRE OPMERKINGEN .....	79
4.5.3	INSTRUCTIES GEVEN .....	79
4.5.4	EVALUEREN.....	79
<b>5</b>	<b>ALGEMENE CONCLUSIE .....</b>	<b>81</b>
<b>6</b>	<b>BIBLIOGRAFIE .....</b>	<b>83</b>
<b>7</b>	<b>BIJLAGEN.....</b>	<b>87</b>

# 1 INLEIDING

---

In het vreemdetalenprogramma uit het Katholiek Secundair Onderwijs wordt beweerd dat:

La situation économique et sociale actuelle rend plus que jamais indispensable la connaissance fonctionnelle de langues étrangères (...). C'est dans cette perspective que le cours de langues modernes trouve toute sa pertinence. (Programme Langues modernes I, II, III, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés, 2018 : 9)

Het belang van de kennis van een vreemde taal kan dus niet ontkend worden. In FWB<sup>1</sup> kunnen leerlingen het Nederlands, het Duits of het Engels kiezen als eerste vreemde taal. Onderstaand onderzoek richt zich op het taalgebruik tijdens de lessen Nederlands in twee Waalse scholen.

In het vreemdetalenonderwijs is de keuze tussen de doeltaal en de moedertaal niet altijd gemakkelijk. In deze scriptie vestig ik mijn aandacht op de manier waarop de moedertaal (Frans) en de doeltaal (Nederlands) gebruikt worden tijdens de lessen Nederlands in twee Waalse scholen. De lessen in vreemde talen berusten niet alleen op het leren van een vreemde taal. Er zijn talrijke aspecten die tijdens L2-lessen belangrijk zijn. De leerkracht kan bijvoorbeeld de klastitularis zijn en moet daardoor informatie buiten het lesprogramma verschaffen. Het taalgebruik tijdens de lessen Nederlands wordt dus bestudeerd. Door deze scriptie zal ik de twee volgende vragen proberen te beantwoorden: 1) *In welke mate worden het Frans en het Nederlands gebruikt tijdens de lessen Nederlands in twee Waalse scholen?*; 2) *Wanneer worden het Frans en het Nederlands het meest gebruikt?*

Over het gebruik van de doeltaal en de moedertaal tijdens vreemdetallessen werd al veel geschreven. Toch staat het onderzoek naar het gebruik van de doeltaal (Nederlands) en de moedertaal (Frans) tijdens de lessen Nederlands in Waalse scholen nog in de kinderschoenen. Deze bijdrage probeert deze leemte op te vullen.

Deze masterproef bestaat uit vier hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk wordt aandacht besteed aan de literatuur over het gebruik van de doeltaal en de moedertaal tijdens vreemdetallessen. Verschillende documenten uit het Katholiek Secundair Onderwijs worden ook bestudeerd, onder andere het vreemdetalenprogramma, het document over evaluatie en het document 'Les socles de compétences'. Verder worden de gebruikte talen uit handboeken Nederlands geanalyseerd. Deze theoretische achtergrond zal ons inzicht geven over het gebruik van de moedertaal en de doeltaal in het vreemdetalenonderwijs.

<sup>1</sup> Fédération Wallonie-Bruxelles.

Het tweede hoofdstuk bestaat uit de praktische sectie. In dit gedeelte komen de onderzoeksvragen en de hypothesen aan bod. Ook de methodologie en de presentatie van beide scholen worden hier uiteengezet alsook de resultaten van het onderzoek. In hoofdstuk 3 worden deze resultaten bediscussieerd. Bovendien probeer ik antwoorden te geven op de onderzoeksvragen. Verder worden er ook verbanden met de bestaande literatuur gelegd. Ten slotte wordt een algemene conclusie geleverd.

## 2 THEORETISCH DEEL

---

Zoals eerder gezegd, is de keuze tussen de doeltaal en de moedertaal in de klas niet altijd gemakkelijk. De doeltaal is de taal die iemand leert terwijl de moedertaal de taal is die vanaf de geboorte wordt verworven. De laatste jaren werden er tal van studies uitgevoerd over dit onderwerp. Aan de ene kant zijn er auteurs die pleiten voor het exclusieve gebruik van de doeltaal tijdens vreemdetaallessen. Aan de andere kant zijn er ook wetenschappers die bevestigen dat de moedertaal een zekere rol kan spelen in het vreemdetalenonderwijs. Onderzoekers zijn er dus niet in geslaagd om een consensus te bereiken over het juiste gebruik van de moedertaal en de doeltaal tijdens vreemdetaallessen.

In dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan onderzoeken en documenten om een duidelijker overzicht te verkrijgen van het gebruik van de moedertaal en de doeltaal tijdens L2-lessen. Dit hoofdstuk is samengesteld uit zes delen. Het eerste gedeelte bestaat uit de bestudering van de officiële programma's van het Katholiek Secundair Onderwijs in de Franse Gemeenschap. Op deze manier zullen we weten of leerkrachten richtlijnen moeten volgen om de doeltaal en de moedertaal tijdens L2-lessen te gebruiken. Bovendien wijden we in deze sectie aandacht aan het document over evaluatie. Wat het tweede deel betreft, zullen onderzoeken over programma's uit het buitenland gepresenteerd worden. In het derde gedeelte van dit hoofdstuk zal de visie op de moedertaal tijdens vreemdetaallessen van leerkrachten en studenten onder de loep genomen worden. Het vierde deel bestaat uit een presentatie van onderzoekers die voor de integratie van de moedertaal tijdens vreemdetaallessen pleiten. In het voorlaatste deel van dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan het belang van het exclusieve gebruik van de doeltaal in het vreemdetalenonderwijs. Het zesde en laatste gedeelte bestaat uit de bestudering van verschillende handboeken Nederlands. Om dit theoretische deel af te sluiten zal een conclusie geleverd worden.

### 2.1 SITUATIE IN FWB

In deze sectie wordt aandacht besteed aan de verschillende programma's en documenten van het Katholiek Secundair Onderwijs in FWB. Paragraaf 2.1.1. bevat een overzicht van het vreemdetalenprogramma om de mogelijke richtlijnen aan het licht te brengen. Het document 'Les socles de compétences' komt aan bod in paragraaf 2.1.2., gevolgd door de bestudering van het document 'Note sur l'évaluation' (paragraaf 2.1.3.).

### 2.1.1 VREEMDETALENPROGRAMMA

In dit gedeelte wordt verslag gemaakt van de richtlijnen die gegeven worden in het talenprogramma van het Katholiek Secundair Onderwijs. Om deze sectie te schrijven, werd het programma uit 2018 gebruikt. De klassen die geobserveerd werden voor het praktische deel van deze masterproef zijn klassen van het Algemeen Onderwijs. Daarom is het programma gericht op het Algemeen Onderwijs en in het bijzonder op de tweede en derde graad.

In het vreemdetalenprogramma wordt het gebruik van de doeltaal aangeraden. In de sectie ‘Communication’ wordt er expliciet uitgelegd dat de leerkracht de doeltaal maximaal moet gebruiken. We kunnen trouwens lezen dat:

Le professeur favorise la communication en langue cible, en admettant les erreurs comme inhérentes à tout apprentissage d’une langue. Il importe avant tout que les élèves prennent confiance dans leurs capacités à communiquer dans une langue cible, développent une attitude positive par rapport à cette langue et apprennent à évaluer leurs compétences de manière positive (...). (Programme Langues modernes I, II, III, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés, 2018 : 60)

Verder wordt het nog verduidelijkt: « L’enseignant favorise la communication en langue cible (il la parle et la fait parler aux élèves) en admettant les erreurs des élèves comme inhérentes à tout apprentissage. » (Langues modernes I, II, III, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés, 2018 : 60) Er wordt dus duidelijk uitgelegd dat het gebruik van de doeltaal verkozen wordt. Leerkrachten moeten zelf de doeltaal gebruiken maar ze moeten ook hun leerlingen aanmoedigen om in de doeltaal te communiceren. De leerlingen moeten voldoende zelfvertrouwen hebben om in de vreemde taal te spreken.

Verder wordt het doel van het gebruik van de doeltaal uitgelegd. De bedoeling is dat leerlingen in de doeltaal kunnen communiceren tijdens authentieke situaties. Het idee wordt goed samengevat: « L’enjeu pour l’école est de rendre les élèves aptes à agir dans la langue cible dans des situations quasi authentiques (...). » (Langues modernes, I, II, III, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés, 2018 : 62) Het is dus duidelijk dat het vreemdetalenprogramma krachtig aanbeveelt om de doeltaal maximaal te gebruiken.

### 2.1.2 ‘LES SOCLES DE COMPETENCES’

Vreemdetaallessen worden onder vijf vaardigheden verdeeld, met name *lezen; luisteren; schrijven; spreken met interactie* en *spreken zonder interactie*. Het document dat wordt gebruikt om dit gedeelte te schrijven, dateert uit 2017.

In het document ‘Les socles de compétences’ wordt er uitgelegd hoe de verschillende vaardigheden aangepakt moeten worden. In dit document wordt er verklaard dat leerkrachten de nadruk op communicatie moeten leggen. In de inleiding wordt er al vermeld dat leerlingen in de doeltaal moeten communiceren. In deze inleiding kunnen we immers lezen:

Ils [les référentiels] listent en effet avec précision des **savoirs**, des **savoir-faire** et des **stratégies de communication** à mobiliser à bon escient afin de comprendre et de se faire comprendre en langue cible dans des situations qui **font sens** pour **l’élève**. (Référentiel de langues modernes – Socles de compétences, 2017 : 8)

Toch wordt er geen informatie gegeven over het gebruik van de moedertaal tijdens vreemdetaallessen.

### 2.1.3 ‘NOTE SUR L’EVALUATION’

In het kader van deze masterproef werden ook toetsen geobserveerd. Daarbij werd er gekeken naar de taal die gebruikt wordt om de schriftelijke en mondelinge instructies te geven. Om die reden is het waardevol om het document over evaluatie te bestuderen. Dit document dateert uit december 2019 en is voor alle lessen (*eerste graad, HPT<sub>2</sub> – formation générale commune* en *HGT<sub>3</sub>*) bestemd. Het is ook belangrijk te onderstrepen dat dit document vooral op certificatieve toetsen wordt gericht.

In dit document wordt de taal vermeld die gebruikt moet worden om de instructies van toetsen te geven. Zoals we in dit document kunnen lezen, wordt hier de moedertaal (Frans) vereist:

La consigne (contexte et tâche) est rédigée en français. Il s’agit bien ici d’un contexte d’évaluation certificative. **En apprentissage**, tout au long de l’année, on pourra également avoir recours à **la langue cible** en fonction de la tâche et du degré. Par ailleurs, le recours à la langue cible est une évidence dans le contexte des classes en **immersion**. Enfin, la langue cible peut aussi être une solution « rassurante » pour les élèves ne pratiquant pas le français ou très peu (par exemple, les **élèves primo-arrivants**). Pour les tâches réceptives (CA et CL), les réponses des élèves sont également rédigées en français, voire de manière non verbale. (Langues modernes – Note sur l’évaluation – 1<sup>er</sup> degré – HPT – HGT, 2019 : 2-3)

Uit deze passage is het duidelijk dat de instructies (de context en de taak) in het Frans geformuleerd moeten worden. Toch is het belangrijk te benadrukken dat deze richtlijn op certificatieve toetsen gericht is. Tijdens het schooljaar is het dus ook mogelijk om de instructies in de doeltaal te formuleren.

<sup>2</sup> Humanités professionnelles et techniques.

<sup>3</sup> Humanités générales et technologiques.

Bovendien kan het geruststellend zijn voor leerlingen die het Frans nog niet beheersen om de instructies in de doeltaal te hebben. Overigens wordt er ook bepaald dat de taak en de graad aspecten zijn die in beschouwing genomen moeten worden. Met andere woorden, het Frans wordt waarschijnlijk meer gebruikt om instructies te geven aan leerlingen die de doeltaal nog niet goed beheersen terwijl de gevorderde leerlingen de instructies in de doeltaal kunnen krijgen. Wat immersieklassen betreft, staat er duidelijk dat de instructies in de doeltaal geformuleerd moeten worden. Om receptieve taken af te ronden, moeten leerlingen ook hun antwoorden in het Frans formuleren.

Aan het einde van het vierde jaar moeten leerlingen toetsen afleggen om hun CE2D<sup>4</sup> te halen. Daarvoor moeten ze onder andere een leestoets afleggen. De instructies van de leestoets voor het vak Nederlands waren de volgende:

Contexte : Pour des raisons professionnelles, le père d'un de tes amis va bientôt séjourner en Chine avec sa famille. Ton ami est un peu inquiet car il ne connaît rien à la vie quotidienne en Chine. Il se pose beaucoup de questions sur l'**école internationale** qu'il va fréquenter, la **nourriture** et les **loisirs possibles pour lui qui n'a que 16 ans**.

Tâche : Justement, tu découvres un article de blog où un expatrié néerlandais témoigne de son expérience en Chine. Lis le texte du blog et liste 14 éléments d'informations **utiles pour ton ami**.

Rédige ta réponse de manière structurée en français. (Epreuve de juin 2019, Compréhension à la lecture – Néerlandais, 2019 : 5)

De context en de taak worden in het Frans geformuleerd. Dit is trouwens verplicht omdat de CE2D een certificatieve toets is.

## 2.2 PROGRAMMA'S IN HET BUITENLAND

Nu de situatie in FWB uiteengezet is, wordt aandacht besteed aan programma's in het buitenland. Op deze manier zullen de eventuele richtlijnen over het gebruik van de doeltaal en de moedertaal in het buitenland naar voren gebracht worden.

Uit een experiment (Macaro, 2001) blijkt dat de moedertaal een belangrijke rol kan spelen in de verwerving van de vreemde taal. Deze analyse werd uitgevoerd aan de hand van lessen Frans in Engeland die geregistreerd werden. In totaal werden er zes leerkrachten geregistreerd. Tijdens dit onderzoek werd het gebruik van de moedertaal geanalyseerd en werden de meningen van de leerkrachten over het 'codeswitching process' bestudeerd.

<sup>4</sup> Certificat d'études du 2<sup>ème</sup> degré de l'enseignement secondaire.

Het 'codeswitching process' wordt als volgt gedefinieerd: "(...) codeswitching, which we define here as the systematic, alternating use of two languages or language varieties within a single conversation or utterance." (Dailey-O'Cain en Liebscher, 2009: 131 in Dailey-O'Cain en Turnbull, 2009) Na de opnames werden twee van de zes leerkrachten geïnterviewd om extra informatie te verkrijgen in verband met hun gebruik van de doeltaal en de moedertaal tijdens hun lessen. Deze analyse was kwantitief en kwalitatief. Het percentage van het moedertaalgebruik werd onderzocht. Over het algemeen werd de moedertaal (Engels) niet veel gebruikt door de zes leerkrachten. Volgens Macaro (2001) zou een geschikt kader nuttig zijn voor leerkrachten die nog geen ervaring hebben. Dit kader zou bijvoorbeeld aangeven wanneer het gebruik van de eerste taal het meest geschikt kan zijn. In Macaro (2001: 545) kunnen we trouwens lezen dat: "As a teaching community we need to provide, especially for less experienced teachers, a framework that identifies when reference to the L1 can be a valuable tool and when it is simply used as an easy option."

In het vreemdetalenonderwijs is het gebruik van de doeltaal en/of de moedertaal een bron van verwarring voor leerkrachten (Gulzar, 2009; Chambers, 2013). Gulzar (2009) heeft een studie uitgevoerd naar de gebruikte talen (de moedertaal (Urdu) en de doeltaal (Engels)) tijdens vreemdetaallessen om de instructies te geven. Het doel van dit onderzoek is om de huidige situatie qua taalgebruik tijdens L2-lessen te bestuderen. In Pakistan is de situatie problematisch omdat er twee talen zijn die als instructietalen gebruikt worden. Daarnaast is het doel van dit onderzoek ook om een correlatie tussen het taalgebruik en het onderwijsbeleid in Pakistan te vinden. Om dit onderzoek uit te voeren, heeft Gulzar (2009) de ervaring van leerkrachten geraadpleegd met behulp van een vragenlijst. Aan het experiment hebben 406 leerkrachten deelgenomen. In deze studie werd slechts de visie van de leerkrachten op het gebruik van het Urdu bestudeerd. Op basis van 11 gesloten vragen moesten ze hun visie op de moedertaal en de doeltaal delen. De gegevens van Gulzar (2009) tonen aan dat het gebruik van de moedertaal en de doeltaal tijdens vreemdetaallessen niet duidelijk is. Op basis van de resultaten beweert de auteur dat beide talen gebruikt worden zonder duidelijke onderscheiding:

The results of the questionnaire reported that the language(s) used in the classroom showed that teachers in Pakistan did not have a clear idea about the significance of the medium of instruction. (...) It shows the seriousness of the matter as use of languages in the classroom is not fully explained in the education policy. (...) As they do not know at what level they have to be monolingual and to what extent they can behave like bilinguals in the bilingual classrooms. Consequently, this unclear policy does not allow the English language teachers to know exactly how to limit the use of L1 in the EFL classroom. (Gulzar, 2009: 9)

In een ander onderzoek is ook geconstateerd dat programma's meer informatie zouden moeten geven over de manier waarop de doeltaal en de moedertaal gebruikt moeten worden (Chambers, 2013). Dit onderzoek heeft als doel het gebruik van de doeltaal (Frans, Duits en Spaans) door leerkrachten tijdens L2-lessen in Engeland te bestuderen. Dit gebeurde door middel van klasobservaties en gesprekken tijdens de lessen vreemde talen. Deze analyse bestaat uit een kwantitatief maar ook uit een kwalitatief onderzoek. De kwantitatieve gegevens werden gecollecteerd door middel van de observaties terwijl de kwalitatieve gegevens tijdens de gesprekken met de leerkrachten werden verzameld. Chambers (2013) heeft uitgewezen dat programma's meer informatie zouden moeten verschaffen over het gebruik van de doeltaal en de moedertaal tijdens vreemdetaallessen. Hij stelt dat: "Teacher preparation programmes should provide more guidance on when to use the TL, when to use L1 and how to do this." (Chambers, 2013: 52) Het gebrek aan informatie over het gebruik van de moedertaal en de doeltaal is dus een belangrijk aspect dat vaak aan bod komt (Gulzar, 2009; Chambers, 2013).

### 2.3 VISIE OP DE MOEDERTAAL DOOR LEERKRACHTEN EN STUDENTEN

In de afgelopen jaren werden er sommige onderzoeken uitgevoerd naar de houding van leerkrachten en studenten tegenover de moedertaal tijdens vreemdetaallessen (Aboyan, 2011; Gulzar, 2009; Shabir, 2017). In een studie (Aboyan, 2011) is geconstateerd dat het gebruik van de moedertaal tijdens de lessen Engels in Armenië soms voordelen kan bieden. Dit attitude-onderzoek heeft als doel de houding van studenten en leerkrachten tegenover hun moedertaal te bestuderen. 99 studenten en 12 leerkrachten vulden een vragenlijst in met uitsluitend gesloten vragen. Hoewel de proefpersonen sommige voordelen in het gebruik van de moedertaal zien, is hun houding tegenover het gebruik van hun moedertaal tijdens de vreemdetaallessen tamelijk negatief. De resultaten laten zien dat studenten een negatieve visie hebben op het gebruik van de moedertaal. Meer dan de helft van de studenten is het oneens met het gebruik van de moedertaal in de klas (Aboyan, 2011). Toch is de helft van de studenten van mening dat de eerste taal soms een nuttige tool kan zijn om de vreemde taal te verwerven (Aboyan, 2011).

Shabir (2017) heeft ook een vergelijkbaar onderzoek uitgevoerd naar de houding van leerkrachten en studenten tegenover het gebruik van de eerste taal tijdens vreemdetaallessen. De bedoeling van dit onderzoek is om de houding van leerkrachten en studenten tegenover het gebruik van de moedertaal tijdens lessen Engels te bestuderen. In totaal deden 23 leerkrachten mee aan de test. De proefpersonen zaten in Master Toegepaste Taalkunde TESOL-programma. Onder de 23 leerkrachten hebben 18 personen ervaring in het onderwijs.

Met behulp van een test hebben ze hun houding en die van hun leerlingen tegenover het gebruik van hun moedertaal gedeeld. De test bestond uit gesloten vragen. Ook al werd de vreemde taal veel gebruikt, toch laten de resultaten zien dat de houding van leerkrachten en studenten tegenover het gebruik van hun moedertaal tijdens L2-lessen vrij positief was (Shabir, 2017). Op basis van de antwoorden komt de auteur tot de conclusie dat de moedertaal nuttig kan zijn tijdens L2-lessen. Daardoor zou de moedertaal niet verbannen moeten worden uit vreemdetaallessen. Toch delen de leerkrachten over het algemeen dezelfde mening: het gebruik van de moedertaal zou zo beperkt mogelijk moeten zijn, behalve tijdens bepaalde activiteiten, onder andere grammatica-uitleg en instructies. Het is belangrijk te onderstrepen dat er geen studenten aan het onderzoek hebben deelgenomen. Hun houding tegenover de moedertaal werd dus door de leerkrachten uitgedrukt.

Het onderzoek van Gulzar (2009) werd al gepresenteerd (zie 2.2.). Hoewel de moedertaal (Engels) van de leerkrachten in de studie van Macaro (2001) niet zoveel wordt gebruikt tijdens de lessen Frans in Engeland, wordt de moedertaal (Urdu) wel vaak gebruikt tijdens de lessen Engels in Pakistan (Gulzar, 2009). Het is belangrijk te benadrukken dat leerkrachten zich meer op hun gemak voelen in het schrijven dan in het spreken van de vreemde taal (Engels). Dit kan een reden zijn waarom ze veel Urdu gebruiken om instructies mondeling te formuleren (Gulzar, 2009). Zoals eerder gezegd, worden beide talen (de moedertaal en de doeltaal) gebruikt zonder onderscheiding.

## 2.4 INTEGRATIE VAN DE MOEDERTAAL TIJDENS L2-LESSEN

Zoals eerder gezegd, zijn sommige onderzoekers van mening dat de moedertaal tijdens L2-lessen geïntegreerd moet worden. Volgens Butzkamm (2003) is de eerste taal essentieel omdat de leerders hun moedertaal niet buiten beschouwing kunnen laten. In 2003 stelt hij immers dat: “No one can simply turn off what they already know.” (Butzkamm, 2003: 31) Hij beweert zelfs dat de moedertaal de beste bondgenoot van een leerling kan zijn.

Paragraaf 2.4.1. bevat een overzicht van de verschillende redenen om de moedertaal te gebruiken. Het nut van vertaling komt aan bod in paragraaf 2.4.2., gevolgd door een discussie van activiteiten die het gebruik van de moedertaal kunnen vereisen (paragraaf 2.4.3.).

### 2.4.1 REDENEN OM DE MOEDERTAAL TE GEBRUIKEN

Op basis van onderzoeken zullen de belangrijkste redenen naar voren gebracht worden om de eerste taal tijdens vreemdetaallessen te integreren. Ten eerste kan de moedertaal als steuntaal beschouwd kan worden.

Daarnaast is het belangrijk om het begrip van de nieuwe taal te controleren. Met behulp van de moedertaal is het gemakkelijker om te controleren of het taalaanbod wel begrepen wordt. Ten slotte zou de moedertaal angst kunnen verminderen.

#### *2.4.1.1 DE MOEDERTAAL ALS STEUNTAAL*

Sommige auteurs gaan ervan uit dat de moedertaal essentieel is tijdens vreemdetaallessen omdat de moedertaal als steuntaal gebruikt zou kunnen worden. Zoals eerder gezegd, bevestigt Butzkamm (2003) dat de leerders al een taal kennen. Daarom is het onmogelijk om deze taal buiten beschouwing te kunnen laten en moet de moedertaal dus gebruikt worden om het leerproces te maximaliseren. Andere auteurs hebben ook laten zien dat de moedertaal nuttig kan zijn omdat deze een zekere steun kan aanbieden.

Butzkamm (2003: 30) bevestigt dat: “Every new language is confronted by an already-existing mother tongue.” Volgens de auteur is de moedertaal een referentie die noodzakelijk is om een vreemde taal te verwerven. Hij suggereert dat:

Just as we build upon our ability to vocalise, read and to write, all of which have been developed via our mother tongue, so too are we unable to switch off our knowledge of the world, again acquired through the mother tongue.”  
(Butzkamm, 2003: 31)

In de ogen van Butzkamm (2003) kunnen leerders hun eerdere kennis niet buiten beschouwing laten omdat deze kennis inwendig is. Butzkamm en Caldwell (2009) beweren dat: “(...) Foreign language teachers build islands that are in constant danger of being flooded by the sea of the mother tongue. They have to hold back this sea, build dams against it, stem its tide.” (Butzkamm & Caldwell, 2009: 24) In het licht van de auteurs kan de moedertaal namelijk als basis dienen om een vreemde taal te verwerven.

