



Doeltaalgebruik stimuleren in groep 1 van het Tweetalig Primair Onderwijs

*Een kwalitatieve studie naar de invloed van verschillende
TPO-contexten op het doeltaalgebruik van kleuters*

Datum: 23 augustus 2015

Naam: Yeelen de Jong

Studentnummer: F120653 / 5493064

Opleiding: Taal, Mens en Maatschappij

Begeleider/eerste lezer: Rick de Graaff

Tweede lezer: Elena Tribushinina

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
0. Samenvatting.....	4
1. Inleiding:	5
1.1 Pilot Tweetalig primair onderwijs	5
1.2 Onderzoeksvragen en relevantie.....	5
2. Theoretisch kader	7
2.1 Doeltaal als voertaal.....	7
2.1.1 Doeltaal als voertaal in het klaslokaal	10
2.1.2 Jonge leeders	13
2.1.3 Taalvaardigheid van de leerkracht	14
2.2 Didactische context	14
2.2.1 Didactische voorwaarden	15
2.2.2 Betekenis geven aan input.....	16
2.2.3 Interactie en output	17
2.2.4 Vragen	18
2.2.5 Focus on Form	19
2.2.6 Feedback	19
2.3 Onderzoeksvragen	20
3. Methode.....	22
3.1 Vooranalyse	22
3.2 Participanten	23
3.2.1 Leerkrachten	23
3.2.2 Leerlingen	24
3.3 Instrumenten	25
3.3.1 Observatie-instrument aanmoedigen doeltaalproductie in de kleuterklas .	25
3.3.2 Observatie-instrument doeltaalproductie kleuters	27
3.4 Procedure en analyse	27
3.4.1 Procedure	27
3.4.2 Analyse	30
4. Resultaten	32
4.1 Doeltaalgebruik	32
4.1.1 Leerkrachten	32
4.1.2 Leerlingen	33

4.1.3 TL-contexten: de invloed van code-switching	37
4.2 Didactiek.....	39
4.2.1 Lesbeschrijving	39
4.2.2 Werkvormen.....	44
4.2.3 Didactiek van de leerkracht.....	46
5. Discussie	51
5.1 Relatie tussen de voertaal van de leerkracht en de doeltaalgebruik van de leerlingen.....	51
5.2 Relatie tussen de didactische context en het doeltaalgebruik van de leerlingen	53
5.2.1 Werkvormen.....	53
5.1.2 Didactische uitingen van de leerkracht.....	56
5.3 Invloed van de verschillende TPO-contexten op het doeltaalgebruik van de leerlingen.....	59
6. Conclusie.....	62
7. Suggesties voor vervolgonderzoek.....	64
8. Implicaties voor de praktijk	66
6. Referenties	67
Bijlage 1: Observatie-instrument aanmoedigen doeltaalproductie in de kleuterklas .	72
Bijlage 2: Observatie-instrument doeltaalproductie kleuters.....	75

0. Samenvatting

In het schooljaar 2014/2015 is op twaalf basisscholen in Nederland in groep één de pilot Tweektalig Primair Onderwijs (TPO) gestart. Er bestaan weinig theorieën over de meest effectieve manier om tweedetaalverwerving in het kleuteronderwijs te stimuleren. Uit onderzoek is wel gebleken dat het produceren van output een voorwaarde is voor tweedetaalverwerving. Binnen het kleuteronderwijs hebben leerkrachten een beslissende rol in het stimuleren van output bij leerlingen, zowel door het gebruik van de doeltaal als voertaal alsmede door de didactische aanpak. In het TPO zijn er drie soorten gebruik van de doeltaal als voertaal te onderscheiden: *one-teacher-one-language*, *one-situation-one-language* en *translanguaging*. In dit onderzoek zijn zes lesobservaties, twee uit elke context, getranscribeerd en geanalyseerd op het doeltaalgebruik van de leerlingen en het doeltaalgebruik en de didactiek van de leerkrachten. Uit de resultaten blijkt dat er een verband lijkt te bestaan tussen de hoeveelheid doeltaalgebruik van de leerkracht en de hoeveelheid niet-ingestudeerd taalgebruik van de leerlingen. Ook lijkt er een verband te bestaan tussen de didactische aanpak van de leerkracht en het doeltaalgebruik van de leerlingen. Werkvormen en didactische aanpakken waarin leerlingen gemotiveerd worden zorgen voor meer doeltaalgebruik. Hierbij zorgt het aansporen van leerlingen voor meer uitingen in de doeltaal en een situatie creëren waarin de leerlingen gemotiveerd zijn om een boodschap over te brengen, voor complexer taalgebruik.