Deze stelling sluit mooi aan bij Widdowson (2003) volgens wie de moedertaal geïntegreerd moet worden tijdens L2-lessen. Hij suggereert dat:

The notion of a second language implies the existence of a first, and you cannot recognize what is foreign in a language without relating to another which is familiar (...). So as soon as we accept that the subject we are teaching is a foreign language, then at least one familiar language (typically the L1) is necessarily implicated. (Widdowson, 2003: 154)

Recente analyses hebben ook uitgewezen dat de moedertaal als basis kan dienen om een vreemde taal te verwerven. Richardson en Thornbury (2016) bevestigen dat alle bekende talen gebruikt zouden moeten worden om een andere taal te verwerven.

De auteurs beweren zelfs: “Recent research studies have shown how the use of the students’ own language is not just unavoidable, but beneficial to their learning of foreign languages.” (Richardson & Thornbury, 2016: 8)

#### *2.4.1.2 HET BEGRIP CONTROLEREN*

Over het algemeen bevestigen onderzoekers dat het gebruik van de moedertaal een relevante manier is om te verzekeren dat het taalaanbod goed begrepen wordt.

Atkinson (1987) suggereert dat het gebruik van de moedertaal nuttig is om het begrip van lees- en luisteroefeningen te kunnen checken. Deze hypothese wordt ondersteund door Haamberg, Hofman, Maaswinkel en Rödiger (2008). De auteurs beweren dat leerkrachten het begrip niet kunnen controleren door het gebruik van de doeltaal. Ze vatten het idee goed samen:

(...) tijdens de behandeling van een grammaticaal onderwerp of een (lees)tekst wil de docent zich ervan vergewissen dat de leerlingen het onderwerp of de tekst begrepen hebben. Communicatie in de doeltaal tussen docent en leerlingen kan het zicht op dat begrip juist vertroebelen. Sterker nog, tijdens de behandeling van een leestekst kan een leerling een perfect antwoord uit de tekst citeren zonder de boodschap van diezelfde tekst begrepen te hebben. (Haamberg et al., 2008: 14)

Verder beweren Haamberg et al. (2008) dat ze de moedertaal aanraden om het begrip van een (lees)tekst te controleren.

Richardson en Thornbury (2016) suggereren dat er belangrijke argumenten zijn om de moedertaal tijdens vreemdetaallessen te integreren. Door middel van het ‘pedagogische argument’ bevestigen de auteurs dat de moedertaal geïntegreerd moet worden tijdens L2-lessen, indien van toepassing. Als het gebruik van de moedertaal nuttig is om het leerproces gemakkelijker te maken, moeten leerkrachten de moedertaal gebruiken. In overeenstemming met de auteurs is het dus nuttig om onder andere het begrip te controleren.

#### *2.4.1.3 ANGST VERMINDEREN*

Horwitz, Horwitz en Cope (1986: 125) beweren dat: “In many cases, they [the students] may have an anxiety reaction which impedes their ability to perform successfully in a foreign language class.” Angst in het klaslokaal is niet nieuw. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat het gebruik van de moedertaal tijdens L2-lessen angst kan verminderen. Leerlingen zouden zich gerustgesteld voelen als ze hun moedertaal mogen gebruiken. Deze reden kwam een aantal keer ter sprake in verschillende onderzoeken. Het is dus waardevol om dit aspect te bestuderen.

In 2001 heeft Macaro een onderzoek uitgevoerd naar het gebruik van de moedertaal (Engels) tijdens lessen Frans in Engeland. De data voor de analyses bestaan uit de opnames van zes leerkrachten terwijl ze les geven. De auteur heeft dan twee van de zes leerkrachten

geïnterviewd om extra informatie te verkrijgen in verband met hun gebruik van de doeltaal en de moedertaal tijdens hun lessen. Bijkomende informatie over het onderzoek werd eerder gegeven (zie 2.2.). Een van de leerkrachten sprak over de angst die verminderd zou kunnen worden met behulp van het gebruik van de moedertaal. Macaro (2001: 544) bevestigt dat: “She maintained a belief that L1 had its place in order to put pupils at ease (...).” Shabir (2017) heeft een onderzoek uitgevoerd naar de houding van leerkrachten en studenten tegenover hun gebruik van hun moedertaal tijdens lessen Engels. Het onderzoek werd eerder gepresenteerd (zie 2.3.). De leerkrachten hebben hun eigen houding tegenover het gebruik van de moedertaal tijdens de lessen Engels uitgedrukt, alsook die van hun leerlingen. Ze gaven aan dat het gebruik van de eerste taal angst zou kunnen reduceren. Shabir (2017: 50) beweert dat: “They [the teachers] greatly believe that, as 60.86% agree in response to the item, that use of L1 reduce the students’ anxiety.”

In 2003 heeft Levine (2003) een studie uitgevoerd naar de verhouding tussen het gebruik van de doeltaal en de moedertaal en de potentiële angst die met de doeltaal verbonden kan worden tijdens vreemdetaallessen. Een van de hoofddoelen van dit onderzoek is om een verhouding te vinden tussen het gebruik van de doeltaal en de angst tijdens T2-lessen. Om dit onderzoek uit te voeren, hebben 600 studenten en 163 docenten een vragenlijst anoniem ingevuld. Uit deze studie blijkt dat: “(...) students who come from bi- or multilingual backgrounds may tend to feel less anxious about TL use than students from monolingual backgrounds.” (Levine, 2003: 354) Bovendien wijzen de data uit dat het gebruik van de moedertaal tijdens L2-lessen de angst voor de nieuwe vreemde taal vermindert.

## 2.4.2 VERTALINGEN

Over het algemeen zijn auteurs het niet altijd eens over de legitimiteit van het gebruik van vertalingen. Toch zijn er onderzoekers (Atkinson, 1987; Cook, 2001; Widdowson, 2003) die het gebruik van vertalingen tijdens vreemdetaallessen aanraden. Uit een studie (Cook, 2001) blijkt dat vertalingen een zekere rol kunnen spelen. Volgens de auteur (Cook, 2001) worden vertalingen vaak negatief gezien in de taalonderwijscontext. De auteur beweert dat: “The word ‘translation’ has so far been avoided as much as possible because of its pejorative overtones in teaching.” (Cook, 2001: 417) Hoewel er andere onderliggende problemen zijn die aan vertalingen verbonden zijn, veronderstelt hij dat: “Once the avoidance of the L1 is relaxed, there is no intrinsic reason why translation is wrong, even if it has other snags.” (Cook, 2001: 418)

In overeenstemming met de auteur is het gebruik van de moedertaal tijdens activiteiten zoals vertalingen een bijdrage aan het *leerproces* en de *externe relevantie*. Dit laatste wijst op het gebruik van beide talen dat de leerder kan helpen in situaties buiten het klaslokaal.

Widdowson (2003) beweert dat vertalingen nuttig kunnen zijn tijdens vreemdetaallessen. De auteur spreekt over de manier waarop vertalingen worden gezien in de leercontext. Net zoals het gebruik van de eerste taal tijdens L2-lessen zouden vertalingen naar de moedertaal ook maximaal vermeden moeten worden. Toch beveelt hij het gebruik van de moedertaal aan als een essentiële tool om een vreemde taal te verwerven.

Eerdere studies (Atkinson, 1987) hebben uitgewezen dat het gebruik van de moedertaal nuttig kan zijn om de vreemde taal te versterken. De auteur (Atkinson, 1987) meent dat sommige aspecten van de vreemde taal enorm kunnen verschillen ten opzichte van de moedertaal. De talen zijn immers vaak structureel verschillend. Daarom kan een uitleg gevolgd door een vertaal oefening nuttig zijn (Atkinson, 1987). De vraag naar het nut van vertalingen staat centraal in deze context. Volgens de auteur is er geen reden om de vertalingen te verbannen.

### 2.4.3 ACTIVITEITEN OM DE MOEDERTAAL TE GEBRUIKEN

Auteurs die pleiten voor de integratie van de moedertaal tijdens vreemdetaallessen, zijn het vaak eens over het feit dat de eerste taal geschikt is voor bepaalde activiteiten. Volgens de auteurs zijn er momenten waarop het gebruik van een gekende taal nuttig kan zijn. Aboyan (2011: 45) beweert dat:

(...) The results of the study revealed the most appropriate occasions, where the students' L1 can be used. Thus, according to teachers and students of the Armenian EFL context limited amount of L1 can be implemented for providing instructions, grammar explanations and defining vocabulary items.

Shabir (2017: 50) suggereert dat: “They [the teachers] also believe that there could be a strong role of students' L1 in specific activities, like explaining complex grammar concepts, instructions for class activities and classroom management, etc.” Er zijn nog andere activiteiten waarop de moedertaal nuttig kan zijn om het leerproces te maximaliseren. In deze sectie zullen verschillende activiteiten gepresenteerd worden waarbij de moedertaal een zekere rol zou kunnen spelen.

#### 2.4.3.1 INSTRUCTIES GEVEN

Onderzoekers die pleiten voor de integratie van de eerste taal tijdens vreemdetaallessen, zijn het er vaak over eens dat de instructies in de moedertaal geformuleerd zouden moeten worden.

Zoals Aboyan (2011) en Shabir (2017) bevestigen, zou de eerste taal nuttig kunnen zijn om instructies te geven. Uit de studie van Shabir (2017) die eerder gepresenteerd werd (zie 2.3.) blijkt dat de leerlingen verkiezen om de instructies in de eerste taal te formuleren. Bijvoorbeeld, de studenten willen vooral dat de instructies in de moedertaal worden geformuleerd bij huiswerk en opdrachten (Shabir, 2017). Ook Aboyan (zie 2.3.) stelt dat: “The vast majority of responses (32%) were in agreement with the idea that L1 was necessary for giving instructions.” (Aboyan, 2011: 39)

Eerdere studies (Atkinson, 1987; Cook, 2001; Macaro, 2001) hebben ook uitgewezen dat de moedertaal gebruikt zou kunnen worden om instructies te geven. Atkinson (1987: 243) suggereert dat: “In some cases a satisfactory compromise is perhaps to give the instructions in the target language and to ask for their repetition in the students’ language in order to ensure that everyone fully understands what to do.” In de ogen van Cook (2001) moeten de leerlingen de instructies wel begrijpen om een taak uit te voeren. Daarom kan de eerste taal een belangrijke tool zijn om de instructies efficiënt te geven. Uit de studie van Macaro (2001) die eerder gepresenteerd werd (zie 2.2.) blijkt dat de moedertaal een belangrijke rol kan spelen in de vreemdetaalverwerving. Tijdens het interview heeft een van de twee leerkrachten gezegd dat het belangrijk is dat de leerlingen de instructies begrijpen. Daarom gebruikt deze leerkracht de moedertaal om te verzekeren dat de instructies wel begrepen worden. Tijdens het interview beweert ze dat: “This is just to make sure that everyone’s on task and it goes smoothly... because I believe that I will get maximum efficiency out of a long task if they understand what they’re doing... it’s all about letting them know where I want them to go.” (Getuigenis van M [een leerkracht] in Macaro, 2011: 543) Macaro (2001) en Cook (2001) verbinden de moedertaal aan *efficiëntie* met betrekking tot de instructies. Als iets door middel van de moedertaal effectiever gedaan kan worden, dan moet de moedertaal gebruikt worden.

#### 2.4.3.2 GRAMMATICALE PUNTEN UITLEGGEN

In verband met het gebruik van de moedertaal en de doeltaal is ook grammatica een onderwerp dat veel aandacht krijgt. De onderzoeken die gepresenteerd zullen worden, bevestigen dat de eerste taal nuttig kan zijn om grammatica uit te leggen.

Uit Shabir (2017) (zie 2.3.) blijkt dat het gebruik van de moedertaal gevraagd wordt door studenten om grammaticale punten uit te leggen. De auteur beweert dat: “Majority agree that students, (69.5%) in teachers’ point of view, like them to use L1 for explaining grammar rules. Similarly answers to statement 6 shows (sic!) that students tend to understand difficult terms and concepts of grammar in L1.” (Shabir, 2017: 49)

Net zoals de deelnemers aan de studie van Shabir (2017), denken ook de studenten in de studie van Aboyan (2011) dat grammaticale punten in de moedertaal uitgelegd zouden moeten worden: “The vast majority of the respondents thought that the use of Armenian was necessary mainly (...) to explain complex grammar points (44 students out of 99 or 21.9%).” (Aboyan, 2011: 32) Dit standpunt wordt ook ondersteund door Cook (2001). Uit zijn analyse (Cook, 2001) blijkt dat de *efficiëntie* het belangrijkste argument is om grammatica met behulp van de moedertaal uit te leggen.

#### 2.4.3.3 EVALUEREN

In de eerste sectie van dit hoofdstuk werd informatie uit de officiële programma's met betrekking tot evaluatie in de Franse Gemeenschap bestudeerd (zie 2.1.3.). Nu wordt aandacht besteed aan onderzoekers die pleiten voor het gebruik van de moedertaal om te evalueren.

Atkinson (1987) en Cook (2001) bevestigen dat de moedertaal een belangrijke tool kan zijn om te evalueren. Volgens Cook (2001) wordt het gebruik van de doeltaal niet altijd aangeraden. Als de instructies in de doeltaal worden geformuleerd, wordt het begrip van de instructies ook geëvalueerd (Cook, 2001). In 2001 beweert hij dat:

The students are tested not only on their ability to do the test but also on their understanding of the instructions. On the one hand this may not fully challenge the students' L2 abilities, on the other it may constrain the complexity of the tests that can be set through the limited language that can be used. (Cook, 2001: 416)

#### 2.4.3.4 DISCIPLINAIRE OPMERKINGEN MAKEN

Samenvattend kan gezegd worden dat discipline een belangrijk aspect is in de klascontext. Ook in de context van het vreemdetalenonderwijs, want de keuze tussen doeltaal en moedertaal is niet gemakkelijk wanneer het gaat over disciplinaire opmerkingen maken.

Eerdere studies (Macaro, 1997; Cook, 2001) hebben uitgewezen dat het gebruik van de eerste taal nuttig is om disciplinaire opmerkingen te maken. Cook (2001) beweert dat het gebruik van de moedertaal een belangrijkere impact zal hebben dan het gebruik van de doeltaal. Cook stelt dat: “The need to maintain control over secondary classes often calls for the L1. Saying ‘Shut up or you will get a detention’ in the L1 is a sign of a serious threat rather than practising imperative and conditional constructions.” (Cook, 2001: 415) Deze stelling sluit mooi aan bij Macaro (1997). Net zoals Cook (2001) beweert Macaro (1997) dat de leerlingen de disciplinaire opmerkingen meer ter harte nemen wanneer die in de moedertaal geformuleerd worden.

#### *2.4.3.5 GROEPSACTIVITEITEN VOEREN*

Welke taal leerlingen moeten gebruiken tijdens groepsactiviteiten is ook een belangrijk aspect dat vaak aan bod komt. De voorbije jaren heeft deze vraag al veel pennen in beweging gebracht. Bovendien zijn auteurs het niet altijd eens: “If they are talking in small groups it can be quite difficult to get some classes – particularly the less disciplined or motivated ones – to keep to the target language.” (Ur, 1996: 121 in Cook, 2001: 418)

Cook (2001) suggereert dat het gebruik van de eerste taal tijdens groepsactiviteiten een belangrijke impact kan hebben. Studenten kunnen bijvoorbeeld de taak uitleggen, hun rollen onderhandelen en hun begrip controleren in de moedertaal (Cook, 2001). Atkinson (1987: 243) is het daarmee eens:

Students, in pairs or groups, compare their answers to grammatical exercises, comprehension tasks, etc. in their own language (early levels). (...) Furthermore, on occasion the most lucid explanation or the clearest inductive presentation by the teacher may fail for some students, when a mother tongue explanation by a peer who has understood may well succeed.

De samenwerking tussen leerders is dus een aspect dat de moedertaal kan rechtvaardigen. In sommige gevallen kan de uitleg door een andere student duidelijker zijn dan die van de leerkracht (Atkinson, 1987).

#### *2.4.3.6 WOORDENSCHAT UITLEGGEN*

De taal die gebruikt moet worden om woorden uit te leggen, is ook een aspect dat vaak bediscussieerd wordt in de literatuur. Auteurs die pleiten voor de integratie van de moedertaal tijdens vreemdetaallessen, zijn het vaak eens over de manier waarop de eerste taal geïntegreerd moet worden om woorden uit te leggen.

Richardson en Thornbury (2016) suggereren dat leerders zich moeten laten leiden door een taal die ze al kennen om een andere taal te kunnen begrijpen. Op basis van een neurowetenschappelijk onderzoek beweren de auteurs dat leerders woorden uit hun moedertaal met nieuwe woorden uit de geleerde taal moeten associëren om woordenschat te kunnen verwerven (Richardson & Thornbury, 2016).

Eerdere studies (Atkinson, 1987; Cook, 2001; Aboyan, 2011) hebben gewezen op het belang van de moedertaal om (nieuwe) woorden uit te leggen. Aboyan (2011) stelt vast dat de moedertaal nuttig kan zijn om woorden te definiëren. De auteur schrijft daarover: “16% of the responses were for defining new vocabulary items and for conveying meaning of difficult words and concepts.” (Aboyan, 2011: 39)

Volgens Cook (2001) zijn de doeltaal en de moedertaal in de geest gerelateerd. Hij beweert dat: “The use of L1 for conveying word and sentence meaning recognises that the two languages are closely linked in the mind (...)” (Cook, 2001: 414) De auteur wil vooral benadrukken dat er soms geen betere manier is om woorden uit te leggen dan door ze te gebruiken in de moedertaal. Toch geeft Cook (2001) aan dat het gebruik van de eerste taal niet de enige manier zou moeten zijn om de betekenis van woorden over te brengen. Bij wijze van besluit zegt de auteur dat: “Using the L1 to convey meaning may be efficient, help learning and feel natural in the L2 use environment of the classroom.” (Cook, 2001: 414)

In het licht van Atkinson (1987) kunnen sommige woorden sneller uitgelegd worden met behulp van de eerste taal. De auteur stelt vast dat uitbeelden en andere methodes vaak tijdrovend zijn.

## 2.5 (BIJNA) EXCLUSIEF GEBRUIK VAN DE DOELTAAL TIJDENS VREEMDETAALLESSEN

Zoals eerder vermeld, zijn er veel onderzoekers die pleiten voor het (bijna) exclusieve gebruik van de doeltaal in het vreemdetalenonderwijs. In deze sectie wordt aandacht besteed aan het (bijna) exclusieve gebruik van de doeltaal tijdens vreemdetaallessen. Paragraaf 2.5.1 bevat een overzicht van de redenen om de doeltaal tijdens L2-lessen maximaal te gebruiken. Activiteiten om de moedertaal tijdens vreemdetaallessen te gebruiken komen aan bod in paragraaf 2.5.2.

### 2.5.1 REDENEN OM DE DOELTAAL MAXIMAAL TE GEBRUIKEN

#### 2.5.1.1 *INPUT HYPOTHESE*

In het onderzoeksgebied heeft de *input hypothesis* van Krashen (1985) een belangrijke rol gespeeld. In de ogen van Krashen (1985) is het gebruik van begrijpelijke boodschappen noodzakelijk om een taal te ontwikkelen. Hij beweert zelfs dat: “We progress along the natural order (hypothesis 2) by understanding input that contains structures at our next “stage” – structures that are beyond our current level of competence.” (Krashen, 1985: 2) Om zijn hypothese te illustreren, gebruikt Krashen (1985) de formule  $i + 1$ . In deze formule staat  $i$  voor het huidige niveau van de leerder terwijl  $+ 1$  het volgende niveau vertegenwoordigt (Krashen, 1985).

Het is belangrijk te onderstrepen dat het werk van Krashen (1985) vooral op de tweedetaalverwerving gericht is. Toch kan deze hypothese aan het gebruik van de doeltaal tijdens vreemdetaallessen verbonden worden. De hypothese benadrukt immers het belang van de doeltaal om een vreemde taal te verwerven. Omdat de doeltaal niet vaak buiten het klaslokaal (zie 2.5.1.3.) wordt verworven, moet de doeltaal maximaal gebruikt worden.

Als de leerkracht meer begrijpelijke boodschappen overbrengt, zal het gemakkelijker zijn voor de leerders om de taal te verwerven.

### *2.5.1.2 MOTIVATIE*

Volgens talrijke auteurs kan het gebruik van de doeltaal tijdens vreemdetaallessen leerlingen motiveren. Eerdere studies hebben al aangetoond dat de doeltaal motiverend kan zijn.

Zo bevestigt Turnbull (2001) dat de leerlingen meer gemotiveerd waren toen hij alleen Frans sprak tijdens de lessen. Hij stelt vast dat:

They told me that they learned so much because I spoke French to them most of the time, whether we were analyzing a grammar point, debating a controversial topic, or talking about social activities outside class; they said that they could never ‘tune out’ or ignore what I was saying to them. (Turnbull, 2001: 533)

Dit standpunt wordt ondersteund door Ceo-DiFrancesco (2013). Ceo-DiFrancesco formuleert strategieën om de doeltaal in de klas te bewaren. In dit verband schrijft ze:

Creating a target language environment sends students the message that the target language is a means of real communication. As a teacher models effective use of the target language in authentic situations, this can motivate the learners to do likewise. Using authentic target language resources and insisting on only target language interactions maintains high standards for communication. Establishing this environment is important from the very first day of instruction. (Ceo-DiFrancesco, 2013: 10 in Dhonau, 2013)

Deze stelling sluit mooi aan bij Macdonald (1993: 1) volgens wie: “The use of the target language in the classroom provides enjoyment, immediate success and motivation for pupils as they realise their ability to communicate with even a limited amount of language.” In de ogen van Macdonald (1993) kan een overmatig gebruik van de moedertaal een slechte rol spelen in de motivatie van de leerlingen.

### *2.5.1.3 GEBREK AAN DE DOELTAAL BUITEN HET KLASLOKAAL*

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat het gebruik van de doeltaal aangeraden zou moeten worden omdat het klaslokaal vaak de enige plek is waar leerlingen in contact komen met de doeltaal. Sommige onderzoekers zeggen ook dat de leerkracht het enige model is dat leerlingen hebben. De leerkracht is dus vaak de enige bron van taalaanbod.

Soms worden ook video's, fragmenten en teksten aan de leerlingen voorgesteld. Bijvoorbeeld, Ceo-DiFrancesco (2013) beweert dat:

Researchers have urged world language instructors to maximize their use of the target language during instruction (Ellis, 2005), to create a target language atmosphere in their classrooms and a context for real communication in order to set an example for and promote student production (Hall, 2001; Halliwell & Jones, 1991; Macaro, 2000; Macdonald, 1993), especially given the fact that there may be fewer opportunities for students to encounter input outside of the class setting. (Ceo-DiFrancesco, 2013: 2 in Dhonau, 2013)

Uit Turnbull (2001) blijkt dat het gebruik van de doeltaal zeer belangrijk is om een vreemde taal te verwerven. Bij deze hypothese liet hij zich inspireren door Krashen, die hij zelfs citeert (Turnbull, 2001: 532):

I believe strongly that SL and FL teachers must aim to make maximum use of their own TL use during their classes, especially when students do not often encounter the TL outside the classroom (...) the teacher is most often the sole linguistic model for the students and is therefore their main source of target language input (Krashen, 1982).

Om deze reden zou de doeltaal maximaal gebruikt moeten worden. Verder bevestigt Turnbull (2001) dat leerlingen niet zoveel tijd in de klas doorbrengen om een vreemde taal te leren.

Deze stelling sluit mooi aan bij Chambers (1991). Volgens de auteur is de leerkracht het enige model van de doeltaal die leerlingen hebben. Zij concentreert zich vooral op de luistervaardigheid. De luistervaardigheid zou verworven worden door het gebruik van de doeltaal door de leerkracht. Chambers (1991: 28) vat het idee goed samen:

In the language classroom, the teacher is the only source of spoken foreign language which the pupils experience live with the paralinguistic support which is non-existent on recorded audio tapes. In the beginning learners often find it easier to understand the teacher than a recorded message, so FL teacher talk is crucial in the development of listening skills.

## 2.5.2 ACTIVITEITEN OM DE DOELTAAL TE GEBRUIKEN

Een andere bepalende factor om de doeltaal maximaal te gebruiken tijdens vreemdetaallessen, is de activiteiten waarbij de doeltaal efficiënt gebruikt kan worden. In de ogen van verschillende auteurs zijn bepaalde activiteiten geschikt om de doeltaal te gebruiken. In deze sectie worden verschillende aspecten gepresenteerd die het gebruik van de doeltaal kunnen vereisen.

### 2.5.2.1 INSTRUCTIES GEVEN

Sommige onderzoekers zijn van mening dat instructies wel in de doeltaal gegeven kunnen worden. We verwijzen daarbij naar Macdonald (1993) en Chambers (1991).

Ze bevestigen immers dat de instructies in de doeltaal geformuleerd kunnen worden als bepaalde regels gerespecteerd worden.

Volgens Macdonald (1993) is het bij het gebruik van de doeltaal belangrijk om woorden te kiezen die leerlingen zullen begrijpen. Ze maakt een verschil tussen mondelinge en schriftelijke instructies. Volgens de auteur is het essentieel om de mondelinge instructies te plannen, vooral met beginners: “Do not only think about what activities you are going to use but also the language you are going to use to explain them to pupils.” (Macdonald, 1993: 2) Later suggereert de auteur dat leerkrachten eenvoudige woorden moeten gebruiken. Ze stelt vast dat leerkrachten de belangrijkste woorden benadrukken door ze bijvoorbeeld op het bord te noteren. Verder kunnen ze ook deze woorden luider uitspreken zodat leerlingen de belangrijkste woorden kunnen onderscheiden. Na verloop van tijd zullen de leerlingen steeds meer instructies begrijpen. Op die manier zal hun begrip van de instructietaal ook beter worden. Bovendien zullen leerlingen wennen aan het type instructies dat leerkrachten geven. Daarom zullen ze gemakkelijker de instructies begrijpen.

Daarna geeft Macdonald (1993) een kort overzicht van schriftelijke instructies. Ze claimt dat dezelfde principes voor schriftelijke instructies gelden. Zoals eerder vermeld, moeten leerkrachten de belangrijkste woorden benadrukken. Om dit te doen kunnen ze bijvoorbeeld beelden, diagrammen en voorbeelden gebruiken om de instructies duidelijker te maken. Toch geeft ze toe dat het gebruik van de moedertaal, in dit geval Engels, niet altijd vermijdbaar is. In veel handboeken staan er immers veel instructies in de moedertaal en leerlingen moeten ook vaak vragen in het Engels beantwoorden. De auteur raadt leerkrachten aan om de taak licht te veranderen zodat de oefening wel in de doeltaal gemaakt kan worden. Soms is het echt verplicht om vragen in de moedertaal te beantwoorden. Tijdens de verbetering kunnen leerkrachten toch in de doeltaal reageren.

In het licht van Chambers (1991: 31) is het mogelijk om de doeltaal te gebruiken tijdens talrijke activiteiten. Ze beweert dat: “In most teaching circumstances, the use of the foreign language as the normal means of communication is possible.” De auteur maakt een verschil tussen organisatorische instructies en de instructies om activiteiten uit te voeren. Wat de organisatorische instructies betreft, is het volgens de auteur het gemakkelijkste aspect om de doeltaal efficiënt te gebruiken. Onder organisatorische instructies vallen alle instructies die geformuleerd worden om groepen te vormen, welk materiaal leerlingen moeten gebruiken, enz. In overeenstemming met Chambers (1991) zijn er vier redenen waarvoor het gebruik van de doeltaal efficiënt kan zijn om organisatorische instructies te formuleren. Ten eerste worden deze instructies vaak geformuleerd. Tijdens alle vreemdetaallessen horen leerlingen deze instructies.

Daarom is er altijd ‘constante versterking’ (Chambers, 1991: 28). Daarnaast worden de instructies aan de hele klas gegeven. Als sommige leerlingen ze niet goed hebben begrepen, kunnen ze toch de anderen imiteren. Op deze manier is het niet nodig om de moedertaal te gebruiken. De derde reden die gegeven wordt, is dat leerlingen niet mondeling hoeven te reageren. Ze moeten immers de instructies fysiek uitvoeren. De laatste reden waarvoor het gebruik van de doeltaal verkozen moet worden om organisatorische instructies te geven, is dat leerkrachten visuele aanwijzingen kunnen bieden als leerlingen de instructies niet goed begrijpen.

Daarna worden de instructies die leerkrachten formuleren om activiteiten uit te voeren onder de loep genomen. Chambers (1991) bevestigt dat deze instructies minder voorspelbaar zijn dan die om de klas te organiseren. Deze instructies zijn vaak moeilijker te begrijpen door de leerders, maar het is mogelijk om ze makkelijker te maken. Deze soort instructies kunnen als een uitbreiding van de organisatorische instructies beschouwd worden. Bijvoorbeeld, de auteur geeft voorbeelden van de doeltaal om activiteiten uit te voeren: « a. Travaillez avec un/une partenaire (...). » (Chambers, 1991: 28) In deze sectie suggereert ze dat voorbeelden belangrijk zijn om de instructies soms te verhelderen. In deze voorbeelden moeten de leerkracht en een leerling betrokken worden. Bovendien kunnen ook visuele aanwijzingen gebruikt worden. Chambers (1991) beweert ook dat schriftelijke instructies ondersteund moeten worden. Wat beginners betreft, zijn schriftelijke instructies vaak de enige teksten die door leerlingen worden gelezen. Leerlingen kunnen dus samenwerken of zelfs een woordenboek gebruiken. Dit standpunt wordt ondersteund door Macdonald (1993) die het gebruik van het woordenboek aanraadt. In het licht van Macdonald (1993) is het heel belangrijk om een woordenboek efficiënt te gebruiken. Daarom zouden leerkrachten vroeg het gebruik van een woordenboek moeten introduceren. Bovendien voegt Chambers (1991) toe dat leerlingen onbekende woorden in schriftelijke instructies zouden moeten onderstrepen. Daarna zouden ze deze woorden in een woordenboek opzoeken.

#### *2.5.2.2 DISCIPLINAIRE OPMERKINGEN MAKEN*

Over het algemeen zijn onderzoekers het erover eens dat disciplinaire opmerkingen in de moedertaal gemaakt zouden kunnen worden (zie 2.4.3.4.). Toch bevestigen andere auteurs (Macdonald, 1993; Chambers, 1991) dat de doeltaal wel gebruikt kan worden om leerlingen te disciplineren.

In overeenstemming met Macdonald (1993) is het volledig mogelijk om de doeltaal te gebruiken onder deze omstandigheden.

Bovendien kan het zelfs voordelig zijn: “Most enforcements of discipline can be carried out effectively in the target language. Indeed, it can be an advantage as it can diffuse the situation and turn it into a learning situation.” (Macdonald, 1993: 7) De auteur zegt ook dat het gebruik van de moedertaal niet nuttig is omdat de toon van de stem ernstig is. Leerlingen begrijpen dus dat er iets aan de hand is. Macdonald (1993) raadt leerkrachten aan om eenvoudige woorden te gebruiken als ze disciplinaire opmerkingen moeten maken. Deze woorden kunnen door gebaren begeleid worden. Toch zegt Macdonald (1993) dat grotere problemen soms het gebruik van de moedertaal kunnen vereisen.

Dit standpunt wordt ook ondersteund door Chambers (1991). Bovendien bevestigt Chambers (1991) dat woorden die gebruikt worden om disciplinaire opmerkingen te maken vaak repetitief en voorspelbaar zijn. Daarom worden ze met de tijd begrijpelijk. Wat grotere problemen betreft, zegt de auteur dat het gebruik van de moedertaal soms nuttig is. Beide auteurs (Macdonald, 1993; Chambers, 1991) zijn het erover eens dat de moedertaal meer gebruikt zou moeten worden om individuele opmerkingen te maken. Chambers (1991: 29) meent ook dat een beperkt aantal zinnen en woorden nuttig zijn zoals: « Ne te balance pas sur ta chaise », enz.

### *2.5.2.3 GRAMMATICALE PUNTEN UITLEGGEN*

Hierboven hebben we gezien dat het gebruik van de moedertaal vaak aangeraden wordt om grammatica uit te leggen (zie ook 2.4.3.2.). Al enige tijd bestaat het idee dat grammatica absoluut in de moedertaal uitgelegd moet worden. Macdonald (1993) bevestigt dat grammatica wel in de doeltaal uitgelegd kan worden. Visuele aanwijzingen kunnen bijvoorbeeld gebruikt worden om grammaticale punten te verhelderen (Macdonald, 1993). Ze suggereert dat:

Patterns in structure can be pointed out as successfully in the target language as in English especially if we make them visually obvious. Use different colours to show blocks of words or endings, rub endings out or cover them up. (Macdonald, 1993: 6-7)

Bovendien beweert de auteur (Macdonald, 1993: 7) dat het belangrijk is om in één taal te blijven spreken: “If there is confusion, however, and one or two quick words in English would clear it up, then use them, but make the explanation concise and don’t keep switching in and out of the target language.” Het is dus belangrijk om dezelfde taal te gebruiken. Bovendien kan het nuttig zijn om een paar zinnen te onthouden zoals: « Attention/C’est différent/ Ça change. » (Macdonald, 1993: 7)

## 2.6 GEBRUIKTE TAAL (TALen) IN HANDBOEKEN

Om dit theoretische hoofdstuk uit te breiden, zullen een paar handboeken Nederlands bestudeerd worden. Op deze manier zullen we een grondig overzicht hebben van de taal die gebruikt wordt om instructies te geven. Om deze sectie te schrijven, zullen handboeken Nederlands van de tweede en de derde graad bestudeerd worden. Om het praktische deel uit te voeren, werden immers klassen van het vierde, vijfde en zesde jaar geobserveerd. Daarom is het waardevol om handboeken van beide graden te bestuderen. De bedoeling van deze sectie is om een eventueel verband te leggen tussen de gebruikte taal (talen) in handboeken en het reële gebruik van de doeltaal en de moedertaal tijdens de lessen Nederlands. De instructies (contexten, taken) zullen bestudeerd worden. Bovendien zullen talen uit leerlingenboeken en oefenboeken onder de loep genomen worden. Paragraaf 2.6.1. bevat een overzicht van het taalgebruik in het handboek *Kompas 4*. Het handboek *Graag Gedaan Plus 5<sup>de</sup>* komt aan bod in paragraaf 2.6.2., gevolgd door de bestudering van het handboek *Graag Gedaan Plus 6<sup>de</sup>* (paragraaf 2.6.3.)

### 2.6.1 KOMPAS 4

Het handboek *Kompas 4* is in twee delen verdeeld. Dit handboek is gericht op leerlingen van het vierde jaar. Het eerste boek is het ‘logboek’ waarin de hoofdactiviteiten gepresenteerd worden terwijl het praktijkboek uit oefeningen bestaat. Aan het begin van het ‘logboek’ worden de doelstellingen en de thema’s in het Frans gepresenteerd.

#### 2.6.1.1 LOGBOEK

In het logboek worden de instructies zowel in het Frans als in het Nederlands geformuleerd. De eindtaken, bijvoorbeeld, worden altijd in het Frans geschreven. Hier is de eindtaak uit het derde dossier:

Ton grand-père, qui habite aux Pays-Bas, arrive tout doucement au seuil de sa vie, qu’il n’a pas envie de terminer seul, isolé dans sa maison... Il réunit ses enfants et petits-enfants afin de savoir chez lequel d’entre eux il pourrait aller s’installer. Personne, en fait, n’a vraiment envie de voir le grand-père venir vivre chez lui, mais vous apprenez par son notaire que vous êtes ses seuls héritiers et qu’en plus, il est à la tête d’une coquette somme d’argent... Il a promis de léguer l’entièreté de sa fortune à celui qui l’hébergera jusqu’à son dernier souffle...  
(*Kompas 4 (logboek)*, 2010 : 122)

Om de eindtaak uit te voeren, worden er verschillende rollen geformuleerd in het Nederlands:

Rol 4: Je bent de kleindochter/kleinzoon van de opa. Je bent verpleger/verpleegster en woont in een appartement. Je woont alleen sinds je vriend(in) je verlaten heeft en je hebt een kamer vrij waar je grootvader kan logeren. Je bent momenteel werkloos en hebt heel weinig geld, ondanks het feit dat je al maanden werk zoekt. Je zou graag voor opa zorgen, als hij iets van de huur betaalt. In de toekomst ga je voor hem kunnen zorgen als hij ziek wordt...  
(*Kompas 4 (logboek)*, 2010: 123)

Wat de gebruikte talen in het logboek betreft, kan samenvattend gezegd worden dat er geen echte logica is om de instructies te formuleren. De instructies worden soms in het Nederlands of in het Frans geschreven. Wat opvallend is, is dat er een soort ‘codeswitching’ bestaat tussen de doeltaal en de moedertaal.

### 2.6.1.2 PRAKTIJKBOEK

In het praktijkboek wordt het gebruik van de doeltaal en de moedertaal niet verduidelijkt. Er staat immers informatie in beide talen. De context van deze luisteroefening wordt bijvoorbeeld in het Frans geformuleerd:

Il arrive que des jeunes de ton âge habitent dans des habitations pour le moins étranges... Bien souvent, on se dit que finalement, on n’a pas encore trop de raisons de se plaindre. Par contre, d’autres habitations peuvent nous faire rêver...  
(*Kompas 4 (praktijkboek)*, 2011 : 15)

De titel van deze oefening is ‘Ik slaap onder water!’. De vragen worden in het Frans en in het Nederlands geformuleerd. Zo worden de eerste vragen in de doeltaal geschreven: “Kijk naar de titel. Waar zouden deze jongeren kunnen wonen? In een grot? / In de Nederlands polders? / In een duikboot? / of nog ergens anders? Gebruik je verbeelding!” (*Kompas 4 (praktijkboek)*, 2011: 15) De laatste vragen worden in het Frans geformuleerd zonder dat er een duidelijke overgang is. Hier zijn voorbeelden van deze vragen: « Mariska et Wesley sont des jeunes comme les autres. Retrouve des éléments qui le prouvent au niveau scolaire / au niveau des pièces de leur habitations / au niveau de leurs loisirs. » (*Kompas 4 (praktijkboek)*, 2011 : 15) Over het algemeen kunnen we vaststellen dat er geen logica is om de doeltaal of de moedertaal te gebruiken.

### 2.6.2 GRAAG GEDAAN PLUS 5<sup>de</sup>

Het handboek *Graag gedaan plus 5<sup>de</sup>* wordt ook in twee boeken verdeeld, een leerlingenboek en een oefenboek. Op de eerste pagina’s van het leerlingenboek staat alle informatie in het Nederlands (inhoudstafel, taalfuncties, vaardigheden, enz.).

### 2.6.2.1 LEERLINGENBOEK

In elk dossier wordt de meerderheid van de instructies in het Nederlands geformuleerd. Dit rollenspel komt uit het tweede dossier:

Je woont in Charleroi. Samen met drie vrienden wens je op zaterdag een dag door te brengen in Antwerpen. Bel het station van Antwerpen op om allerlei inlichtingen te vragen. Je hebt tien minuten de tijd om zo veel mogelijk vragen te bedenken en om sleutelwoorden te schrijven alvorens de mondelinge oefening te beginnen. (*Graag gedaan plus 5de*, 2013: 36)

Toch worden ook sommige instructies in het Frans geformuleerd. De rollenspellen van een oefening worden bijvoorbeeld in het Frans uitgelegd. Hier is een voorbeeld uit het tweede dossier:

Vous êtes animateur d'un mouvement de jeunesse. Vous devez prendre le train vers La Panne. Vous souhaitez en effet passer la journée à Plopsaland. Téléphonnez à la gare pour connaître les horaires. Vous prenez le train à Charleroi. Vous souhaitez être à La Panne vers 10h30. Demandez également le prix du transport pour 37 enfants. Est-il possible de bénéficier d'une ristourne pour les mouvements de jeunesse ? (*Graag gedaan plus 5de(leerlingenboek)*, 2013 : 36)

Wat de schrijf-, lees- en luisteroefeningen betreft, worden de instructies altijd in het Nederlands geformuleerd. Toch worden de instructies van de spreekoefeningen zowel in de moedertaal als in de doeltaal uitgelegd. Bovendien is er geen logica die de keuze van de taal zou kunnen verduidelijken.

Aan het begin van elk dossier wordt een korte tekst over de doelstellingen in het Frans geschreven:

Une fois le chapitre terminé, évaluez sur une feuille de papier ou dans votre cahier, dans un tableau semblable à celui-ci dans quelle mesure vous avez atteint les objectifs fixés : I = insuffisant, F = faible, S = satisfaisant, B = bien, TB = très bien. (*Graag gedaan plus 5de (leerlingenboek)*, 2013 : 32)

### 2.6.2.2 OEFENBOEK

In het oefenboek worden alle instructies in het Nederlands geformuleerd. Toch zijn er vertaal oefeningen waarin leerlingen zinnen moeten vertalen zoals de volgende: « Il y a un accident sur l'autoroute. » (*Graag gedaan plus 5de*, 2013 : 25) Over het algemeen wordt de doeltaal vaak gebruikt om instructies te formuleren.

## 2.6.3 GRAAG GEDAAN PLUS 6de

Het handboek *Graag gedaan plus 6de* is voor leerlingen van het zesde jaar bestemd. Dit handboek wordt ook in twee boeken verdeeld.

Het eerste handboek is het leerlingenboek terwijl het oefenboek de oefeningen bevat. Op de eerste pagina's van het leerlingenboek staat alle informatie in het Nederlands (inhoudstafel, taalfuncties, vaardigheden, enz.).

### 2.6.3.1 LEERLINGENBOEK

In elk dossier worden alle instructies in de doeltaal geformuleerd. In vergelijking met het leerlingenboek *Graag gedaan plus 5de* is het duidelijk dat de bedoeling van dit handboek is om de doeltaal maximaal aan te bieden. Hier is een voorbeeld van deze maximalisering van de doeltaal:

Je bent op stage in Brussel. Je verblijft in een Vlaamse familie (in Meise). Je hebt je gastgezin inlichtingen gevraagd over de plaatselijke bibliotheek. Spijtig genoeg kan niemand je informeren. Je beslist dus naar het gemeentehuis van Meise te gaan. Daar heb je een foldertje gekregen over de hoofdbibliotheek van Meise. Neem het foldertje mee. (*Graag gedaan plus 6de*, 2014: 35)

De taak van deze oefening is de volgende:

Thuis lees je het foldertje (p.36) dat je meegenomen hebt. 's Avonds vraagt je gastgezin of je de nodige informatie over de plaatselijke bibliotheek van Meise hebt kunnen krijgen. Vertel met je eigen woorden de informatie die he dankzij het foldertje hebt ingewonnen. (*Graag gedaan plus*, 2014 : 35)

In elk dossier hebben we te maken met dit soort instructies. Alle instructies, contexten en taken worden dus in de doeltaal geformuleerd.

### 2.6.3.2 OEFENBOEK

In het oefenboek worden alle instructies in het Nederlands geschreven. Het kleine verschil is dat leerlingen korte zinnen moeten vertalen uit het Frans naar het Nederlands. Bijvoorbeeld, ze moeten deze korte zin vertalen: « Je ne sais pas ce que contenait cette enveloppe. » (*Graag gedaan plus*, 2014 : 30) Over het algemeen kunnen we dus vaststellen dat de bedoeling van dit handboek is om de doeltaal te maximaliseren aangezien alle instructies, vragen, contexten en taken in de doeltaal geformuleerd worden.

## 2.7 CONCLUSIE

In dit theoretische hoofdstuk werd eerst de situatie in FWB bediscussieerd. In dit gedeelte werden het talenprogramma, het document over evaluatie en het document 'Les socles de compétences' bestudeerd. Uit dit deel blijkt dat het gebruik van de doeltaal tijdens vreemdetaallessen aangeraden wordt. De leerkrachten worden bijvoorbeeld verzocht om de doeltaal maximaal te gebruiken tijdens vreemdetaallessen. Om certificatieve toetsen te maken, moeten ze verplicht de moedertaal gebruiken.

Er wordt geen richtlijn gegeven qua formatieve testen. Daarna werd de situatie in het buitenland gepresenteerd. Over het algemeen kunnen onderzoekers het eens worden over de vaagheid van de talenprogramma's. Alle geciteerde auteurs bevestigen dat talenprogramma's geen richtlijnen genoeg geven om de moedertaal en de doeltaal tijdens L2-lessen te gebruiken.

Verder werd de visie op het gebruik van de moedertaal door leerkrachten en studenten onder de loep genomen. Over het algemeen kan gezegd worden dat het gebruik van de moedertaal tijdens vreemdetaallessen sommige voorbeelden kan aanbieden. Bijvoorbeeld, het gebruik van de moedertaal om grammaticale punten uit te leggen komt vaak aan bod. Toch zijn meningen over het gebruik van de moedertaal tijdens L2-lessen zijn.

De integratie van de moedertaal tijdens vreemdetaallessen werd ook bestudeerd. Sommige redenen waarvoor de moedertaal gebruikt zou moeten worden, werden voorgesteld. Bovendien werden de momenten waarop het gebruik van de moedertaal geschikt was, bestudeerd, onder andere grammaticale punten uitleggen, instructies geven en disciplinaire opmerkingen maken.

Vervolgens werd er ook verklaard dat het (bijna) exclusieve gebruik van de doeltaal tijdens L2-lessen mogelijk was. De redenen om de doeltaal maximaal te gebruiken werden gepresenteerd. Daarna werden activiteiten gepresenteerd waarvoor het gebruik van de doeltaal tijdens vreemdetaallessen verkozen kan worden. Uitgaande van de resultaten van de auteurs is het moeilijk om een stroming te bevoordelen.

Daarnaast werden de gebruikte talen uit verschillende handboeken Nederlands bestudeerd. Er werd duidelijk gemaakt dat de doeltaal meer gebruikt wordt in het handboek dat voor leerlingen van het vijfde en het zesde jaar bestemd wordt. In het handboeken van het vierde jaar daarentegen, was de moedertaal overwegend aanwezig.

De centrale bedoeling van deze scriptie is om te analyseren hoe de moedertaal en de doeltaal worden gebruikt tijdens de lessen Nederlands in twee Waalse scholen. Klassen van het vierde, vijfde en zesde jaar van het Algemeen Secundair Onderwijs werden geobserveerd. In de volgende hoofdstukken zullen de lesobservaties beschreven worden. Daarna worden de resultaten van dit onderzoek gepresenteerd.

## 3 PRAKTISCH DEEL

---

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvragen van deze scriptie uitgelegd. Daarnaast komen ook de hypotheses aan bod en wordt de methodologie duidelijk gemaakt. In het eerste deel van deze scriptie werd het gebruik van de moedertaal en de doeltaal tijdens vreemdetaallessen naar voren gebracht. Nu komen de observaties die in twee Waalse scholen plaatsvonden aan bod. Ten eerste worden de gebruikte talen in het vierde jaar van het ASO besproken. Vervolgens komen de resultaten van het vijfde jaar aan bod. Er wordt ook dieper ingegaan op de gebruikte talen in het zesde jaar.

### 3.1 ONDERZOEKSVRAGEN

Zoals eerder vermeld, is de vraag naar het gebruik van de doeltaal en de moedertaal centraal in het vreemdetalenonderwijs. Om een meer gedetailleerd overzicht van het gebruik van de moedertaal en de doeltaal tijdens de lessen Nederlands in twee Waalse scholen te krijgen, heb ik in het kader van deze scriptie een onderzoek uitgevoerd naar de manier waarop er Nederlands en Frans wordt gesproken. Aan dit onderzoek liggen een reeks algemene onderzoeksvragen ten grondslag. De onderzoeksvraag die centraal staat, is: *In welke mate worden het Frans en het Nederlands gebruikt tijdens de lessen Nederlands in twee Waalse scholen?* Een verdere onderzoeksvraag gaat in op de momenten waarop beide talen worden gesproken, dus *wanneer worden beide talen het meest gebruikt?*

### 3.2 HYPOTHESES

In overeenstemming met de analyse van de handboeken Nederlands uit het theoretische hoofdstuk werd duidelijk gemaakt dat de moedertaal meer gebruikt wordt in het vierde jaar dan in het vijfde en zesde jaar. Daarom poneert een van de hypotheses dat de moedertaal (Frans) meer gebruikt zal worden tijdens de lessen Nederlands in het vierde jaar dan in het vijfde en het zesde jaar. Bovendien stelt de hypothese dat het gebruik van de doeltaal progressief zal zijn. De doeltaal zou immers steeds meer gebruikt worden in de loop van de verwerving van de vreemde taal. Het niveau van de leerlingen zou dus het gebruik van de doeltaal en de moedertaal kunnen beïnvloeden. Toch moeten we niet uit het oog verliezen dat er soms geen verband is tussen het niveau van de leerlingen en het studiejaar. De tweede hypothese die wordt vooropgesteld, stelt dat de moedertaal meer gebruikt zal worden om informatie te geven die minder betrekking heeft op de les Nederlands.

De moedertaal zou immers meer gesproken worden om disciplinaire opmerkingen te maken en om informatie buiten het lesprogramma te geven. De doeltaal zou meer gebruikt worden om de leerstof zelf uit te leggen. Bijvoorbeeld, het Nederlands zou meer gesproken worden om oefeningen te maken, instructies te geven en oefeningen te verbeteren.

### 3.3 METHODOLOGIE

#### 3.3.1 HET ONDERZOEKSOPZET

De bedoeling van dit kwalitatieve experiment is het gebruik van de moedertaal en de doeltaal tijdens de lessen Nederlands in twee Waalse scholen te analyseren. Het onderzoek berust op observaties in Waalse klassen van het vierde, vijfde en zesde jaar van het Algemeen Secundair Onderwijs. In dit onderzoek wordt de nadruk vooral gelegd op de manier waarop beide talen worden gebruikt. De doelstelling daarvan is om antwoorden te proberen vinden op de onderzoeksvragen door de analyse van de observaties. In het kader van deze scriptie werden zes klassen van het vierde jaar, twee klassen van het vijfde jaar en twee klassen van het zesde jaar van het Algemeen Secundair Onderwijs geselecteerd.

#### 3.3.2 DE OBSERVATIES

In het kader van deze masterscriptie vonden er observaties plaats in de loop van oktober en december 2019. Het is belangrijk te onderstrepen dat elke klas tussen de twee en de vier uur werd geobserveerd. Tevens werden ook sommige toetsen geobserveerd. Op deze manier kan de taal geanalyseerd worden die gebruikt wordt bij de schriftelijke en mondelinge instructies en op toetsen. Om verschillende redenen heb ik geen toets kunnen observeren in drie klassen. Tijdens de klasobservaties werden lege tabellen (zie bijlage 1) gebruikt om notities te nemen. Deze tabellen werden ingevuld met de informatie die tijdens de lessen werd verzameld. Als de leerkracht meer dan twee keer geobserveerd werd, werden soms kruisjes gemaakt in de secties die minder aantekeningen vereisten. Na de observaties werden alle tabellen getranscribeerd om de resultaten gemakkelijker te analyseren. Deze tabellen bevinden zich in de bijlagen van deze scriptie.

#### 3.3.3 DE SCHOLEN

Om dit onderzoek uit te voeren, werden klassen uit twee scholen geobserveerd. De eerste school ligt in de provincie Henegouwen en meer bepaald in de brede regio van Charleroi. Deze school biedt ASO, TSO en BSO aan. In deze school werden drie klassen van het vierde jaar, één klas van het vijfde jaar en één klas van het zesde jaar geobserveerd. Zoals eerder vermeld, werden alleen maar klassen van het Algemeen Secundair Onderwijs geselecteerd.

De tweede school waarop observaties plaatsvonden, ligt in de provincie Waals-Brabant en meer bepaald in de brede regio van Waver. Deze school biedt uitsluitend ASO aan. In totaal werden in deze school ook drie klassen van het vierde jaar, één klas van het vijfde jaar en één klas van het zesde jaar geobserveerd. Het Nederlands is de eerste vreemde taal van de leerlingen. In elke klas hebben leerlingen lessen Nederlands vier uur per week.

### 3.3.4 DE PROEFPERSONEN

#### 3.3.4.1 DE LEERKRACHTEN

In totaal werden zes leerkrachten geobserveerd, drie in elke school. In de eerste school zijn de drie leerkrachten vrouwen terwijl er één man en twee vrouwen in de Waals-Brabantse school zijn.

In het vierde jaar van de Henegouwse school werden er twee leerkrachten geobserveerd. De eerste leerkracht is Mevrouw H. Ze is 38 jaar oud en is Nederlandstalig. Ze komt uit Brugge en is in 2009 naar Wallonië verhuisd. Eerst heeft ze een diploma in vertaling behaald. In 2015 heeft ze haar diploma als lerares behaald in avondonderwijs. Ze is al 9 jaar leerkracht Nederlands. Ze geeft lessen Nederlands aan leerlingen van het vierde, vijfde en zesde jaar. De tweede leerkracht is Mevrouw B. Mevrouw B. is Franstalig en komt uit de provincie Henegouwen. Ze is ongeveer 45 jaar oud en heeft min of meer 20 jaar ervaring in het onderwijs. Mevrouw B. geeft lessen Nederlands en Engels aan leerlingen uit het vierde, vijfde en zesde jaar.

In de Waals-Brabantse school werden er drie leerkrachten geobserveerd in drie klassen van het vierde jaar. De eerste leerkracht is Mevrouw A. Mevrouw A. is dertiger en werkt sinds een tiental jaar als leerkracht. Ze geeft lessen Nederlands aan leerlingen van de hogere graad maar ze geeft ook les in het derde jaar. De tweede leerkracht is Mevrouw L. Ze is ook dertiger en werkt sinds 10 jaar als leerkracht Nederlands. Ze geeft lessen Nederlands aan leerlingen van het vierde, vijfde en zesde jaar in het ASO. De laatste leerkracht die in het vierde jaar lesgeeft, is Meneer D. Zoals zijn collega's is hij dertiger en heeft hij een tiental jaar ervaring in het onderwijs. Meneer D. geeft lessen Engels en Nederlands aan leerlingen van het vierde, vijfde en zesde jaar. Om het onderzoek uit te voeren, werden er in totaal twee klassen van het vijfde en zesde geobserveerd. In de Henegouwse school werd Mevrouw S. geobserveerd. Dit jaar is Mevrouw S. de enige leerkracht die lesgeeft in het vijfde en het zesde jaar. Mevrouw S. is ongeveer 50 jaar oud en werkt als leerkracht sinds 25 jaar. In de Waals-Brabantse school werden Meneer D. in het zesde jaar en Mevrouw L. in het vijfde jaar geobserveerd.

In maart 2020 hebben alle leerkrachten een formulier (zie bijlage 2) ontvangen waarin ze hun toestemming hebben gegeven om de resultaten in het kader van deze scriptie anoniem te gebruiken.

### *3.3.4.2 DE LEERLINGEN*

Voor dit onderzoek hebben leerlingen tussen 15 en 21 jaar oud deelgenomen. Deze leerlingen zitten in het vierde, vijfde en zesde jaar van het Algemeen Secundair Onderwijs. In elke klas waren er tussen 8 en 25 leerlingen.

## **3.4 ALGEMENE OBSERVATIES**

### **3.4.1 DE TALIGE CONTEXT**

In beide scholen wordt het Nederlands als een vreemde taal aangeleerd. Buiten de klas is er (bijna) geen contact met de Nederlandse taal. Dit geldt met name voor de leerlingen die uit de provincie Henegouwen komen. Sommige leerlingen uit de provincie Waals-Brabant hebben vaker contact met het Nederlands. Dit kan verklaard worden door de geografische ligging van beide scholen. Over het algemeen kan gezegd worden dat voor de meerderheid van de leerlingen het klaslokaal de enige plek is waar ze in contact komen met de vreemde taal. Thuis spreken (bijna) alle leerlingen Frans.

### **3.4.2 DE ATTITUDE**

De attitude van de leerlingen is verschillend afhankelijk van de school en de klas. Over het algemeen zijn de leerlingen van het vierde jaar minder gemotiveerd dan de leerlingen die in de laatste graad (vijfde en zesde jaar) zitten. Dit geldt met name voor de leerlingen die uit de provincie Henegouwen komen. In beide klassen van Mevrouw B. waren leerlingen heel rumoerig. Aan het einde van elke les heeft de leerkracht me gezegd dat ze gewoonlijk rustiger zijn. Mevrouw B. heeft toegevoegd dat mijn aanwezigheid misschien de oorzaak was van dit gedrag. Hoewel de leerlingen van de andere klassen van het vierde jaar uit beide scholen minder lawaaiig waren, leken ze toch niet echt gemotiveerd om de lessen Nederlands te volgen. Dit zou kunnen komen door het feit dat Nederlands een verplichte les is tot en met het vierde jaar.

In het vijfde en zesde jaar waren leerlingen meer gemotiveerd om de lessen te volgen. Aangezien er minder leerlingen zijn in de klassen van de laatste graad, is de sfeer rustiger en de leerlingen lijken meer betrokken te zijn bij de lessen Nederlands. Een ander aspect dat belangrijk is in de studie van de motivatie, zijn de stereotypen die de Nederlandse taal op school kunnen beïnvloeden. Er zijn immers steeds minder leerlingen die het Nederlands als eerste moderne taal kiezen.

In 2018 heeft slechts een leerling op drie het Nederlands als eerste moderne taal gekozen. In de woorden van Mettwie: « Les francophones ne veulent plus apprendre le néerlandais, ils trouvent que ce n'est pas une belle langue. (...) le néerlandais n'est pas très attrayant en Belgique francophone. » (VRT, 2018) De stereotypen rond de Nederlandse taal zouden dus de motivatie van de leerlingen beïnvloeden.

## 3.5 RESULTATEN

In het vervolg van deze masterscriptie worden de resultaten van de observaties geanalyseerd. Voor elk studiejaar worden de data gepresenteerd. De verschillende secties uit het observatieschema zullen als basis dienen de gegevens grondig te bespreken.

### 3.5.1 VIERDE JAAR

In het vierde jaar werden er zes klassen geobserveerd. Elke klas werd tussen de twee en de vier uur lang geobserveerd. In de Henegouwse school geven Mevrouw B. en Mevrouw H. lessen Nederlands. Mevrouw B. is de leerkracht in twee van de drie klassen terwijl Mevrouw H. in de derde lesgeeft. In de Waals-Brabantse school werden de drie leerkrachten geobserveerd. Om verschillende redenen werd er in de klassen van Mevrouw H. en Mevrouw A. geen toets geobserveerd.

#### 3.5.1.1 INSTRUCTIES GEVEN

##### 3.5.1.1.1 KLASACTIVITEITEN

In het theoretische deel van deze scriptie werd er duidelijk gemaakt dat de taal die gebruikt zou moeten worden om instructies te geven, veel pennen in beweging heeft gebracht. Over het algemeen is het duidelijk dat de instructies in beide talen worden geformuleerd. Deze opmerking geldt voor beide scholen. Wat opvallend is, dat bijna alle instructies automatisch vertaald worden. Vaak formuleren de leerkrachten de instructies eerst in het Nederlands en herhalen ze daarna hetzelfde in het Frans. Beide talen worden dus gebruikt zonder duidelijke onderscheiding.

In de Henegouwse school werd er bijvoorbeeld een spreekoefening uitgevoerd waarbij de leerkracht de instructies in het Nederlands begon te formuleren: “Neem een blad. Ik zal jullie de instructies geven voor de spreekoefening, schrijf de titel.” Deze oefening bestond uit een conversatie tussen een schooldirecteur en een verslaggever die vragen stelt over de slechte resultaten van de leerlingen. De context werd in de doeltaal geformuleerd. Daarnaast werd extra informatie ook in het Nederlands gegeven zoals:

- “Jullie werken 15 minuten per twee”

- “Jullie mogen alles opschrijven”
- “Jullie veranderen de rollen”

Toch werd er ook veel informatie in het Frans gegeven zoals:

- « Cette feuille jaune, vous devez la garder »
- « Si vous avez répondu ‘non’ à une des phrases, je vous demande d’expliquer pourquoi »
- « Bon, c’est une conversation complète, c’est comme si on était en interro ! C’est une conversation en face à face »
- « Partez sur des phrases simples »
- « Maintenant, vous retournez votre feuille pour ne plus voir les questions »

Deze oefening werd uitgevoerd in beide klassen van Mevrouw B. In de klas van Mevrouw H. werden de instructies ook in het Frans en in het Nederlands geformuleerd. Wat opvallend is, is dat er geen echte logica is in de keuze van de gebruikte taal. De leerkracht is immers in het Nederlands beginnen te spreken: “Neem een blad om de antwoorden van jouw buur de noteren. Vergeet niet! Jullie moeten geen volledige zinnen opschrijven.” Toch schakelt de leerkracht vaak over op het Frans: « Maintenant, c’est sans la feuille ! Le but, c’est aussi de réagir par rapport à ce que l’autre dit ! »

In de Waals-Brabantse school werd er onder andere een luisteroefening uitgevoerd. De leerlingen moesten naar een fragment over het thema ‘Op weg’ luisteren. Eerst heeft de leerkracht uitgelegd hoe leerlingen de vragen moesten beantwoorden. Om na te gaan of de leerlingen haar begrepen hadden, heeft ze gevraagd of het duidelijk was. De leerlingen moesten een tabel invullen, maar hadden de instructies niet goed begrepen. Daarom heeft de leerkracht het Frans gebruikt om extra informatie te verschaffen. Na de eerste keer heeft ze meer gedetailleerde instructies gegeven: « Vous devez indiquer l’heure à laquelle le voyageur part, etc. La deuxième question est en français. Vous devez répondre en français mais vous avez déjà peut-être suffisamment pour y répondre. On va le réécouter une dernière fois. » Na de luisteroefening hebben de leerlingen een spreekoefening over ditzelfde thema gemaakt. Alle instructies werden in het Nederlands uitgelegd. Deze spreekoefening bestond uit een conversatie tussen een loketbediende en een reiziger. De leerkracht heeft dan in het Nederlands uitgelegd dat leerlingen de twee rollen moesten spelen. Soms sprak de leerkracht in het Frans om andere informatie over de oefening te geven.

Om de les te beëindigen, hebben de leerlingen een tekst over Nederland gelezen. In deze tekst wordt uitgelegd dat Nederland een fietsnatie is.

De leerkracht heeft de oefening op deze manier geïntroduceerd: “We zullen nu het cultuurblad lezen. X, wil je de instructies lezen?” Daarna is ze ook op het Frans overgeschakeld om te zeggen dat ze de vragen in het Frans moesten beantwoorden. De andere leerkracht heeft deze tekst met haar eigen klas ook besproken. Over het algemeen kan vastgesteld worden dat beide leerkrachten op dezelfde manier de tekst hebben geïntroduceerd. De tweede leerkracht begon de les als volgt: “Jullie gaan nu een tekst lezen over: ‘Waarom fietsen Nederlanders zoveel?’ X, kan je de eerste zin voorlezen? (...) Er zijn cijfers en jullie moeten de cijfers uitleggen.” Na deze instructies heeft de leerkracht alles weer in het Frans herhaald. Ze heeft bovendien toegevoegd: « Ce texte est comme tous les textes, cela ne sert à rien de tout traduire mot à mot, cherchez les informations importantes. Vous lisez donc le texte en cherchant les raisons [qui poussent les Néerlandais à faire autant de vélo]. Essayez de les expliquer en français. » Deze les ging vooral over het belang dat Nederlanders aan de fiets hechten. Voordat ze de leesoefening maakten, hebben de leerlingen ook naar een video gekeken. In deze video werden sommige redenen gegeven waarom Nederlanders zoveel fietsen. Aan het begin werden de instructies in de doeltaal geformuleerd. De leerkracht heeft immers uitgelegd dat de leerlingen naar een video moesten kijken en dat ze op verschillende vragen moesten antwoorden. De leerlingen moesten een paar vragen in het Frans beantwoorden. Deze vragen werden in de moedertaal geformuleerd. Na de luisteroefening hebben de leerlingen ook een spreekoefening gemaakt. De leerkracht gaf de instructies als volgt: “Neem je Handboek. X, kan je de context voorlezen? Jullie gaan in groepjes van twee werken en jullie moeten nadenken waarom er zoveel fietsers in Nederland zijn.” Daarna werden deze instructies naar het Frans vertaald.

In een andere klas was de situatie vergelijkbaar. De instructies werden vooral uit het Nederlands naar het Frans vertaald. Tijdens de voorlaatste les waren leerlingen al bezig met een luisteroefening. De leerkracht heeft een leerling gevraagd om de instructies weer in het Nederlands uit te leggen. Verder heeft hij gezegd dat ze de vragen in het Frans moesten beantwoorden. Nadat de leerlingen de luisteroefening afmaakten, zijn de leerlingen met een leesoefening doorgedaan. Eerst werden de instructies in het Nederlands geformuleerd en dan naar het Frans vertaald. De leerkracht heeft de instructies kort in het Nederlands gegeven. Daarna heeft hij direct gezegd: « On va d’abord traduire la tâche en français. »

Uit de observaties werd duidelijk dat de instructies vaak in beide talen worden uitgelegd. In het begin formuleren de leerkrachten de instructies (bijna) altijd in het Nederlands, daarna worden deze instructies automatisch naar het Frans vertaald.

### 3.5.1.1.2 TOETSEN

Zoals eerder vermeld in het theoretische hoofdstuk (zie ‘theoretisch hoofdstuk’ > 2.1.3.), is het in het kader van certificatieve toetsen verplicht om de instructies in de moedertaal te formuleren. De doeltaal kan wel gebruikt worden om instructies te geven op formatieve toetsen. In de klassen van Mevrouw H. en Mevrouw A. werd er geen toets geobserveerd.

In de eerste geobserveerde klas hebben de leerlingen een woordenschattest afgelegd. Deze toets bestond uit vertalingen uit het Frans naar het Nederlands en omgekeerd. Er waren geen schriftelijke instructies nodig om deze test uit te voeren. De leerkracht begon als volgt: “Ik zal jullie 10 woorden geven in het Frans en 10 woorden in het Nederlands. Jullie moeten de woorden vertalen.” Met behulp van de doeltaal heeft ze toegevoegd dat ze vijf minuten hadden om de test af te leggen. Tijdens de toets heeft ze in het Frans gezegd dat ze ook het lidwoord moesten opschrijven. Deze toets is dus niet zeer representatief voor het gebruik van de doeltaal en de moedertaal om instructies te formuleren.

In een andere klas uit de Henegouwse school werden er twee toetsen geobserveerd. Tijdens twee lessen hebben de leerlingen twee toetsen afgelegd, met name een mondelinge toets en een leestoets. Wat de mondelinge toets betreft, waren de schriftelijke instructies in het Frans geformuleerd. Voordat de leerkracht de bladen uitdeelde, heeft ze in het Nederlands uitgelegd hoe de toets zou plaatsvinden. Ze formuleerde de instructies als volgt: “We beginnen met de spreektoets. Neem twee bladen en schrijf jouw naam. Jullie moeten per twee werken en jullie mogen in de klas bewegen. Ik geef jullie de instructies voor de spreektoets.” De context van de instructies was:

- A. Tu es journaliste pour la chaîne flamande VTM.
- B. Tu es élève dans le secondaire. Les étudiants en Wallonie n’aiment pas le cours de néerlandais. Un journaliste désire mener une enquête/interview auprès d’étudiants en Wallonie et savoir pourquoi.

De taak werd ook in het Frans geschreven. De leerling die de rol van de verslaggever speelde, moest aan de andere leerling vragen stellen. Nadat de leerkracht de instructies gaf, heeft ze in het Nederlands gezegd dat de leerlingen sleutelwoorden mochten opschrijven. Bovendien moesten ze 10 vragen stellen. Aan het einde van de voorbereidingstijd heeft de leerkracht hen in het Nederlands gevraagd om haar de bladen terug te geven.

Tijdens de les moesten de leerlingen ook een leestoets afleggen. Terwijl de leerkracht de groepen riep om de mondelinge test af te nemen, moesten de andere leerlingen de leestoets afleggen.

De schriftelijke instructies werden ook in het Frans geformuleerd: « Ton professeur de néerlandais aimerait ton avis sur l'article de presse suivant. Indique le constat général de l'article. » Er waren ook vragen die leerlingen in het Frans moesten beantwoorden. Deze vragen werden in het Frans geformuleerd. Voordat de leerlingen de toets begonnen af te leggen, heeft de leerkracht een opmerking in het Nederlands gemaakt. De leerlingen mochten hun woordenboek niet aan elkaar uitlenen.

In de Waals-Brabantse school werd er ook een leestoets over het thema 'het milieu' geobserveerd. De leerkracht begon de les als volgt: "Ik zal jullie de toets geven. Hebben jullie vragen over de woordenschat? Neem een pen en schrijf je naam en voornaam op." Hieronder staan de schriftelijke instructies van de leestoets:

Contexte : Tu aimerais aller à l'école en vélo mais tes parents trouvent cela trop dangereux. Tu as trouvé un article sur internet qui donne des conseils pour rouler prudemment en vélo. Tu espères pouvoir les convaincre grâce à cet article.

Tâche : Explique en français tous les conseils donnés afin de venir en toute sécurité à l'école en vélo.

De leerkracht heeft daarnaast de weging in het Frans verduidelijkt: « Il y a 15 unités, ce n'est pas spécialement 15 conseils, certains peuvent valoir 2 points par exemple. »

Er werd ook een schrijftoets geobserveerd. In deze klas werden de mondelinge instructies voornamelijk in de doeltaal geformuleerd. De leerkracht begon de les als volgt: "Ik geef jullie de instructies met de context. Vergeet niet jouw naam te schrijven. Jullie mogen het woordenboek vanaf 11.30 gebruiken. Jullie mogen een eerste versie in het klad maken. Wat is een klad?" De schriftelijke instructies werden in het Frans geschreven:

Contexte : Les parents de ton/ta correspondant(e) lui ont promis un scooter pour son anniversaire. Quand il/elle te l'annonce, tu réagis en lui indiquant que ce n'est peut-être pas la manière la plus durable et écologique de se déplacer.

Tâche : Ecris un mail en néerlandais à ton/ta correspondant(e). Tu lui expliques que tu comprends qu'il/elle veuille être autonome mais que cela a un impact sur l'environnement. Tu lui expliques différentes alternatives au scooter.

Later heeft hij alleen in het Frans toegevoegd dat er geen woordlimiet was. Om 11.30 heeft de leerkracht het signaal gegeven dat de leerlingen het woordenboek mochten gebruiken. Hij heeft trouwens gezegd dat het beter was om de klasversie af te werken voordat de leerlingen de definitieve versie begonnen.

Kortom, het blijkt dat de taal die gebruikt wordt om schriftelijke instructies te geven altijd de moedertaal is. Hoewel de mondelinge instructies vaker in de moedertaal geformuleerd worden, wordt de doeltaal ook gebruikt om informatie te geven.

Om de schriftelijke instructies te formuleren, is het duidelijk dat altijd de moedertaal gebruikt wordt. Tijdens de leestoetsen stelden leerlingen meestal vragen in het Frans. Zo begreep een leerling bijvoorbeeld de tweede vraag niet:

**Leerling:** Je ne comprends pas la question 2 avec les données chiffrées, ça veut dire quoi ?

**Leerkracht:** Des données chiffrées, je veux des chiffres !

Er werd maar een keer een vraag in het Nederlands gesteld. Zo zei een leerling: “Mag ik een ander blad nemen?” Andere leerlingen hebben niettemin de volgende vragen gesteld:

- « Je peux emprunter un *tipp-ex* ? »
- « On a une ou deux heures ? »
- « C'est quand qu'on aura le dictionnaire ? »
- « Est-ce qu'on peut partir du principe qu'on l'a déjà annoncé par mail ? »
- « Est-ce qu'on peut faire différents paragraphes ? »
- « Les noms propres comptent comme des mots ? »

Soms antwoordden de leerkrachten in het Frans, soms in het Nederlands.

### 3.5.1.2 OEFENINGEN BESPREKEN

In de Henegouwse school werden vooral spreek- en leesoefeningen geobserveerd. Er werd ook maar één schrijfoefening geobserveerd. Deze oefening bestond uit de herschrijving van zinnen in de negatieve vorm. Omdat de leerlingen vaak ongemotiveerd waren, moest de leerkracht hen aanwijzen om hun antwoorden te delen. Zo zei de leerkracht bijvoorbeeld:

- « Comment écrire cette phrase négativement ? »
- « Comment fonctionne le comparatif en néerlandais ? »

Later hebben de leerlingen een spreekoefening gemaakt. Het thema van de spreekoefening was de Nederlandse taal. De leerkracht moest de leerlingen vaak aanzetten om te spreken. Deze oefening bestond uit een conversatie. De leerkracht stelde vragen en de leerlingen moesten vertellen waarom ze het Nederlands leuk vonden of niet. Als de leerkracht de leerlingen vroeg waarom ze de oefening niet maakten, antwoordden ze:

- « Je ne sais pas quoi dire »
- « Je réfléchis à ce que je vais dire »

Nochtans probeerde de leerkracht vragen in het Nederlands te stellen zoals: “Wat vind je moeilijk?”. De leerkracht probeerde de leerlingen te helpen en gaf antwoordelementen in het Frans, onder andere grammatica en woordvolgorde.

In een andere klas was het thema ook de Nederlandse taal. De eerste oefening bestond uit een dialoog tussen twee leerlingen.

De leerlingen moesten de rol van een schooldirecteur en een verslaggever spelen. De leerlingen ondervonden moeilijkheden om de dialoog te beginnen. Daarom heeft de leerkracht hen geholpen. Zo zei de leerkracht: “Leerlingen A! Hoe beginnen jullie? Jij geeft jouw functie dus directeur of directrice. Oké en dan? Leg uit! De resultaten waren niet goed dus (...). Is er een probleem met de vragen?” Ze gaf ook aanwijzingen in het Nederlands om te spreken over de thema’s die samen werden behandeld. Nadat ze extra informatie gaf, besepte ze dat de leerlingen de oefening niet serieus maakten. Ze heeft dus in het Frans gesproken om te zeggen dat de bedoeling van de oefening was om in het Nederlands te spreken. Ze moest dus vaak de leerlingen motiveren:

- « C’est une conversation orale, ça doit être fluide. »
- « On ne parle pas français pendant le dialogue, s’il vous plait ! »
- « Allez, le but c’est de réagir ! »
- « Juste une petite remarque, c’est une conversation donc regardez votre voisin s’il vous plait. »
- « Vous devez aussi jouer le rôle du directeur ! »

In de Waals-Brabantse school is het opvallend dat leerkrachten meer vertalingen geven. Ook al beginnen de leerkrachten vaak de verbetering of de bespreking van oefeningen in het Nederlands, ze schakelen vaak over op het Frans. De volgende zin werd door alle leerkrachten gezegd: “Oké, we zullen nu de luister-, leesoefening verbeteren.” De antwoorden werden vaak in de moedertaal gegeven. Tijdens de verbetering van de luisteroefening over het thema ‘Op weg’ hebben de leerkracht en de leerlingen alle antwoorden in het Frans gegeven:

- « Il y a bien une réduction pour les familles nombreuses »
- « Ok dans ce cas, on paye le prix d’un aller simple pour un aller-retour »
- « Vous avez entendu comment on dit ‘un aller simple’ ? »

Na deze leesoefening hebben de leerlingen een conversatie over hetzelfde thema gevoerd. De leerkracht gaf nuttige zinnen in het Frans om over het vervoer te kunnen spreken:

- « Je voudrais avoir un aller simple »
- « Combien ça coûte ? »
- « A quelle heure part le train ? »

De leerlingen moesten deze zinnen vertalen.

Zoals eerder vermeld, werd de tekst over de fietsnatie door twee leerkrachten behandeld. Om de leesoefening over de fietsnatie te verbeteren, hebben beide leerkrachten meestal in het Frans gesproken.

De eerste leerkracht heeft uitsluitend het Frans gebruikt terwijl de andere een paar vragen in het Nederlands gesteld heeft. Aan het begin van de verbetering heeft ze immers gevraagd of de leerlingen het aantal inwoners in Nederland kenden. Daarna hebben de leerkracht en de leerlingen de tekst samen in het Frans besproken. De antwoorden op de vragen werden in het Frans gegeven.

De tweede leerkracht heeft de les met een spreekoefening afgesloten. De leerkracht heeft de leerlingen gevraagd hun mening te geven over de redenen waarom er zoveel fietsers zijn in Nederland. De discussie werd alleen maar in de doeltaal gevoerd en alle leerlingen hebben antwoordelementen spontaan in het Nederlands gegeven zoals:

- “Omdat er fietspaden zijn”
- “Omdat het een vlak land is”
- “Ze zijn sportief”
- “Ze zijn meer milieubewust”

Later werd er ook een andere spreekoefening bediscussieerd. Opnieuw was het Nederlands de enige gebruikte taal.

De laatste geobserveerde leerkracht uit de Waals-Brabantse school gebruikte ook vaak het Frans om de oefeningen te bespreken. Net zoals zijn collega's begon hij vaak de verbetering in het Nederlands. De eerste oefening bestond uit een luisteroefening. De leerlingen mochten hun smartphones gebruiken om naar het fragment te luisteren. Daarna heeft de leerkracht de leerlingen in de doeltaal gevraagd om hun smartphones in hun boekentas weg te steken. Deze oefening werd uitsluitend in het Frans verbeterd. Later hebben de leerlingen een tweede luisteroefening gemaakt. Om deze oefening te bespreken hebben de leerkracht en de leerlingen meer Nederlands gebruikt. In dit fragment werden de verschillende stappen uitgelegd die essentieel zijn om een trouwfeest te organiseren. De leerkracht heeft in het Nederlands gezegd dat het tijd was om te stoppen. Hij heeft dus een leerling in de doeltaal gevraagd om de zes belangrijkste stappen te vertellen. Om het woord aan de leerlingen te geven, gebruikte de leerkracht altijd het Nederlands. Meestal antwoordden ze in het Frans en stelden ze ook vragen in de moedertaal. De antwoordelementen werden dan in het Frans gegeven. Met deze leerkracht werd er ook een leesoefening gemaakt. De leerkracht begon de verbetering zoals gewoonlijk in de doeltaal gevolgd door de moedertaal.

Een ander aspect dat in dit verband bediscussieerd kan worden, is de taal die leerlingen gebruiken om vragen te stellen. Samenvattend laten de observaties zien dat leerlingen uit beide scholen (bijna) systematisch het Frans gebruiken om vragen te stellen.

Alhoewel leerlingen soms vragen over woordenschat in het Nederlands stellen, is het duidelijk dat ze bijna alle vragen in het Frans formuleren. Zo zei een leerling bijvoorbeeld: “Mevrouw/Meneer, hoe zegt u X?” Als de vraag in het Frans wordt gesteld, vragen de leerkrachten soms de vraag in het Nederlands te herhalen. Over het algemeen antwoorden de leerkrachten in het Frans.

### *3.5.1.3 INFORMATIE OVER ZAKEN BUITEN HET LESPROGRAMMA*

In beide scholen werd alle informatie over gebeurtenissen binnen de klas verschaft. In dit verband is het duidelijk dat alle conversaties, zonder enige uitzondering, in het Frans werden gevoerd. In elke geobserveerde klas werd er geen informatie in de doeltaal geven.

In de Henegouwse school is een van de geobserveerde leerkrachten ook de klastitularis. Elke week neemt ze de schoolagenda's van de leerlingen mee om te controleren of ze die wel hebben ingevuld. Tijdens de les heeft ze hen gewaarschuwd dat ze de schoolagenda's de volgende dag niet terug zou brengen. Bovendien was het op deze dag de schoonmaakdag. Daarom heeft de leerkracht de leerlingen in het Frans gevraagd om de stoelen op de schoolbanken te zetten. In de klas van de andere leerkracht was ook het Frans de enige gebruikte taal om informatie buiten het lesprogramma te delen. Uit het klaslokaal kunnen we de straat zien. In deze stad is er een druk wegverkeer vooral in de namiddag. Op een moment wilde een leerling het raam openzetten en heeft dus de vraag in het Frans geformuleerd. De leerkracht antwoordde als volgt: « Il y a trop de circulation maintenant. » Er was trouwens een duif die door een wagen werd verpletterd. De leerlingen hebben dit incident aan de leerkracht in het Frans verteld.

In de Waals-Brabantse school gingen de leerlingen en de leerkracht die dag naar de schouwburg. Ter verduidelijking heeft de leerkracht om 20.10 met de leerlingen voor de schouwburg afgesproken. Ze heeft ook het in het Frans gezegd dat ze daar van plaats zouden wisselen. Voordat de les begon, heeft ze ook in het Frans gevraagd of sommige leerlingen hun schoolrapport mee hadden. Daarna heeft ze ook de leerlingen in de moedertaal gewaarschuwd dat ze een pedagogische opmerking zou moeten noteren als hun schoolagenda niet in orde was. In een andere klas heeft de leerkracht nog een andere belangrijke mededeling in het Frans gedaan: « Alors, j'ai aussi eu le papier pour la réunion des parents de Noël. Si vous avez un grand frère ou une grande sœur dans l'école, vous ne devez en rendre qu'un pour mardi. »

Uit de observaties werd duidelijk dat alle informatie buiten het lesprogramma altijd in het Frans wordt verschaft.

### *3.5.1.4 GRAMMATICA-UITLEG*

In beide scholen hebben de leerkrachten sommige grammaticale regels mondeling uitgelegd. Er was toch geen schriftelijke formulering. Over het algemeen kan vastgesteld worden dat de moedertaal gebruikt wordt voor het uitleggen van grammatica. In alle geobserveerde klassen hebben de leerkrachten de grammatica in het Frans uitgelegd.

In de Henegouwse school hebben de leerkrachten uitsluitend het Frans gebruikt om grammaticale punten te verklaren. Deze uitleg werd vooral tijdens oefeningen gegeven. Zo zeiden de leerkrachten bijvoorbeeld:

- « Attention, c'est un verbe à particule séparable donc particule à la fin. »
- « Attention, 'zakken' s'utilise toujours avec 'voor'. »

Andere grammaticale punten, onder andere de regels van de verbuiging van het bijvoeglijk naamwoord en de woordvolgorde, werden in het Frans uitgelegd.

In de Waals-Brabantse school is de situatie vergelijkbaar. De verbuiging van het bijvoeglijk naamwoord werd ook hier in het Frans uitgelegd. De leerkracht begon de uitleg als volgt: « Quand accorde-t-on l'adjectif ? Vous devez vous demander à quelle sorte d'adjectif vous avez affaire, soit un adjectif épithète, soit un adjectif attribut. » Daarna heeft ze alles in het Frans uitgelegd. In de andere klassen werden ook sommige grammaticale punten door middel van de moedertaal verhelderd.

Samenvattend laten de resultaten zien dat de grammaticale punten uitsluitend in het Frans worden verhelderd. De grammatica-uitleg wordt immers nooit met behulp van de doeltaal gegeven.

### *3.5.1.5 DISCIPLINAIRE OPMERKINGEN*

Het is duidelijk dat leerkrachten veel disciplinaire opmerkingen moeten maken. De resultaten van de observaties laten zien dat het Frans (bijna) systematisch wordt gebruikt om disciplinaire opmerkingen te maken. Hoewel de meerderheid van de disciplinaire opmerkingen in beide scholen in het Frans wordt gemaakt, wordt de doeltaal een beetje meer gebruikt in de Waals-Brabantse school.

In de Henegouwse school riep een leerkracht de leerlingen vaak tot de orde. Zo zei ze bijvoorbeeld:

- “Stoor ik je X?”
- “Kom aan!”
- “X en X, is er een probleem?”

Als de leerlingen niet positief reageren, spreekt deze leerkracht in het Frans. Bovendien wordt er systematisch de moedertaal gebruikt als het gedrag van de leerlingen ernstiger is. Zoals eerder vermeld, mochten de leerlingen hun woordenboek tijdens de leestoets niet uitlenen aan elkaar. Op een bepaald moment heeft de leerkracht opgemerkt dat een leerling het woordenboek van zijn buur gebruikte:

**Leerkracht:** X, que fais-tu avec le dictionnaire de X ?

**Leerling:** Ben je regarde un mot.

**Leerkracht:** Qu'est-ce que j'avais dit ? Quand on oublie son dictionnaire, on ne prend pas celui du voisin !

**Leerling:** Je ne savais pas.

**Leerkracht:** Tu te fiches de moi en plus.

**Leerling:** Non.

**Leerkracht:** Tu arrêtes le contrôle, tu es pénalisé.

Na de les heeft de leerkracht me gezegd dat deze klas heel ongedisciplineerd was. Daarom moest ze hen vaak tot de orde roepen.

In de klas van de andere leerkracht domineert ook het gebruik van het Frans om disciplinaire opmerkingen te maken. In deze klas heeft de leerkracht geen opmerking in het Nederlands gemaakt. Alle uitingen werden in het Frans geformuleerd:

- « Cela fait deux semaines que tu dois me rendre ton devoir, jeudi au plus tard sinon c'est 0. »
- « Arrêtez de parler. »
- « X, pourquoi tu ranges tes affaires ? Il reste 15 minutes. »
- « On se tait, deux sont encore en interro. »

In de Waals-Brabantse school werd de meerderheid van de disciplinaire opmerkingen ook in het Frans gemaakt. Toch werd het Nederlands soms gebruikt om de leerlingen tot de orde te roepen. Zo zei een leerkracht:

- “X, jij hebt goed gewerkt! Jij hebt niets geschreven!”
- “Stt, X, jij werkt met X!”
- “Aan het werk in het Nederlands!”
- “Kom aan meisjes!”
- “Meisjes, serieus a.u.b.”

Hoewel de doeltaal gesproken werd om disciplinaire opmerkingen te maken, werd de moedertaal ook vaak gebruikt door de leerkrachten. In een bepaalde klas waren de leerlingen zeer lawaaiig. Daarom moest de leerkracht dikwijls disciplinaire opmerkingen maken:

- « X, tu n'écris pas les questions ? Tu penses qu'on les fait juste pour le plaisir ? Ecris ! »
- « Allez bon appétit, X ! On ne peut pas manger en classe ! »
- « X, tu m'énerves aujourd'hui, tu n'as pas envie de travailler ou quoi ? »
- « X, tu te tiens à carreaux maintenant ! »
- « X, tu me fatigues ! »
- « X, tu te calmes ! Et tu arrêtes de jeter les yeux au ciel ! »

In de andere geobserveerde klassen hebben de leerkrachten minder disciplinaire opmerkingen gemaakt, maar ze hebben ook beroep gedaan op het Frans.

Hoewel er in de Waals-Brabantse school ook vaak het Nederlands gebruikt wordt, is het Frans toch de dominante taal om leerlingen tot de orde te roepen. Kortom, het blijkt dat de moedertaal de meest gebruikte taal is om disciplinaire opmerkingen te maken.

### *3.5.1.6 FEEDBACK*

Het is belangrijk te onderstrepen dat de meerderheid van de feedback positief was. In beide scholen werd de doeltaal gebruikt om feedback te geven. Als de feedback negatief was, sprak de leerkracht in het Frans.

In de Henegouwse school werd feedback door een leerkracht uitsluitend in het Nederlands gegeven. De leerkracht zei immers vaak “Goed zo!” als een leerling een correcte zin produceerde. De leerkracht heeft herhaaldelijk feedback in de doeltaal geformuleerd. De andere leerkracht heeft negatieve feedback moeten geven. De leerling was voor de toets over hoofdtijden gezakt. Zo zei de leerkracht: « X, qu'est-ce qui s'est passé pendant l'interro ? Je pense que tu devrais retravailler les TP par écrit. » In de Waals-Brabantse school wordt even vaak feedback in het Frans als in het Nederlands gegeven:

- “Zeer goed”
- “Goed”
- “Perfect”
- « Très bien »
- « Bien »

Samenvattend kan gezegd worden dat beide talen gebruikt worden om feedback te geven. Er werd slechts een keer negatieve feedback in het Frans gegeven.

Het zou dus interessant zijn geweest om meer negatieve feedback te kunnen observeren. Er werd onvoldoende feedback gegeven om een correcte conclusie te trekken.

### *3.5.1.7 LEERLINGEN BEGROETEN EN AFSCHIED NEMEN*

In alle klassen is het duidelijk dat het Nederlands veel gebruikt wordt om de leerlingen te begroeten en om afscheid te nemen. De situatie is vergelijkbaar tussen de twee scholen.

De vijf leerkrachten zeiden immers vaak “Goeiemorgen”, “Goeiemiddag”, “Ga maar zitten” als de leerlingen in de klas binnenkwamen. Om afscheid te nemen, spraken de leerkrachten ook altijd in het Nederlands. Nochtans heeft een leerkracht de moedertaal gebruikt om afscheid te nemen van de leerlingen. Om te waarschuwen dat leerlingen hun spullen mochten opruimen, werd het Nederlands gebruikt.

Uit de observaties wordt duidelijk dat de doeltaal meer gebruikt wordt om leerlingen te begroeten en om afscheid te nemen.

### *3.5.1.8 ADMINISTRATIEVE ZAKEN*

In de twee scholen vult de meerderheid van de leerkrachten de schoolagenda met behulp van de doeltaal in. Toch gebruikt een leerkracht uit de Henegouwse school uitsluitend het Frans om administratieve zaken met de leerlingen te regelen.

Van de twee geobserveerde leerkrachten in de Henegouwse school regelde een leerkracht de administratieve zaken in het Frans in terwijl de andere leerkracht de schoolagenda altijd met behulp van de doeltaal invulde. Aan het einde van de les zei de eerste leerkracht bijvoorbeeld:

- « Au journal de classe pour aujourd’hui : EE + EO »
- « Comme préparation, vous notez les avis positifs et négatifs en deux colonnes. »

In de Waals-Brabantse school werd de schoolagenda door alle leerkrachten altijd met behulp van de doeltaal ingevuld. Toch sprak een leerkracht ook in het Frans om administratieve zaken te regelen. De meest gebruikte zin was de volgende: “Neem je schoolagenda. Jullie noteren: ‘...’”

Samenvattend kan gezegd worden dat de doeltaal de meest gebruikte taal is om de schoolagenda in te vullen. Hoewel twee leerkrachten in het Frans spreken om administratieve zaken te regelen, werd duidelijk gemaakt dat de doeltaal bevoorrecht wordt.

## 3.5.2 VIJFDE JAAR

In het vijfde jaar vonden de observaties zeven uur lang plaats. In de Henegouwse school werd Mevrouw S. vier uur lang geobserveerd. Wat de Waals-Brabantse school betreft, werd Mevrouw L. drie uur lang geobserveerd.

### 3.5.2.1 INSTRUCTIES GEVEN

#### 3.5.2.1.1 KLASACTIVITEITEN

In de Henegouwse school hebben de leerlingen gedurende de hele week gewerkt rond het thema ‘een vlucht of een hotel boeken’. De eerste oefening bestond uit een spreekoefening en meer bepaald een rollenspel. De leerlingen moesten de rollen van een klant en een receptionist van een hotel spelen. Zowel de schriftelijke instructies als de mondelinge instructies werden in het Nederlands geformuleerd. De leerkracht heeft ook toegevoegd dat ze geen schriftelijke voorbereiding toeliet. Omdat de leerlingen de oefening niet begonnen, heeft de leerkracht in het Frans gezegd dat ze sleutelwoorden mochten opschrijven. Later heeft ze ook met behulp van de moedertaal gespecificeerd dat ze beide rollen moesten kunnen spelen. Ze zei immers dat zij hun rollen voor de toets zou uitloten. Mevrouw S. heeft ook het Frans gebruikt om te zeggen dat ze de namen uit het boek mochten veranderen om de conversatie te voeren.

In de Waals-Brabantse school hebben de leerkracht en de leerlingen een leesoefening samen gemaakt. De leerkracht gaf de instructies uitsluitend door middel van de doeltaal. De instructies werden geformuleerd als volgt: “Neem je handboek pagina 42. Er zijn verschillende teksten uit kranten. Jullie gaan in groepjes werken. Jullie kunnen zien dat er geen titel is. Jullie moeten een titel voor elke tekst vinden. In groepjes van 4 zullen jullie twee belangrijke stellingen opschrijven. Vorm groepjes van 4. Aan de slag! Die stellingen noteren jullie natuurlijk in het Nederlands.” Deze instructies werden niet gevolgd door vertalingen en de leerlingen hebben alles begrepen. Tijdens de tweede lesuur hebben de leerlingen een toets afgelegd, maar ze hebben tijd gehad om daarna een grammaticaoefening te maken. De leerkracht begon de instructies in het Nederlands te geven maar ze is snel op het Frans overgeschakeld om te zeggen dat ze de eerste zin samen zouden maken.

Kortom, het blijkt dat beide leerkrachten het gebruik van de doeltaal bevoordelen om instructies te geven. Hoewel er informatie in het Frans wordt verschaft, is het duidelijk dat de doeltaal een belangrijke plaats inneemt.

#### 3.5.2.1.2 TOETSEN

In het vijfde jaar werden er in totaal vier toetsen geobserveerd, twee in elke school. De situatie tussen beide scholen is vergelijkbaar.

In de school uit de provincie Henegouwen bestond de eerste test uit een schrijfoefening over het thema ‘Vakantie’. Mevrouw S. gaf de mondelinge instructies in het Frans. De schriftelijke instructies werden als volgt uitgelegd:

Lors de l'échange de courrier avec ton/ta correspondant(e), celui-ci/celle-ci te pose la question suivante : ‘Welke reis past bij jou?’. Tu rédiges un texte cohérent de 150 mots minimum pour expliquer à ton/ta correspondant(e) le voyage qui te correspond le mieux.

Verder gaf de leerkracht meer informatie over de taak in het Frans. De leerkracht zei ongeveer 20 minuten voor het einde van de les: « Ceux qui ont fait un brouillon, il est temps de recopier. » Daarna heeft ze hen aangeraden om de laatste versie te beginnen schrijven.

De leerlingen hebben ook een luistertoets afgelegd. De schriftelijke instructies waren in het Nederlands geschreven: “Meneer Dewitte gaat naar een reisagentschap om een boeking te maken. Vul met de juiste informatie in.” De vragen werden in het Frans geformuleerd. De leerlingen moesten bijvoorbeeld de prijs van de reis en de bestemming opschrijven. De leerkracht heeft de leerlingen in het Frans gewaarschuwd dat ze aan het begin geen antwoord mochten noteren. Mevrouw S. heeft ook in het Frans gezegd dat de vragen niet per se in chronologische orde van de tekst stonden.

In de Waals-Brabantse school bestond de eerste toets uit een woordenschattoets. De leerkracht begon de les als volgt: “We zullen met de woordenschattoets beginnen.” De leerlingen moesten een paar zinnen uit het Frans naar het Nederlands vertalen en omgekeerd. De schriftelijke instructies werden in het Frans geformuleerd net als de mondelinge instructies. Na de korte uitleg heeft Mevrouw L. gevraagd of er vragen waren. Om te verzekeren dat de leerlingen de instructies wel begrepen hadden, heeft ze eenvoudige zinnen geformuleerd:

- “Is het duidelijk?”
- “Is iedereen klaar?”

De tweede toets was een spreektest. Opnieuw heeft de leerkracht in het Nederlands gesproken om te beginnen: “We gaan nu verder met de spreektoets. Jullie gaan per twee werken. Er zijn leerling A en leerling B. Elke groep zal dus naar voren komen bij mij om te spreken. Tijdens de toets zullen de andere leerlingen in het boek werken.” De leerlingen kregen een blad met de schriftelijke instructies erop. Deze instructies stonden in het Frans:

Elève A : Contexte : Tu es un étudiant et fais un stage de 6 mois à Den Haag. Tu te renseignes pour u abonnement de train pour faire la navette tous les jours de la semaine entre Amsterdam et Den Haag.

Tâche : Explique au guichetier ta situation, compare les différentes formules et choisis en une. Explique pourquoi elle te convient le mieux.

Elève B : Contexte : Tu travailles à la gare de Amsterdam. Un étudiant vient se renseigner pour un abonnement.

Tâche : Explique-lui en néerlandais les différentes formules possibles et réponds à ses questions.

De leerkracht heeft de schriftelijke instructies samen met de leerlingen gelezen.

Over het algemeen stelden de leerlingen hun vragen systematisch in het Frans. Zo vroegen ze bijvoorbeeld:

- « Madame, on doit donner les dates les plus précises ? »
- « On peut recopier ? »
- « Je peux prendre une feuille/un *tipp-ex* ? »
- « Est-ce qu'on peut choisir notre partenaire pour l'oral ? »

Beide leerkrachten beantwoordden alle vragen in het Frans.

Kortom, het blijkt dat de schooltaal steeds meer gebruikt wordt dan de doeltaal om instructies over toetsen te geven. De schriftelijke instructies worden altijd in het Frans geformuleerd behalve voor de luistertoets. Het is ook opvallend dat leerlingen alle vragen in de moedertaal stellen.

### 3.5.2.2 OEFENINGEN BESPREKEN

In beide scholen worden de moedertaal en de doeltaal gebruikt om oefeningen te bespreken. Hoewel er meer Nederlands gesproken wordt dan in het vierde jaar, wordt de moedertaal nog steeds veel gebruikt tijdens het verbeteren van oefeningen.

In de Henegouwse school hebben de leerkracht en de leerlingen eerst een spreekoefening besproken. Deze bespreking werd vooral in het Frans gevoerd. Om te beginnen heeft de leerkracht in de doeltaal gevraagd welke situatie de leerlingen hadden gekozen. De leerlingen vonden het moeilijk om het gesprek te beginnen. De leerkracht hielp hen met tips. Ze zei, bijvoorbeeld:

- « Vous devez utiliser le vocabulaire propre à la conversation téléphonique. »
- « Attention, tu ne peux pas dire 'op welk uur'. »
- « Essayez de vous détacher de l'écrit. »
- « Il faut que vous vous entraîniez un maximum pour l'oral. ».

Tijdens deze oefening hebben de leerlingen veel vragen in het Frans gesteld. Er was een spreektoets die al gepland was en de leerlingen wilden de modaliteiten ervan kennen. De leerkracht heeft geantwoord dat ze wel beide rollen zouden moeten kunnen spelen. Toch werd er een vraag over de woordenschat in het Nederlands gesteld. Over het algemeen antwoordde de leerkracht in het Frans.

In de Waals-Brabantse school zijn de leerkracht en de leerlingen met een vertaal oefening begonnen. Ze sprak de leerlingen vaak aan in het Nederlands om zinnen voor te stellen. Mevrouw L. zei bijvoorbeeld: “Nummer 7, hoe zeg je ‘Je vous remercie pour les informations’, ‘Je dois faire un stage aux Pays-Bas’?” Om algemenere opmerkingen te maken, gebruikte Mevrouw L. meestal de moedertaal. De leerlingen ondervonden moeilijkheden om het verschil tussen ‘Nederland’ en ‘Nederlands’ te begrijpen. Het verschil werd in het Frans verklaard. Bovendien begrepen de leerlingen de betekenis van de volgende uitdrukking niet: ‘Ik zie het niet zitten’. De leerkracht heeft de betekenis van de uitdrukking opnieuw met behulp van de moedertaal uitgelegd.

Er werd ook een lees oefening met de hele klas verbeterd. Zoals in de voorafgaande sectie werd uitgelegd, moesten de leerlingen een titel voor elk krantartikel vinden. Bovendien moesten ze stellingen in verband met de tekst schrijven. Voor het begin van de verbetering heeft de leerkracht in het Nederlands gevraagd of de oefening af was. Mevrouw L. heeft ook in het Frans gevraagd of ze een goede titel voor de tweede tekst hadden gevonden. Om begripsvragen te verbeteren, heeft de leerkracht uitsluitend in het Frans gesproken. Zo zei de leerkracht bijvoorbeeld:

- « Ça concerne un record sur les embouteillages en octobre, pouvez-vous être plus précis ? »
- « Et il y avait encore autre chose. Il y a plus de camions sur les autoroutes donc plus de files. Comment vous allez formuler ça ? »

Sommige vragen werden door leerlingen in het Nederlands gesteld, vooral de vragen betreffende de woordenschat. Zo werd de vertaling van ‘vrachtvervoer’ in het Nederlands gevraagd. De leerkracht heeft aanwijzingen gegeven om de betekenis te laten raden. Ze heeft de leerlingen namelijk gevraagd om de betekenis van ‘vrachtwagen’ te geven. Door de hulp van de leerkracht hebben de leerlingen de betekenis van ‘vrachtvervoer’ wel begrepen. De meerderheid van de vragen werd toch in het Frans gesteld.

Uit de observaties werd duidelijk dat de doeltaal meer gebruikt wordt dan in het vierde jaar. Leerlingen durven meer vragen in het Nederlands te stellen. Beide leerkrachten spreken ook vaker in het Nederlands. Hoewel de instructies meer in de doeltaal worden geformuleerd, worden oefeningen vaker in het Nederlands besproken.

### *3.5.2.3 INFORMATIE BUITEN HET LESPROGRAMMA*

In het vijfde jaar wordt alle informatie steeds in het Frans meegedeeld. De situatie in beide scholen is vergelijkbaar omdat leerkrachten het Nederlands nooit hebben gebruikt om informatie buiten het lesprogramma te verschaffen.

In de school uit de provincie Henegouwen was er een gebeurtenis die gedurende de hele week werd besproken. Er was een lokaal dat door vliegjes werd geïnfesteed. Normaal gezien moest de klas dit lokaal gebruiken. De leerkracht wilde weten of de leerlingen meer informatie over het lokaal hadden. Hier is de dialoog tussen de leerkracht en de leerlingen:

**Leerkracht:** Est-ce que vous savez si le local est de nouveau libre ou s'il y a toujours des mouchérons ?

**Leerlingen:** Il y a toujours des mouchérons.

**Leerkracht:** Monsieur l'éducateur n'est pas encore passé pour vous dire le nouveau local ?

**Leerlingen:** Non.

Aan het einde van de week moest de les toch in dit lokaal plaatsvinden. De leerkracht vroeg dus de leerlingen in het Frans of het lokaal nog steeds geïnfesteed was. De leerlingen hebben geantwoord dat er nog vliegjes in het lokaal waren. Mevrouw S. heeft dus gezegd dat ze een ander lokaal zou vragen.

In de Waals-Brabantse school werd er heel weinig informatie buiten het lesprogramma gedeeld. In de ochtend was een leerling te laat. De leerkracht heeft hem in het Frans gevraagd of hij in het kantoor van de toezichthouders was geweest. De leerling heeft ook in het Frans geantwoord dat hij zelfs een vertragingsattest van de NMBS had gekregen.

Kortom, het blijkt dat de moedertaal domineert om informatie buiten het lesprogramma te verschaffen. Hoewel er weinig informatie gedeeld werd, is het opvallend dat beide leerkrachten uitsluitend het Frans gebruiken om deze informatie te delen.

### *3.5.2.4 GRAMMATICA-UITLEG*

Wat grammatica betreft, is de situatie in het vijfde jaar vergelijkbaar met die van het vierde jaar. De leerkrachten leggen immers grammaticale punten namelijk in het Frans uit. De situatie is trouwens vergelijkbaar in beide scholen.

In de Henegouwse school werd tijdens de laatste geobserveerde les een schrijftoets verbeterd. De leerlingen hadden over het algemeen geen goede resultaten behaald. Omdat de leerlingen basisfouten hadden gemaakt, heeft de leerkracht een paar regels moeten herhalen. Bijvoorbeeld, de leerkracht heeft opnieuw uitgelegd hoe bijzinnen geconstrueerd worden. Deze uitleg werd uitsluitend in het Frans gegeven.

Bovendien vonden de leerlingen het moeilijk om het woord ‘ook’ in de zin te plaatsen. Daarom werd de woordvolgorde van de Nederlandse taal in de moedertaal uitgelegd. Verder heeft de leerkracht ook verteld dat sommige woorden het gebruik van bepaalde voorzetsels vereisen. De leerlingen wisten niet welk voorzetsel geschikt was met het woord ‘vakantie’. Het gebruik van het bijvoeglijk naamwoord ‘driedaags’ was ook niet correct. De leerlingen waren er immers toe geneigd om het complement “een drie dagen driedaagse reis” te schrijven.

In de andere school heeft de leerkracht opgemerkt dat de leerlingen moeilijkheden ondervonden om de regel van de dubbele infinitief toe te passen. Om dit punt duidelijk te maken, heeft Mevrouw L. de tijd genomen om dit uit te leggen zodat de leerlingen de fout niet meer zouden maken. Door middel van de moedertaal heeft ze de regel opnieuw uitgelegd. Zo gaf ze de volgende zin als voorbeeld: “Hij is de hele dag in zijn kamer blijven zitten.” Omdat de leerlingen de regel niet goed begrepen, waren ze ertoe geneigd het voltooid deelwoord te gebruiken in plaats van de eerste infinitief. Leerlingen vonden het ook moeilijk om het correcte hulpwerkwoord te kiezen. Daarom zei Mevrouw L. dat: « C’est le premier verbe qui déterminera le choix de l’auxiliaire. Avec ‘blijven’, c’est toujours l’auxiliaire ‘être’. » Nadat ze samen enkele oefeningen maakten, heeft de leerkracht gezegd: « Vous avez bien compris, jamais de participe passé en fin de phrase avec le double infinitif, deux infinitifs à la fin, c’est le double infinitif. »

Samenvattend kan gezegd worden dat grammatica uitsluitend in het Frans wordt uitgelegd. De Nederlandse taal wordt nooit gebruikt om grammaticale punten te verhelderen. Dit aspect is dus precies hetzelfde als in het vierde jaar.

### *3.5.2.5 DISCIPLINAIRE OPMERKINGEN*

In beide klassen waren de leerlingen heel rustig. De leerkrachten moesten dus amper discipline opmerkingen maken. In de Henegouwse school zijn er 8 leerlingen in de klas terwijl de andere klas 17 leerlingen telt.

In de Henegouwse school waren de leerlingen op vrijdag lawaaiiger dan normaal. Toch heeft de leerkracht heel weinig discipline opmerkingen gemaakt. De enkele opmerkingen werden toch in het Frans geformuleerd:

- « Allez les filles, on va plus loin dans l’exercice ! »
- « Allez ! »
- « X, il est temps de se reconcentrer ! ».

In de school uit de provincie Waals-Brabant was de klas ook nogal rustig. Daarom heeft de leerkracht bijna geen discipline opmerkingen moeten maken.

Tijdens de toets heeft Mevrouw L. de leerlingen in het Nederlands gevraagd om stil te werken, omdat anderen de test nog aan het afleggen waren. Toch waren er nog leerlingen die hardop spraken. De leerkracht is dus op het Frans overgeschakeld om te zeggen dat dit respectloos was.

Samenvattend kan gezegd worden dat er te weinig disciplinaire opmerkingen gemaakt werden om echte conclusies te trekken. In de Henegouwse school is het duidelijk dat de leerkracht in het Frans spreekt om de leerlingen tot de orde te roepen terwijl de andere leerkracht de doeltaal meer gebruikt.

### *3.5.2.6 FEEDBACK*

In het vijfde jaar werd veel feedback gegeven in vergelijking met de andere studie jaren. De situatie tussen beide scholen is niet echt vergelijkbaar omdat Mevrouw S. veel meer feedback gaf dan Mevrouw L.

Zoals eerder vermeld, werd er een toets met de hele klas in de Henegouwse school verbeterd. De leerkracht gaf uitsluitend feedback in het Frans. Nadat de leerkracht de testen aan de leerlingen teruggaf, heeft ze tijd gegeven zodat ze hun fouten konden nakijken. Ze wandelde tussen de schoolbanken en antwoordde op de vragen van de leerlingen. Er werd ook persoonlijke feedback gegeven zoals: « Attention, le test c'est tout juste. » Daarna heeft Mevrouw S. de toets met de leerlingen verbeterd. Voordat ze de grammaticale punten verhelderde, heeft ze de belangrijkste problemen op het bord opgeschreven. De leerkracht heeft de aandacht gevestigd op de volgende aspecten:

- « Vous semblez être beaucoup à ne pas savoir où se place 'ook' dans la phrase. »
- « Vous avez aussi des soucis avec le rejet du verbe. »
- « Rappelez-vous qu'il n'est pas possible d'avoir un complément entre 'Wanneer' et le sujet. »
- « Quelles sont les prépositions possibles pour '(aller) en vacances' ? »
- « Vous ne comprenez pas très bien non plus la différence entre 'het' et 'er'. »
- « Attention, le pluriel de 'museum' est 'musea'. »
- « Attention aussi à l'adjectif 'driedaags'. »

In de Waals-Brabantse school gaf de leerkracht positieve feedback tijdens de bespreking van oefeningen. Deze feedback werd in het Frans geformuleerd. In de Waals-Brabantse school werd er weinig feedback gegeven. Mevrouw L. zei bijvoorbeeld:

- “Goed”
- “Zeer goed”
- « Bien »

- « Très bien »

Samenvattend kan worden gezegd dat de meeste feedback in het Frans wordt gegeven. Het verschil tussen beide klassen is dat Mevrouw S. veel meer feedback gaf dan Mevrouw L. Daarom is het moeilijk om dit aspect te bespreken. Toch werd duidelijk gemaakt dat leerkrachten het Frans verkiezen om feedback te geven.

### *3.5.2.7 LEERLINGEN BEGROETEN EN AFSCHIED NEMEN*

In het vijfde jaar wordt de doeltaal nog meer gebruikt om leerlingen te begroeten en afscheid te nemen. De situatie is heel vergelijkbaar tussen de twee scholen.

In de Henegouwse school heeft Mevrouw. S. altijd in het Nederlands gesproken om de leerlingen te begroeten. Zo zei ze vaak:

- “Dag allemaal!”
- “Goeiemiddag”

In deze school moeten de leerlingen voor hun schoolbank staan voordat de leerkracht hen de toestemming geeft om te zitten. Dus zei ze aan het begin van elke les: “Ga maar zitten.” De leerkracht sprak ook in het Nederlands om afscheid te nemen van de leerlingen.

In de Waals-Brabantse school heeft de leerkracht de doeltaal gebruikt toen de leerlingen in het klaslokaal binnenkwamen. Om afscheid te nemen van de leerlingen, heeft Mevrouw L. beide talen gebruikt. Op vrijdag heeft de leerkracht in het Nederlands een prettig weekend gewenst.

Kortom, het blijkt dat de doeltaal bevoordeeld wordt om de leerlingen te begroeten en afscheid te nemen. Hoewel Mevrouw L. soms in het Frans spreekt om afscheid te nemen van de leerlingen, wordt de doeltaal meer gebruikt dan de moedertaal.

### *3.5.2.8 ADMINISTRATIEVE ZAKEN*

In beide scholen zijn de resultaten vergelijkbaar omdat de twee leerkrachten een voorkeur hebben voor de doeltaal om administratieve zaken te regelen.

Beide leerkrachten spraken immers altijd in het Nederlands om de schoolagenda in te vullen. Zo zeiden ze aan het einde van elke les:

- “Neem jouw schoolagenda en noteer: ‘...’.”
- “Voor morgen noteren jullie ‘...’.”

Samengevat laten de resultaten zien dat de leerkrachten altijd de doeltaal gebruiken om de schoolagenda in te vullen.

### 3.5.3 ZESDE JAAR

In het zesde jaar werden twee klassen geobserveerd, een in elke school. In de Henegouwse school is Mevrouw S. de leerkracht. De klas van Mevrouw S. werd vier uur lang geobserveerd. In totaal zijn er in deze klas 8 leerlingen. Om verschillende redenen werd er in deze klas geen toets geobserveerd. Meneer D. is de leerkracht in de Waals-Brabantse school. Deze klas werd ook vier uur lang geobserveerd. De klas telt 27 leerlingen.

#### 3.5.3.1 INSTRUCTIES GEVEN

##### 3.5.3.1.1 KLASACTIVITEITEN

In het zesde jaar wordt de doeltaal nog meer bevoordeeld. Beide leerkrachten spreken immers vaker in het Nederlands en vertalen de instructies steeds minder naar het Frans.

In de Henegouwse school werden de instructies voor de klasactiviteiten meestal in het Nederlands geformuleerd. Tijdens de eerste les werd er een spreekoefening gemaakt. De leerkracht heeft in het Nederlands uitgelegd dat de oefening uit een rollenspel bestond. Ze heeft ook vermeld dat de leerlingen beide rollen moesten kunnen spelen. Toch werd de schriftelijke situatie in het Frans geformuleerd. Het rollenspel bestond uit een conversatie tussen een gemeentelijke werker en een tiener. De ouders van de tiener hebben een appartement in Oostduinkerke gekocht, maar ze weten niet hoe ze er afval moeten sorteren. De tiener gaat dus naar het stadhuis om informatie over dit systeem te vragen. De andere leerling speelt de rol van de gemeentelijke werker en geeft informatie over de manier waarop afval gesorteerd wordt. Er werd geen Frans gesproken om de instructies van deze activiteit te geven.

De volgende dag werd er een spreekoefening over ecologie gemaakt. Omdat de leerlingen niet zo gemotiveerd waren om te werken, heeft de leerkracht hen in het Frans gewaarschuwd dat ze de oefening thuis verder moesten voorbereiden. Bovendien heeft ze ideeën gegeven in de moedertaal omdat de leerlingen de conversatie niet voerden. Zo zei ze bijvoorbeeld: « Si tu veux demander s'il y a des friperies, tu peux aussi. » Na deze oefening die niet goed verliep, hebben de leerlingen een tekst gelezen. De leerkracht heeft alle instructies in de doeltaal geformuleerd.

Aan het begin van de laatste les moesten de leerlingen een andere tekst lezen. De leerkracht heeft alle instructies in het Nederlands gegeven. Deze tekst ging over Walen en Vlamingen. De studenten moesten onder andere de verschillende karaktertrekken van Belgen vinden. Mevrouw S. heeft in het Nederlands de leerlingen gewaarschuwd dat er een volledige woordenschatlijst op het Internet stond. De leerlingen moesten dit blad tegen de volgende week uitprinten. Na deze oefening hebben de leerlingen per twee gewerkt om een dialoog aan te gaan.

Elke leerling moest zijn/haar buur voorstellen aan de hand van karaktertrekken. Daarna heeft de leerkracht gevraagd dat iedereen zijn/haar buur voor de klas voorstelt. Verder heeft Mevrouw S. de volgende vraag gesteld: “Wat is typisch voor België?” De leerlingen moesten dingen geven die typisch Belgisch zijn.

In de klas van Meneer D. werden alle instructies in de doeltaal geformuleerd. Om te beginnen hebben de leerlingen een tekst moeten lezen. De leerkracht gaf de volgende instructies: “Jullie moeten de tekst lezen. Er ontbreken woorden in de tekst. Ik geef jullie tijd om de tekst te lezen en de woorden in de tekst de plaatsen. Let op! Jullie moeten de juiste vorm gebruiken!” Hij heeft enkel in het Frans toegevoegd, dat ze de woorden op de juiste plaats moesten zetten.

Na deze oefening moesten de leerlingen per twee de regels van de school schrijven. Nadat de leerlingen de regels van de school hadden geschreven, heeft de leerkracht hen gevraagd om een telefoongesprek met de directeur te voeren. De leerlingen moesten de schooldirecteur opbellen en hun ontevredenheid over de strikte regels uiten. Hij was op dat moment niet in zijn kantoor, daarom moesten ze een boodschap inspreken. Deze instructies werden in de doeltaal geformuleerd.

Daaruit kunnen we afleiden dat de doeltaal meer gebruikt wordt in het zesde jaar om instructies te geven. Terwijl de leerkrachten instructies geven, schakelen ze bijna nooit meer op het Frans over. Hoewel er soms wat informatie in het Frans wordt gegeven, wordt de meerderheid van de instructies in de doeltaal geformuleerd.

#### 3.5.3.1.2 TOETSEN

Zoals eerder vermeld, werd er in de klas van Mevrouw S. geen toets geobserveerd. In de klas van Meneer D. hebben de leerlingen een schrijftoets afgelegd.

De mondelinge instructies werden uitsluitend in het Nederlands geformuleerd. De leerkracht heeft de leerlingen gevraagd om een blad te nemen. In zijn klassen probeert Meneer D. een bonusvraag voor te stellen om de leerlingen te helpen. De leerkracht wilde de gewone methode toepassen. Hij heeft de nieuwe regel in het Nederlands uitgelegd. Zo zei hij: “Ik zal van methode veranderen. Jullie mogen mij een vraag stellen en ik zal jullie zeggen of de zin fout is. Als je kladversie klaar is, mag je je woordenboek gebruiken. Het idee is dat jullie het woordenboek niet gebruiken tijdens het schrijven van de kladversie.”

De schriftelijke instructies werden in het Frans geformuleerd. De situatie was de volgende:

Contexte : Tu participes activement à la rédaction du magazine de ton école. Chaque mois, vous publiez un article en néerlandais et cette fois, c'est toi qui t'en occupes. Votre magazine de ce mois-ci est un magazine spécial sur les professeurs.

Tâche : rédige un article en néerlandais (minimum 175 mots) pour le magazine de l'école. Dans cet article, tu décides de parler de Monsieur Gooris (le professeur que tu as préféré/le plus détesté pendant toute ta scolarité). Présente ton point de vue en développant certains aspects qui te semblent intéressants.

De leerlingen hebben een paar vragen gesteld tijdens de toets. Alle vragen werden in het Frans geformuleerd:

- « On doit déjà écrire comme si on avait fini les secondaires ? »
- « Monsieur, on est le combien ? »
- « Monsieur, la 'bonusvraag', vous corrigez la phrase ou vous dites juste s'il y a une faute ? »
- « Monsieur, est-ce que vous pouvez venir corriger la phrase ? »
- « Il faut rendre le brouillon ? »

De leerkracht antwoordde soms in het Frans, soms in het Nederlands.

Samenvattend kan gezegd worden dat het Frans nog gebruikt wordt om de schriftelijke instructies van toetsen te geven. Toch worden de mondelinge instructies in de doeltaal geformuleerd.

### *3.5.3.2 OEFENINGEN BESPREKEN*

Tijdens de lessen werden verschillende oefeningen besproken. In vergelijking met het vierde en het vijfde jaar wordt de doeltaal in het zesde jaar meer gebruikt om oefeningen te bespreken. In beide scholen wordt de Nederlandse taal vaker gebruikt door de leerkrachten en de leerlingen.

In de Henegouwse school hebben leerlingen verschillende spreekoefeningen gemaakt. Terwijl de leerlingen spraken, heeft de leerkracht meestal opmerkingen in het Nederlands gemaakt. Bijvoorbeeld, ze spoorde de leerlingen aan om met sleutelwoorden te werken. Zoals eerder vermeld, moesten de leerlingen een conversatie voeren over de manier waarop afval gesorteerd wordt. Ze hadden een folder ter beschikking waarin ze informatie konden vinden. Als leerlingen woorden niet goed begrepen, gaf de leerkracht synoniemen. De leerlingen kenden bijvoorbeeld de betekenis van het woord 'piepschuim' niet. Na ongeveer 20 minuten heeft de leerkracht gevraagd of de leerlingen alle informatie hadden gevonden. Meestal antwoordden de leerlingen in het Frans.

Aan het begin van de spreekoefening over karaktertrekken heeft Mevrouw S. slechts in het Frans gevraagd of ze de oefening hadden begrepen. Toch hebben de leerkracht en de leerlingen uitsluitend in het Nederlands gesproken om iedereen in de klas voor te stellen:

**Leerkracht:** Zijn jullie klaar? Wie heeft informatie over X?

**Leerling:** Ze is spaarzaam.

**Leerkracht:** Hebben jullie een ander kenmerk voor X?

**Leerling:** Ze is verdraagzaam.

**Leerkracht:** Iets anders?

**Leerling:** Ze heeft levensgenieter.

**Leerkracht:** Ze is levensgenieter!

**Leerling:** X is leergierig.

**Leerkracht:** Heb je een voorbeeld om dit woord te laten raden?

**Leerling:** Ze gaat graag naar musea.

Daarna hebben ze een andere spreekoefening over België gemaakt. Opnieuw hebben de leerkracht en de leerlingen meestal in het Nederlands gesproken:

**Leerkracht:** Geef maar een ding die typisch is voor België.

**Leerling:** Chocola.

**Leerkracht:** Goed! Iemand anders?

**Leerling:** Frietjes, bier, speculaas, Atomium, kant, Manneken-Pis.

**Leerkracht:** Goed! Kennen jullie Jeanneke-Pis?

**Leerling:** (...) Je ne sais pas comment on dit ‘des cuberdons’.

**Leerkracht:** De cuberdons! Qui pourrait me faire une phrase avec ‘typisch voor’?

**Leerling:** De cuberdons zijn typisch voor België.

Tijdens de lesobservaties hebben de leerlingen ook teksten gelezen. Soms wilde de leerkracht ervoor zorgen dat alle woorden begrepen werden. Zo zei ze bijvoorbeeld:

- “Weten jullie wat het woord ‘lelijk’ betekent?”
- “Wat is een ‘beker’?”
- “Wat is een ‘verpakking’?”
- “Wat is een klomp? In Nederland?”
- “Wat is een horloge?”

Toch schakelde de leerkracht vaak over op het Frans om begripsvragen te beantwoorden. De moedertaal wordt dus meer gebruikt om leesoefeningen te verbeteren.

In de Waals-Brabantse school wordt de doeltaal ook meer gebruikt in het zesde jaar dan in het vierde en het vijfde jaar. Hoewel de eerste tekst uit het Nederlands naar het Frans werd vertaald, hebben de leerlingen en de leerkracht meestal in het Nederlands gesproken om informatie uit de tekst uit te leggen. Zo zeiden ze bijvoorbeeld:

**Leerkracht:** Oké, we zullen nu de leesoefening verbeteren. X, wil je beginnen?

**Leerling:** [*leest de tekst*]

**Leerkracht:** Goed! Je mag iemand kiezen in de klas om de volgende zin te lezen.

**Leerling:** [*kiest iemand anders*]

**Leerkracht:** X, wil je de tekst vertalen? [...] Je mag verder gaan.

**Leerkracht:** Wat betekent 'bijgespijkerd'?

**Leerling:** Remis à niveau.

**Leerkracht:** De tekst werd in 2012 geschreven dus is het niet recent. X, je mag verder lezen.

[...]

**Leerkracht:** Geen probleem met de rest? X, kan je de tekst vertalen? Zijn er woorden die jullie niet begrijpen?

[...]

**Leerkracht:** Neem je woordenboek. De woorden staan in de tekst, het is dus gemakkelijk.

Daarna hebben de leerlingen en de leerkracht de tekst samen vertaald. Sommige zinnen werden dus in het Frans uitgelegd.

Daarna hebben de leerlingen per twee de regels van de school verteld. Meneer D. wilde ook dat leerlingen de slechtste regels van de school geven. De leerlingen en de leerkracht hebben dan samen de verschillende regels besproken:

- "We mogen niet roken."
- "We mogen geen broeken met gaten dragen."
- "We mogen in de gebouwen geen gsm gebruiken."

Om het telefoongesprek met de schooldirecteur te voeren, hebben de leerkracht en de leerlingen meestal in het Nederlands gesproken. Zo zei een leerling bijvoorbeeld: "We mogen onze gsm in de gebouwen niet gebruiken en dat is onaanvaardbaar." Soms is de leerkracht overgeschakeld naar het Frans om opmerkingen te maken. De leerlingen gebruikten vaak uitdrukkingen uit de dagelijkse omgangstaal. De leerkracht reageerde dus met humor: « Ah, tu tutoies le directeur toi ? »

In het zesde jaar probeerden de leerlingen meer vragen in het Nederlands te stellen, vooral die over woordenschat. Tijdens de spreekoefening wisten ze niet hoe "Rappelez-moi" in het Nederlands wordt gezegd.

De betekenis van het woord “matig” werd ook in het Nederlands gevraagd. Vragen over woordenschat werden dus gemakkelijker in de doeltaal geformuleerd. Hoewel meer vragen in de doeltaal geformuleerd werden, werd de meerderheid van de vragen nog in het Frans gesteld. Leerkrachten antwoordden toch heel vaak in het Nederlands.

Uit de analyses werd duidelijk dat de doeltaal meer wordt gesproken in het zesde jaar. Om spreekoefeningen te bespreken, gebruiken beide leerkrachten (bijna) systematisch het Nederlands. Leerlingen lijken ook meer spontaan in het Nederlands te communiceren.

### *3.5.3.3 INFORMATIE BUITEN HET LESPROGRAMMA*

Tijdens de lessen werd er in de Waals-Brabantse school geen informatie buiten het lesprogramma verschaft. De gegevens zijn daarom beperkt. Toch is het duidelijk dat in het zesde jaar de doeltaal meer gebruikt wordt om mededelingen te doen.

Tijdens de eerste les waren er twee afwezige leerlingen. De leerkracht vroeg aan de anderen in het Nederlands of ze de reden van hun vertraging kenden. De leerlingen hebben in het Frans geantwoord dat de bus waarschijnlijk te laat was. Toen de eerste leerling aankwam, is hij met de leerkracht de volgende dialoog aangegaan:

**Leerkracht:** Daar komt X! Waarom ben je zo laat?

**Leerling:** J'ai raté mon tain.

**Leerkracht:** Hoe zeg je dat in het Nederlands?

**Leerling:** Ik heb mijn trein...

**Leerkracht:** Gemist. Maak een volledige zin.

**Leerling:** Ik heb mijn trein gemist.

De leerkracht probeert dus de leerlingen in het zesde jaar te motiveren om meer Nederlands te spreken.

Toch wordt het Frans nog gesproken om andere informatie buiten het lesprogramma te geven. Om een leesoefening te maken, hadden leerlingen gevraagd om het woordenboek te gebruiken. In deze school staat er een kast in een andere klas met woordenboeken. Op dit moment was er geen licht meer in deze klas.

**Leerkracht:** Est-ce que vous savez si les lampes ont été remplacées pour prendre les dictionnaires dans l'armoire ?

**Leerlingen:** Non.

**Leerkracht:** Alors, je vais prendre mon GSM pour éclairer le cadenas.

Samenvattend kan gezegd worden dat de doeltaal meer gebruikt wordt om informatie buiten het lesprogramma te verschaffen.

De leerkracht moedigt de leerlingen ook aan om in het Nederlands te spreken. Ook al gebruikt de leerkracht vaker de doeltaal, toch wordt de moedertaal ook nog gesproken.

#### *3.5.3.4 GRAMMATICA-UITLEG*

In het zesde jaar werd er minder grammatica-uitleg gegeven. In de Henegouwse school legde de leerkracht de grammatica alleen mondeling uit terwijl Meneer D. schriftelijke regels gaf.

Tijdens een rollenspel ondervonden de leerlingen van Mevrouw S. moeilijkheden om complementen zoals ‘vaak’ correct te gebruiken. Daarom heeft de leerkracht de woordvolgorde in het Frans weer uitgelegd.

In de Waals-Brabantse school heeft de leerkracht geen mondeling uitleg over grammatica gegeven. Tijdens alle schijftoetsen hebben de leerlingen een blad ter beschikking dat Meneer D. “blad zonder fout” noemt. Dit blad werd door de leerkracht bedacht. Leerlingen kunnen dit blad altijd gebruiken wanneer ze schijftoetsen afleggen. Op dit blad staan de belangrijkste regels om in het Nederlands te schrijven. De leerlingen kunnen dus op het blad gemakkelijk de plaats van het werkwoord in de zin terugvinden. Verder staat ook de regel om het onderwerp met het werkwoord overeen te stemmen. De volgende uitleg staat bijvoorbeeld op dit blad:

- « Le verbe s'accorde avec le sujet ! »
- « Attention aux longues phrases subordonnées où le sujet se trouve très loin du verbe ! »

Alle schriftelijke grammaticale regels worden dus in de moedertaal geformuleerd.

Samenvattend laten de resultaten zien dat de situaties niet vergelijkbaar zijn. Er werden immers geen schriftelijke regels in de Henegouwse school uitgelegd. Bovendien heeft Meneer D. geen grammaticale punten mondeling verhelderd. De grammatica-uitleg wordt niettemin in beide scholen in de moedertaal gegeven.

#### *3.5.3.5 DISCIPLINAIRE OPMERKINGEN*

In beide scholen waren de leerlingen nogal rustig. Daardoor hebben leerkrachten niet veel disciplinaire opmerkingen moeten maken.

In de klas van Mevrouw S. werden er weinig disciplinaire opmerkingen gemaakt. Op een dag was een leerling nog eens zijn handboek vergeten. Hij had al een paar dagen geen handboek mee. De leerkracht heeft in het Frans gezegd dat hij een disciplinaire opmerking zou krijgen omdat het niet de eerste keer was. De leerling heeft geantwoord dat het handboek bij zijn vader was. Zijn ouders waren namelijk pas gescheiden en de relatie zat moeilijk.

De leerkracht heeft in het Frans gezegd dat ze de situatie volledig begreep en heeft dus geen disciplinaire opmerking in de schoolagenda geschreven. Soms heeft de leerkracht algemene opmerkingen in het Frans geformuleerd. Zo zei ze bijvoorbeeld:

- « Allez, X ! »
- « Allez, on se concentre maintenant, on travaille ! »

In de Waals-Brabantse school riep Meneer D. de leerlingen nauwelijks tot de orde. Ook al zitten er meer leerlingen in deze klas, toch zijn ze heel rustig. Aan het einde van de toets begonnen de eerste leerlingen met hun buur te praten. Meneer D. heeft hen in het Frans gevraagd om de stilte te bewaren. Tijdens de oefeningen heeft hij meer in het Nederlands gesproken om disciplinaire opmerkingen te maken. Om dit te doen, heeft hij vooral de leerlingen aangeropen met woorden zoals “Jongens!”, enz.

Over het algemeen wordt de moedertaal meer gesproken om disciplinaire opmerkingen te maken. In de Henegouwse school worden disciplinaire opmerkingen uitsluitend in het Frans gemaakt terwijl beide talen worden gesproken in de Waals-Brabantse school om leerlingen tot de orde te roepen. Er worden niettemin weinig disciplinaire opmerkingen gemaakt om conclusies te trekken.

#### *3.5.3.6 FEEDBACK*

In beide scholen werd er weinig feedback geobserveerd. De twee leerkrachten hebben soms in het Frans gesproken, maar het Nederlands werd meestal gebruikt om feedback te geven. Zo zeiden ze bijvoorbeeld:

- “Zeer goed!”
- “Goed!”
- “Perfect!”

Ook al werd er weinig feedback gegeven, het blijkt dat beide leerkrachten hiervoor de doeltaal verkiezen.

#### *3.5.3.7 LEERLINGEN BEGROETEN EN AFSCHEID NEMEN*

In beide scholen hebben leerkrachten de doeltaal exclusief gebruikt om leerlingen te begroeten. Zo zeiden ze bijvoorbeeld:

- “Goeiemorgen!”
- “Dag allemaal!”

Als ze afscheid van de leerlingen namen, spraken ze eveneens in het Nederlands.

### 3.5.3.8 ADMINISTRATIEVE ZAKEN

Als het gaat over het invullen van de schoolagenda is de situatie moeilijk te vergelijken. Wanneer de leerkrachten enkel de schoolagenda van de dag invulden, werd exclusief de doeltaal gebruikt. In de Henegouwse school is er toch een situatie die het gebruik van de moedertaal heeft vereist.

In de Henegouwse school is er een leerling van 21 jaar die een ingewikkelde achtergrond binnen de school heeft. Deze leerling is er niet in geslaagd het CESS (Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur) te behalen. Nu zit hij voor de derde keer in het zesde jaar. Wat problematisch is, is dat hij een roosterconflict ondervindt. Hij is de enige leerling die voor de optie wetenschappen (6u/week) en Nederlands (4u/week) heeft gekozen. Bovendien is hij een paar dagen na het begin van het nieuwe schooljaar teruggekomen en de verantwoordelijke voor het uurrooster had het rooster al gemaakt. Daardoor ondervindt de leerling een conflict in zijn uurrooster. Hij moet dus in theorie de les biologie en de les Nederlands tegelijkertijd volgen. Er werd besloten dat hij op maandag het eerste uur van de les Nederlands zou mogen missen om de les biologie te volgen. Om deze les in te halen hebben Mevrouw H., Mevrouw S. en de leerling een oplossing moeten vinden. De leerling moet dus de les van Mevrouw H. volgen op maandag vanaf 14u15 tot 15u55. Tijdens de les van Mevrouw H. moet hij andere oefeningen maken. Om de vooruitgang van de leerling te kunnen volgen, gebruiken Mevrouw H. en Mevrouw S. een schrift waarin ze hun opmerkingen opschrijven. Mevrouw S. schrijft onder andere de opdrachten die hij moet doen. Vaak herinnert Mevrouw S. de leerling aan de opdrachten die hij tijdens de les van Mevrouw H. moet doen. Zo zei ze bijvoorbeeld: « X, tu as bien noté au journal de classe ce que tu devais faire chez Madame X ? »

Er is ook een probleem om toetsen af te leggen. Omdat de leerling de les biologie volgt in plaats van de les Nederlands op maandag, kan Mevrouw S. geen toets op maandag afnemen. Ze moet dus altijd oplossingen vinden, zodat hij de toetsen met de hele klas kan afleggen. Ze moet dus vaak samen met de leerkracht biologie tot een oplossing komen. Mevrouw S. heeft hem gewaarschuwd dat hij de volgende week op maandag de les Nederlands moest volgen om een toets af te leggen: « Madame X m'a dit que s'il y avait un test ce jour-là, tu pouvais rater son cours. » Verder heeft Mevrouw S. nog in het Frans gesproken om een nieuwe datum te vinden. Er werd een toets voorzien, maar sommige leerlingen hebben haar gevraagd om de toets op een andere dag af te leggen omdat ze al testen voor andere vakken hadden.

In de Waals-Brabantse school heeft Meneer D. de schoolagenda altijd in de doeltaal ingevuld. Ook om de toetsen te plannen, werd het Nederlands gebruikt.

Samenvattend laten de resultaten zien dat de situatie in beide scholen verschillend is. Als leerkrachten enkel de oefeningen van de dag in de schoolagenda invullen, wordt exclusief de doeltaal gebruikt. In de Henegouwse school werd geobserveerd dat de moedertaal ook gesproken wordt om serieuzere problemen qua administratie aan te pakken.

## 4 DISCUSSIE

---

De doelstelling van dit onderzoek is om het gebruik van de moedertaal en de doeltaal tijdens de lessen Nederlands te bestuderen. Nu de resultaten in kaart zijn gebracht, zullen de antwoorden op de volgende vragen geformuleerd worden: 1) *In welke mate worden het Frans en het Nederlands gebruikt tijdens de lessen Nederlands in beide Waalse scholen?*; 2) *Wanneer worden het Frans en het Nederlands het meest gebruikt?*

De eerste hypothese die eerder werd vooropgesteld, poneert dat het Frans meer gebruikt wordt tijdens de lessen Nederlands in het vierde jaar dan in het vijfde en het zesde jaar. De moedertaal zou in de laatste graad steeds minder gebruikt worden. Het gebruik van de doeltaal zou dus progressief zijn.

De tweede hypothese luidt dat het Frans meer gebruikt wordt om informatie te verschaffen die minder betrekking heeft op de lessen Nederlands. De disciplinaire opmerkingen en de informatie buiten het lesprogramma zouden dus vaker in het Frans geformuleerd worden.

De tekortkomingen van dit onderzoek worden in dit hoofdstuk voorgesteld. Aan het einde van dit hoofdstuk worden er ook verbanden met de bestaande literatuur gelegd.

### 4.1 IN WELKE MATE WORDEN HET FRANS EN HET NEDERLANDS GEBRUIKT?

De gegevens stemmen grofweg overeen met de eerste hypothese. Gezien de resultaten is het duidelijk dat de moedertaal nog veel gebruikt wordt in het vierde jaar van het Algemeen Secundair Onderwijs. Dit komt misschien door het niveau van de leerlingen. In het vijfde en het zesde jaar wordt de doeltaal steeds meer gebruikt.

In het vierde jaar wordt de moedertaal in bijna elke fase van de les gesproken. Het gebruik van de moedertaal vermindert in het vijfde en het zesde jaar. Ook al wordt het Nederlands meer gebruikt in de derde graad, we kunnen wel constateren dat de moedertaal niet verdwijnt tijdens de lessen. Ook al worden de instructies niet meer vertaald, is het duidelijk dat het Frans nog gebruikt wordt in verschillende fases van de les.

Toch is het niet zo dat het gebruik van de doeltaal progressief is. Uit het onderzoek blijkt dat het verschil tussen de tweede graad (vierde jaar) en de laatste graad (vijfde en zesde jaar) opvallend is. Ondanks het feit dat de moedertaal nog steeds gebruikt wordt in het vijfde jaar, wordt het Frans veel minder gesproken dan in het vierde jaar. Het gebruik van de doeltaal tijdens de lessen Nederlands is in beide scholen dus niet progressief.

Het verschil tussen de lessen uit de verschillende studiejaar is opvallend. De oorzaken voor dit verschil zijn moeilijk te achterhalen. De leerlingen uit elke klas volgen de lessen Nederlands vier uur per week in het vierde, vijfde en zesde jaar. Daarom is er geen kant-en-klare verklaring voor dit niet-progressieve gebruik van de doeltaal tijdens de lessen Nederlands.

Het aantal leerlingen in de klassen is ook een belangrijke factor die bediscussieerd kan worden. Als er minder leerlingen in de klassen zijn, zou de communicatie met behulp van de doeltaal gemakkelijker zijn. Over het algemeen zijn er minder leerlingen in de klassen uit de Henegouwse school. In de klassen van Mevrouw B. (vierde jaar) zijn er ongeveer 20 leerlingen terwijl de klas van Mevrouw H. maar een tiental leerlingen telt. In de Waals-Brabantse school zijn er over het algemeen meer leerlingen per klas. In het vierde jaar zijn er tussen 25 en 28 leerlingen per klas. De klassen in het vijfde jaar zijn beter te vergelijken. De klas van Mevrouw S. telt 14 leerlingen terwijl er in de klas van Mevrouw L. 17 leerlingen zijn. In het zesde jaar is het verschil groter. In de Henegouwse school zijn er 8 leerlingen terwijl de klas van Meneer D. 27 leerlingen telt. Zoals eerder vermeld, zou de communicatie tussen de leerkracht en de leerlingen gemakkelijker kunnen zijn als er minder leerlingen in de klas waren. Toch blijkt uit het onderzoek dat de resultaten heel gelijkend zijn. In het zesde jaar is het verschil in het aantal leerlingen per klas groot. Toch wordt de doeltaal veel gebruikt in beide scholen. Dit geldt ook voor klassen van het vierde jaar. Daarom is het aantal leerlingen per klas geen bepalende factor in het gebruik van de moedertaal of de doeltaal tijdens de lessen Nederlands.

De manier waarop elke leerkracht lesgeeft, kan ook de resultaten beïnvloeden. Het profiel van elke leerkracht is immers verschillend. De moedertaal van Mevrouw H. is het Nederlands terwijl de eerste taal van de anderen het Frans is. Bovendien zijn de leerkrachten uit de Waals-Brabantse school iets jonger dan de leerkrachten uit de Henegouwse school. Toch blijkt uit het onderzoek dat er geen individuele invloed is in de manier waarop les wordt gegeven. Hoewel de doeltaal een beetje meer wordt gesproken in de Waals-Brabantse school in het vijfde jaar, zijn de resultaten vergelijkbaar. In het vierde jaar zijn de resultaten grofweg gelijk. Dit geldt ook voor het zesde jaar. Hoe dan ook tonen deze resultaten aan dat er geen individuele invloed is door de leerkrachten.

## 4.2 WANNEER WORDEN HET FRANS EN HET NEDERLANDS HET MEEST GEBRUIKT?

### 4.2.1 VIERDE JAAR

Uit de analyses blijkt dat het Frans veel gebruikt wordt om les te geven in het vierde jaar. Wat opvallend is, is dat er categorieën zijn waarvoor uitsluitend de moedertaal wordt gebruikt.

De schooltaal (Frans) neemt in beide scholen een belangrijke plaats in. In ons experiment werd geobserveerd dat leerlingen in het vierde jaar moeilijkheden ondervinden om in het Nederlands te communiceren.

Alle grammaticale regels worden in het Frans uitgelegd. Als leerkrachten informatie buiten het lesprogramma moeten geven, wordt altijd de schooltaal gebruikt. Er werden immers geen grammaticale regels in het Nederlands uitgelegd. Toch is er (bijna) geen categorie waarvoor uitsluitend het Nederlands wordt gesproken. Niettegenstaande het feit dat de meerderheid van de leerkrachten meestal in het Nederlands spreekt om leerlingen te begroeten, wordt de doeltaal soms nog gebruikt. Dat geldt ook voor de talen die gebruikt worden om afscheid te nemen van de leerlingen en om administratieve zaken te regelen, onder andere de invulling van de schoolagenda.

Om instructies te geven, is het duidelijk dat vertalingen uit het Nederlands naar het Frans bijna systematisch gebeuren. In beide scholen worden de instructies altijd eerst in het Nederlands geformuleerd en dan naar het Frans vertaald. De resultaten hebben ook aangetoond dat de moedertaal altijd gebruikt wordt om de instructies van toetsen te formuleren, zowel mondeling als schriftelijk. Alle leerkrachten hebben immers de mondelinge instructies in de moedertaal geformuleerd behalve een leerkracht die (bijna) altijd in het Nederlands heeft gesproken.

Een ander aspect dat bediscussieerd kan worden is de taal die door de leerlingen gebruikt wordt om vragen te stellen. Het blijkt dat leerlingen spontaan in het Frans spreken om vragen te stellen. Soms worden er vragen in verband met woordenschat in het Nederlands gesteld. De analyse wijst erop dat de meerderheid van de vragen in de moedertaal wordt gesteld.

In het vierde jaar werd ook geconstateerd dat de disciplinaire opmerkingen meestal in het Frans worden gemaakt. In beide scholen wordt de doeltaal vaak eerst gebruikt, maar de moedertaal blijft de dominante taal om de leerlingen tot de orde te roepen. Ook al maken de leerkrachten soms disciplinaire opmerkingen in het Nederlands, de moedertaal wordt altijd gebruikt als de situatie ernstiger is. Wat feedback betreft, gebruiken de leerkrachten beide talen.

Hoewel de meest gebruikte taal het Nederlands is om de leerlingen te begroeten en afscheid te nemen, wordt het Frans soms ook gesproken. Als de leerkrachten de schoolagenda invullen, wordt dat vaak in het Nederlands gedaan. In elke school heeft een leerkracht de moedertaal gebruikt.

Daaruit kunnen we vaststellen dat de doeltaal gebruikt wordt tijdens de lessen Nederlands in beide Waalse scholen.

Zoals eerder vermeld, kan er worden geconstateerd dat het Frans in elke fase van het lesproces gesproken wordt. De communicatie in het Nederlands tussen de leerkrachten en de leerlingen lijkt ook moeilijk te zijn.

#### 4.2.2 VIJFDE JAAR

Uit de analyses werd duidelijk dat het Nederlands meer gebruikt wordt in het vijfde jaar dan in het vierde jaar. Het lijkt gemakkelijker voor de leerlingen om de instructies te begrijpen. Hoewel de doeltaal meer gebruikt wordt in het vijfde jaar, is de moedertaal nog steeds aanwezig. Er kan ook worden geconstateerd dat er categorieën zijn waarvoor het Nederlands de enige taal is die gesproken wordt. De leerkrachten uit beide scholen begroeten immers altijd hun leerlingen in het Nederlands. Als de leerkrachten de schoolagenda invullen, gebruiken ze ook altijd de doeltaal.

Uit het onderzoek blijkt dat de doeltaal meer gebruikt wordt in de school uit Waals-Brabant. Om instructies te geven, vertaalt Mevrouw S. bijna systematisch wat ze eerder in het Nederlands heeft uitgelegd terwijl Mevrouw L. minder vertalingen gebruikt in het vijfde jaar dan in het vierde jaar. Uit de analyse kunnen we ook afleiden dat de doeltaal meer gebruikt wordt om mondelinge instructies tijdens toetsen te geven, vooral in de Waals-Brabantse school. Ook al beantwoordt Mevrouw L. de vragen van de leerlingen in het Frans, het is duidelijk dat de instructies vaker in het Nederlands worden geformuleerd. Als leerlingen vragen stellen, wordt de moedertaal meer gebruikt. De leerlingen proberen toch meer vragen in de doeltaal te stellen. Over het algemeen antwoorden de leerkrachten in het Frans.

In het vijfde jaar werd er meer feedback gegeven in de Henegouwse school dan in de andere. De collectieve feedback over de schrijftoets werd uitsluitend in het Frans gegeven. Terwijl de leerkrachten oefeningen verbeterden, hebben ze feedback in beide talen gegeven. In de twee geobserveerde klassen werd er heel weinig informatie buiten het lesprogramma verschaft, maar de analyse wijst erop dat uitsluitend de moedertaal gebruikt wordt in beide scholen. Dat geldt ook voor grammatica-uitleg die systematisch in het Frans wordt gegeven. Kortom, het blijkt dat het Nederlands nooit gebruikt wordt om grammatica uit te leggen. In ons experiment werd geconstateerd dat leerkrachten beide talen gebruiken om disciplinaire opmerkingen te maken. De schooltaal wordt bijna altijd door Mevrouw S. gebruikt terwijl Mevrouw L. de doeltaal soms gebruikt om de leerlingen tot de orde te roepen.

Samenvattend kunnen we zeggen dat het Nederlands een belangrijkere plaats inneemt in het vijfde jaar dan in het vierde jaar.

Ook al wordt de doeltaal meer gebruikt in het vijfde jaar, het Frans wordt ook nog gesproken om verschillende aspecten van het lesproces te vervullen.

### 4.2.3 ZESDE JAAR

In het zesde jaar wordt de doeltaal veel meer gebruikt dan in het vierde jaar en het vijfde jaar. De doeltaal wordt in elke fase van de les gebruikt behalve voor grammatica-uitleg die nog helemaal in het Frans wordt gegeven.

De resultaten hebben aangetoond dat de mondelinge instructies (bijna) altijd in het Nederlands worden geformuleerd. Toch had Mevrouw S. de schriftelijke instructies van een rollenspel in het Frans gegeven. Daarna heeft ze me gezegd dat ze liever de situatie in het Frans geeft zodat leerlingen geen woordenschat uit de situatie kunnen gebruiken. De analyse wijst erop dat Meneer D. ook de doeltaal verkiest om instructies mondeling te formuleren. Dit was ook het geval wanneer leerlingen toetsen aflegden.

Om oefeningen te bespreken hebben beide leerkrachten ook vaker de doeltaal gebruikt, vooral tijdens spreekoefeningen. Er kan ook worden geconstateerd dat leerlingen meer vragen in het Nederlands durven stellen, maar de moedertaal blijft de meest gebruikte taal. Het is ook duidelijk dat leerkrachten de leerlingen steeds minder tot de orde moeten roepen. Beide talen worden gebruikt, maar Mevrouw S. gebruikt vaker het Frans terwijl het Nederlands meer gebruikt wordt in de Waals-Brabantse school. Als leerkrachten feedback geven, blijft de moedertaal de meest gebruikte taal.

In het zesde jaar werd ook geconstateerd dat leerkrachten het Nederlands altijd gebruiken om leerlingen te begroeten. In het experiment werd ook geobserveerd dat ze altijd de doeltaal gebruiken om afscheid te nemen van de leerlingen. De analyse wijst erop dat de leerkrachten de schoolagenda liever in het Nederlands invullen. In de Henegouwse school is de situatie ingewikkelder. Mevrouw S. moet in het Frans spreken om de ingewikkeldere gevallen aan te pakken.

De resultaten suggereren dat de doeltaal veel gebruikt wordt om lessen in het zesde jaar te geven. Ook al wordt de moedertaal nog gebruikt tijdens de lessen, het is duidelijk dat het Nederlands de voorkeur krijgt.

## 4.3 CONCLUSIE

Over het algemeen kunnen we zeggen dat sommige categorieën het gebruik van de doeltaal en de moedertaal bepalen. De Nederlandse taal wordt immers meer gebruikt in bepaalde categorieën terwijl de moedertaal meer gesproken wordt in andere fases van de les.

Ter herinnering poneert een van de hypothesen dat het Frans meer gebruikt wordt om informatie te geven die minder betrekking heeft op de les Nederlands. Informatie buiten het lesprogramma zou dus in het Frans geformuleerd kunnen worden. Verder stelt deze hypothese dat de moedertaal meer gebruikt wordt om disciplinaire opmerkingen te maken.

De resultaten komen grotendeels overeen met deze hypothese. Over het algemeen wordt het Frans het meest gebruikt om informatie buiten het lesprogramma te geven. Hoewel er in het zesde jaar soms informatie in het Nederlands wordt geformuleerd, blijft de moedertaal de meest gebruikte taal in deze fase. Zoals verwacht, worden de disciplinaire opmerkingen meestal in het Frans gemaakt. Ook al gebruiken sommige leerkrachten soms het Nederlands om de leerlingen tot de orde te roepen, het is wel duidelijk dat het Frans de dominante taal blijft.

De resultaten laten toch een genuanceerd beeld zien. Wat vooral problematisch is, is de taal die gebruikt wordt om grammatica uit te leggen. Grammatica is een integraal onderdeel van het vak Nederlands. In alle geobserveerde klassen is het Frans de enige gesproken taal om grammaticale punten te verhelderen. Daarom is de hypothese niet volledig bevestigd. Een kant-en-klare verklaring voor het gebruik van de moedertaal om grammatica uit te leggen is er niet. Bovendien wordt het Frans veel gebruikt om instructies te geven bij toetsen. Dit aspect zal in de sectie 4.5.1. besproken worden.

De Nederlandse taal wordt meer gebruikt om instructies te geven, vooral tijdens klassikale oefeningen. De situatie is toch verschillend qua toetsen. De schriftelijke instructies van toetsen worden namelijk in de moedertaal geformuleerd terwijl de doeltaal meer gesproken wordt om de instructies mondeling te verklaren. In het vierde en het vijfde jaar wordt de doeltaal minder gebruikt dan in het zesde jaar om de mondelinge instructies te geven. Zoals in het theoretische hoofdstuk vermeld werd, kan het gebruik van de moedertaal de leerlingen tijdens de lessen geruststellen (zie 2.4.1.3.). Ook al zouden de leerlingen gestresseerd kunnen zijn om toetsen af te leggen, toch zijn testen een integraal onderdeel van het vak Nederlands.

De categorieën waarvoor de doeltaal meer gebruikt wordt zijn vooral de administratieve zaken en de ontvangst van de leerlingen in de klas. Hoewel leerkrachten soms de schoolagenda in het Frans invullen, is het wel duidelijk dat de doeltaal het liefst gebruikt wordt.

Er zijn toch gevallen waarvoor de moedertaal gebruikt wordt. De leerkrachten begroeten de leerlingen (bijna) altijd in het Nederlands. Om afscheid te nemen van de leerlingen, wordt de doeltaal ook heel vaak gebruikt.

## 4.4 TEKORTKOMINGEN

### 4.4.1 OBSERVER'S PARADOX

Ook al is de observer's paradox geen tekortkoming in het onderzoek, toch is het belangrijk te onderstrepen dat mijn aanwezigheid tijdens de lessen de leerkrachten en de leerlingen beïnvloed kan hebben. De observer's paradox is immers inherent aan dit type onderzoek.

In de ogen van Labov (1978) beïnvloedt de aanwezigheid van een waarnemer de geobserveerde personen. Labov (1978: 209) zegt: "(...) the aim of linguistic research in the community must be to find out how people talk when they are not being systematically observed; yet we can only obtain this data by systematic observation." Zoals eerder vermeld, is de observer's paradox inherent aan dit type onderzoek. Daarbij kan de situatie weliswaar door mijn aanwezigheid anders zijn dan de werkelijke situatie in de klassen.

### 4.4.2 HET AANTAL GEOBSERVEERDE KLASSEN

Hoewel elke klas enkele uren werd geobserveerd, werd er slechts een klas van het vijfde en het zesde jaar geobserveerd. In beide scholen waren er drie klassen van het vierde jaar geobserveerd, maar in de Henegouwse school waren er slechts een klas in het vijfde jaar en een klas in het zesde jaar.

Het was dus onmogelijk om meerdere klassen in de Henegouwse school te observeren. De bedoeling van dit onderzoek was het gebruik van de doeltaal en de moedertaal in twee Waalse scholen te bestuderen. Het zou daarom interessant geweest zijn om klassen van scholen uit andere Waalse provincies te observeren.

## 4.5 VERBANDEN MET DE BESTAANDE LITERATUUR

### 4.5.1 GRAMMATICA UITLEGGEN

Zoals in het eerste hoofdstuk werd vermeld, beweert Cook (2001) dat grammatica beter in de moedertaal verklaard zouden moeten worden. De uitleg zou immers efficiënter zijn met behulp van de moedertaal in plaats van de doeltaal. Toch bevestigt Macdonald (1993) dat visuele aanwijzingen, zoals kleuren, nuttig kunnen zijn om grammaticale punten door middel van de doeltaal uit te leggen.

Uit het onderzoek blijkt dat de moedertaal altijd wordt gebruikt om grammatica uit te leggen, ongeacht het studiejaar. Over het algemeen werden er bijna geen schriftelijke grammaticale regels geobserveerd maar de moedertaal wordt exclusief gebruikt om grammaticale punten mondeling te verhelderen.

## 4.5.2 DISCIPLINAIRE OPMERKINGEN

In het theoretische hoofdstuk werd duidelijk gemaakt dat de moedertaal door een paar onderzoekers aangeraden wordt om disciplinaire opmerkingen te maken (Macaro, 1997; Cook, 2001). Volgens hen heeft het gebruik van de moedertaal een belangrijkere impact. Ook al delen een paar onderzoekers dit standpunt, andere auteurs zeggen dat de doeltaal ook gebruikt kan worden om disciplinaire opmerkingen te maken (Macdonald, 1997; Chambers, 1991). De woorden die gebruikt worden om disciplinaire opmerkingen te maken zijn voorspelbaar en repetitief. Daarom worden deze woorden met de tijd begrijpelijk.

Uit de analyses werd duidelijk dat de meerderheid van de disciplinaire opmerkingen in de moedertaal wordt gemaakt. Hoewel sommige leerkrachten soms leerlingen met behulp van de doeltaal tot de orde roepen, wordt de moedertaal veel vaker gebruikt om disciplinaire opmerkingen te maken. Bovendien lijkt het studiejaar geen bepalende factor te zijn om de ene of de andere taal te gebruiken bij disciplinaire opmerkingen.

## 4.5.3 INSTRUCTIES GEVEN

Eenzijds werd in het theoretische hoofdstuk verklaard dat sommige onderzoekers voor het gebruik van de moedertaal pleiten om instructies te geven (Atkinson, 1987; Cook, 2001; Macaro, 2001). De belangrijkste reden daarvoor is het begrip van de instructies door de leerlingen. Anderzijds zeggen andere onderzoekers dat de instructies ook in de doeltaal geformuleerd kunnen worden (Macdonald, 1993; Chambers, 1991). De leerlingen zouden de instructies begrijpen op voorwaarde dat leerkrachten eenvoudige woorden gebruiken.

Uit het onderzoek blijkt dat het gebruik van de doeltaal en de moedertaal vooral van het studiejaar afhangt. De instructies worden altijd eerst in de doeltaal geformuleerd. In het vierde jaar worden de instructies dan altijd in het Frans uitgelegd. In het vijfde en het zesde jaar vermindert deze praktijk.

## 4.5.4 EVALUEREN

In het theoretische hoofdstuk werd ook uitgelegd dat onderzoekers het ermee eens zijn om te zeggen dat de moedertaal gebruikt moet worden om de instructies van toetsen te geven. Als de instructies in de doeltaal geformuleerd worden, worden de leerlingen ook geëvalueerd over hun begrip van de instructies.

Verder werd het document “Note sur l'évaluation” bestudeerd (zie 2.1.3.). Uit dit document blijkt dat het gebruik van de moedertaal verplicht is om de schriftelijke instructies van certificatieve toetsen te formuleren.

Er wordt niets gezegd in verband met de taal die gebruikt moet worden om de instructies mondeling te geven. In het document wordt gestipuleerd dat het gebruik van de doeltaal aanvaard wordt om de schriftelijke instructies van formatieve toetsen te formuleren. Tijdens de geobserveerde lessen werd er geen certificatieve toets afgenomen, alleen maar formatieve testen. Uit het onderzoek blijkt dat de schriftelijke instructies (bijna) altijd in het Frans geformuleerd worden. In de klas van Mevrouw S. werden de schriftelijke instructies maar een keer in de doeltaal gegeven. Toch waren de vragen uit deze toets in het Frans geformuleerd. Over het algemeen blijkt dat de leerkrachten liever de instructies in het Frans formuleren. Dit resultaat impliceert dat leerkrachten dezelfde regels implementeren qua instructies voor formatieve en certificatieve toetsen. De meest waarschijnlijke reden waarom de moedertaal wordt gebruikt, is dat leerkrachten hun leerlingen willen voorbereiden voor certificatieve toetsen.

## 5 ALGEMENE CONCLUSIE

---

De hoofddoelstelling van deze scriptie was om het taalgebruik tijdens de lessen Nederlands in twee Waalse scholen diepgaand te bestuderen. De eerste hypothese poneerde oorspronkelijk dat het Frans steeds minder zou gebruikt worden in de loop van de studiejaren. Het gebruik van het Nederlands zou ook progressief zijn. Uit de analyse blijkt dat de moedertaal meer gebruikt wordt om les te geven in het vierde jaar dan in het vijfde en zesde jaar. In overeenstemming met de hypothese wordt de moedertaal meer gebruikt in de tweede graad (vierde jaar) dan in de laatste graad (vijfde en zesde jaar). Tegen de verwachtingen in is het gebruik van de doeltaal tijdens de lessen Nederlands niet progressief. Het verschil tussen het taalgebruik in het vierde jaar en dat in het vijfde en zesde jaar is groot. Er wordt namelijk veel meer Nederlands gesproken in de laatste graad.

De tweede hypothese stelde dat de moedertaal het meest gebruikt zou worden om informatie te geven die minder betrekking heeft op de lessen Nederlands. Daardoor zou het Frans meer gebruikt worden om disciplinaire opmerkingen te maken en om informatie buiten het lesprogramma te verschaffen. De doeltaal zou het meest gebruikt worden om de leerstof zelf te geven, zoals oefeningen te maken en oefeningen te verbeteren. Verder zou de doeltaal het meest gebruikt worden om de schoolagenda in te vullen en om de leerlingen te begroeten. Zoals men kon verwachten, het is duidelijk dat de moedertaal het meest gebruikt wordt om informatie buiten het lesprogramma te geven. Bovendien wordt de meerderheid van de disciplinaire opmerkingen in het Frans gemaakt. Ook al wordt de moedertaal ook gebruikt om instructies te geven en oefeningen te verbeteren, toch wordt de Nederlandse taal het meest gebruikt om deze lesfasen in te vullen. De resultaten laten wel een genuanceerd beeld zien. Hoewel grammatica een integraal onderdeel van de lessen Nederlands is, wordt de moedertaal door alle leerkrachten gebruikt om grammaticale punten uit te leggen. Tevens volgen alle leerkrachten de richtlijnen van het document 'Note sur l'évaluation' om de instructies van formatieve toetsen te formuleren.

Ten slotte kunnen we de volgende conclusie trekken: de moedertaal verdwijnt nooit tijdens de lessen Nederlands in beide Waalse scholen. Hoewel de doeltaal meer gebruikt wordt in de laatste graad, neemt het Frans steeds een belangrijke plaats in.

Er valt nog veel te zeggen over het gebruik van de doeltaal en de moedertaal in het vreemdetalenonderwijs. In deze scriptie werd de nadruk vooral gelegd op de taal die door leerkrachten wordt gebruikt.

Het zou dus ook de moeite waard zijn om het taalgebruik van de leerlingen tijdens de lessen Nederlands na te gaan. Verder zou een vervolgonderzoek interessant kunnen zijn om het taalgebruik tijdens de lessen Nederlands in het Technisch Secundair Onderwijs (TSO) of in het Beroepssecundair Onderwijs (BSO) te analyseren. Het onderwerp kan dus nog in verschillende contexten behandeld worden.

## 6 BIBLIOGRAFIE

---

### **DOCUMENTEN UIT HET KATHOLIEK SECUNDAIR ONDERWIJS**

Bya, N. (2019). Langues modernes – Note sur l'évaluation – 1<sup>er</sup> DC – HPT – HGT. Beschikbaar op: <http://admin.segec.be/Documents/9046.pdf> (laatst geraadpleegd op 16 mei 2020).

FESeC – Epreuve de juin 2019 – Fin de 2<sup>ème</sup> degré Compréhension à la lecture – Néerlandais.

Beschikbaar op:

[http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FESeC/langues\\_modernes/2018-2019/ndls/Comprehension\\_a\\_la\\_lecture.pdf](http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FESeC/langues_modernes/2018-2019/ndls/Comprehension_a_la_lecture.pdf) (laatst geraadpleegd op 16 mei 2020).

FESeC – Langues modernes I, II, III – D2D3 HGT – D/2018/7362/3/07. Beschikbaar op:

<http://admin.segec.be/documents/8724.pdf> (laatst geraadpleegd op 16 mei 2020).

Référentiel de langues modernes – Socles de compétences – 2017.

### **HANDBOEKEN NEDERLANDS**

Colyn, D., Evrard, L. & Hody M. (2011). *Kompas 4 : Logboek*. Waterloo : Wolters Plantyn.

Colyn, D., Evrard, L. & Hody, M. (2011). *Kompas 4 : Praktijkboek*. Waterloo : Wolters Plantyn.

Eechaudt, L. (2013). *Graag Gedaan Plus 5<sup>de</sup> : Leerlingenboek*. Namur : Erasme.

Eechaudt, L. (2013). *Graag Gedaan Plus 5<sup>de</sup> : Oefenboek*. Namur : Erasme.

Eechaudt, L. (2014). *Graag Gedaan Plus 6<sup>de</sup> : Leerlingenboek*. Namur : Erasme.

Eechaudt, L. (2014). *Graag Gedaan Plus 6<sup>de</sup> : Oefenboek*. Namur : Erasme.

## WETENSCHAPPELIJKE ARTIKELS EN BOEKEN

Aboyan, A. (2011). *The Impact of Using L1 in EFL Instruction. L1 use in L2 classroom: A helpful tool or a hindering device*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 41(4), 241-247.

Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28(1), 29-39.

Butzkamm, W. & Caldwell, J. A. W. (2009). *The Bilingual Reform. A paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Ceo-DiFrancesco, D. (2013). Instructor Target Language Use in Today's World Language Classrooms. In Dhonau, S. Ed. MultiTasks, MultiSkills, MultiConnections 2013 Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1-20.

Chambers, F. (1991). Promoting use of the target language in the classroom. *The Language Learning Journal*, 4(1), 27-31.

Chambers, G. N. (2013). The target language revisited. *Teaching and Teacher Education*, 36, 44-54.

Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 57(3), 402-423.

Dailey-O'Cain, J. & Liebscher, G. (2009). Teacher and Student Use of the First Language in Foreign Language Classroom Interaction: Functions and Applications, 131-144. In Dailey-O'Cain, J. & Turnbull, M. (2009) *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Gulzar, M. A. (2009). Use of the Learners' First Language in EFL classroom: Justification. *Kashmir Journal of Language Research*, 12(1), 93-123.

Haamberg, R., Hofman, K., Maaswinken, E. & Rödiger, A. (2008). DOELTAAL=VOERTAAL. Voor en tegens. *Levende Talen Magazine*, 2, 11-14.

Horwitz, E. K., Horwitz, E. M. & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.

Labov, W. (1978). *Sociolinguistic patterns* (6<sup>de</sup> druk). Philadelphia: University of Pennsylvania press.

Levine, G.S. (2003). Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety: Report of a Questionnaire Study. *The Modern Language Journal*, 87(3), 343-363.

Macaro, E. (1997). *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Macaro, E. (2001). Analysing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making. *The Modern Language Journal*, 85, 531-548.

Macdonald, C. (1993). *Using the Target Language*. Cheltenham: Mary Glasgow Publications.

Richardson, S. & Thornbury, S. (2016). *What's new in ELT besides technology?* Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge: Cambridge University Press.

Shabir, M. (2017). Student-Teachers' Beliefs on the Use of L1 in EFL Classroom: A Global Perspective. *English Language teaching*, 10(4), 45-52.

Steffens, E. (2018). « Les francophones ne veulent plus apprendre le néerlandais, ils trouvent que ce n'est pas une belle langue », in *VRT*. Beschikbaar op: <https://www.vrt.be/vrtnws/fr/2018/06/13/les-francophones-n-apprennent-plus-le-neerlandais-ils-trouvent/> (laatst geraadpleegd op 24 mei 2020).

Turnbull, M. (2001). There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, But... *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 57(4), 531-540.

Widdowson, H. G. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

# 7 BIJLAGEN

---

De ingevulde tabellen zijn beschikbaar op de website:

<https://drive.google.com/drive/folders/1H7r3uzEMNbqtW0AJzF5vxHIIHAKv8zX6s?usp=sharing>

## Bijlage 1

### Observatieschema

Wie observeer ik?

Welke klas observeer ik?

Waar observeer ik?

Wanneer observeer ik?

Thema van de les:

	Frans	Nederlands
<b>Klassikale fases</b>		
<b>Instructies</b>		
Tijdens toetsen (1st: schriftelijk: In welke taal worden de instructies geformuleerd?) (2 <sup>de</sup> : mondeling: In welke taal legt de leerkracht de instructies uit?)		
Tijdens –schrijfoefeningen -luisteroefeningen -leesoefeningen -spreekoefeningen		
<b>Bespreking van oefeningen</b>		
Verbetering van - Schrijfoefeningen		

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leesoefeningen</li> <li>- Luisteroefeningen</li> </ul> <p>Bespreking van spreekoefeningen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentatie</li> <li>- Rollenspel</li> <li>- Debat/discussie</li> <li>- Telefoongesprek</li> </ul> <p>In welke taal stellen de leerlingen vragen?</p>		
<p><b>Informatie over zaken buiten het lesprogramma</b></p> <p>Informatie over algemene gebeurtenissen buiten school</p> <p>Informatie over een gebeurtenis binnen de school/de klas</p>		

<p><b>Grammatica-uitleg</b></p> <p>In welke taal formuleert de leerkracht de regels?</p> <p>In welke taal worden de regels schriftelijk geformuleerd?</p>		
<p><b>Disciplinaire opmerkingen</b></p> <p>In welke taal spreekt de leerkracht als hij/zij een aanmerking maakt? (Eerst in het Nederlands? Enz.)</p>		
<p><b>Tijdens de opdrachten</b></p>		
<p><b>Extra hulp bij instructies</b></p> <p>Als een leerling de instructies niet begrijpt, in welke taal geeft de leerkracht extra informatie?</p>		

<p><b>Positieve feedback</b></p> <p>In welke taal geeft de leerkracht positieve feedback?</p>		
<p><b>Negatieve feedback</b></p> <p>In welke taal geeft de leerkracht negatieve feedback?</p>		
<p><b>Voor en na de les</b></p>		
<p><b>Leerlingen begroeten en afscheid nemen</b></p> <p>In welke taal spreekt de leerkracht als hij/zij in de klas binnenkomt/de klas verlaat?</p>		
<p><b>Administratieve zaken</b></p> <p>In welke taal spreekt de leerkracht als hij/zij de schoolagenda invult?</p>		

## Bijlage 2



Faculté de philosophie, arts et lettres

**Taalonderwijs:** Het gebruik van de doeltaal (Nederlands) en de moedertaal (Frans)  
tijdens de lessen Nederlands in twee Waalse scholen

Etudiante : Claire Hupet

Promotrice : Liesbeth Degand

### **Formulaire de consentement**

Université catholique de Louvain – Faculté de philosophie, arts et lettres. Collège Erasme Place  
Blaise Pascal 1, 134 Louvain-la-Neuve.

**Objet :** Participation à la partie pratique de mon mémoire portant sur l'utilisation de la langue cible (le néerlandais) et de la langue maternelle (le français) lors des cours de néerlandais dans le degré supérieur de l'enseignement secondaire général de transition dans deux écoles wallonnes.

Dans le cadre de mon master en langues et littératures modernes (orientation germaniques, à finalité didactique), je réalise mon mémoire sur l'utilisation de la langue cible (le néerlandais) et de la langue maternelle (le français) lors des cours de néerlandais dans le degré supérieur de l'enseignement secondaire général de transition dans deux écoles wallonnes. Cette étude porte tant sur la langue utilisée lors des évaluations (à l'oral et à l'écrit) que sur la langue utilisée pendant les cours (corrections d'exercices, feedbacks, remarques disciplinaires, etc.). Pour ce faire, j'ai assisté à plusieurs de vos cours afin de récolter ces informations qui vont m'aider à réaliser la partie pratique de mon mémoire. Grâce à ces informations, je serai à même d'en interpréter les résultats.

Il va de soi que ces données resteront anonymes et seront utilisées uniquement dans le cadre de mon mémoire. De plus, votre anonymat ainsi que celui des élèves seront garantis.

Je me tiens, bien entendu, à votre disposition pour toute question.

Les données récoltées sont d'une importance primordiale pour la réalisation de cette étude, je vous en suis donc très reconnaissante.

Je vous remercie pour votre collaboration,

Claire Hupet

Université catholique de Louvain – Faculté de philosophie, arts et lettres. Collège Erasme Place Blaise Pascal 1, 134 Louvain-la-Neuve.

Je soussigné(e), Madame/Monsieur ....., assure avoir pris connaissance du formulaire de consentement et autorise Claire Hupet, étudiante en langues et lettres modernes (orientation germaniques, à finalité didactique) à utiliser les données récoltées lors de ses observations dans ma (mes) classe(s) uniquement dans le cadre de son mémoire, de manière anonyme.

Date et lieu : .....

Signature pour accord :

**UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN**  
**Faculté de philosophie, arts et lettres**

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | [www.uclouvain.be/fial](http://www.uclouvain.be/fial)