Sleutelwoorden: Tweektalig onderwijs, Doeltaalproductie, Jonge leerders, One-parent-one-language, One-situation-one-language, Translanguaging, Didactiek

1. Inleiding:

1.1 Pilot Tweektalig primair onderwijs

Met het begin van het schooljaar 2014/2015 is in Nederland op twaalf scholen de pilot Tweektalig Primair Onderwijs (TPO) gestart. Dit houdt in dat er op deze twaalf scholen, vanaf groep één, dertig tot vijftig procent van de lestijd in een vreemde taal gegeven dient te worden. In de praktijk hebben alle scholen voor het Engels gekozen en werd er het afgelopen schooljaar in het Engels onderwezen aan groep één, en in combinatieklassen aan groep één en twee. De pilot volgt de leerlingen die in groep één zijn gestart gedurende vijf jaar en zal dus voortduren tot en met groep vijf. Met het schooljaar 2015/2016 begint er een tweede groep scholen met TPO. Op deze scholen zal de pilot lopen tot en met groep vier. Het doel van de pilot is om onderzoek te doen naar de invoering en effecten van tweektalig primair onderwijs. De opdrachtgever is het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en de belangrijkste zorg van de overheid is dat het Engels niet ten koste zal gaan van het Nederlands. Onderzoekers van de Universiteit van Utrecht en het Expertisecentrum Nederlands voeren het onderzoek uit naar de opbrengsten van het Nederlands en het Engels voor de leerlingen. Daarnaast worden ook andere onderzoeksvragen onderzocht die niet in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap worden uitgevoerd. Dit extra onderzoek kan onder andere tot nieuwe inzichten leiden op het gebied van vroege vreemde taalverwerving en aangeven waar het onderwijs binnen de pilot verbeterd of bijgesteld zou kunnen worden.

1.2 Onderzoeksvragen en relevantie

Een van de gebieden waar nog geen onderzoek naar wordt gedaan binnen de pilot, is de invloed van de TPO-contexten op het Engels taalgebruik van de leerlingen. Uit de literatuur (Swain, 1995; Westhoff, 2003) is bekend dat doeltaalproductie een belangrijk onderdeel is van tweedetaalverwerving. Echter, er is weinig bekend over de manier waarop doeltaalproductie het best bij jonge kinderen gestimuleerd kan worden. De pilot biedt veel informatie over TPO-contexten die onderling verschillen in de hoeveelheid en de kwaliteit van het Engelse taalaanbod van de leerkrachten. Ten eerste beheersen de leerkrachten het Engels op verschillende niveaus en maken wisselend gebruik van de doeltaal als voertaal. Aan de pilot doen zowel moedertaalsprekers van het Engels (*native speakers*), als

Nederlandse leerkrachten mee. Sommige leerkrachten spreken uitsluitend Engels, anderen wisselen Nederlands en Engels af binnen een les. Ten tweede hebben de twaalf scholen elk hun eigen methode en de leerkrachten elk hun eigen didactische aanpak. Op sommige scholen geven leerkrachten Engels én Nederlands, andere scholen hebben hier aparte leerkrachten voor ingezet. Zulke verschillen zijn volgens Unsworth, Persson, Prins en de Both (2014) ontstaan omdat het TPO in Nederland een *bottom-up* ontwikkeling is, met beperkte invloed van de overheid en veel vrijheid voor de scholen en leerkrachten. Omdat de TPO-contexten onderling zo verschillen, is het interessant om te kijken naar de invloed van de verschillende TPO-contexten op de Engelse taalverwerving van de leerlingen.

De onderzoeksvraag die in deze thesis centraal staat, is: Wat is de invloed van verschillende TPO-contexten op het doeltaalgebruik van de leerlingen? De term 'doeltaalgebruik' houdt in: de hoeveelheid en de complexiteit van de doeltaalproductie en de vormen en omstandigheden waarin de kinderen zich in het Engels uiten. Deze probleemstelling is onder te verdelen in twee deelvragen. Ten eerste: wat is de relatie tussen het doeltaalgebruik van de leerkracht en het doeltaalgebruik van de leerlingen? Ten tweede: wat is de relatie tussen de didactische aanpak van de leerkracht en het doeltaalgebruik van de leerlingen? Onderzoek naar de didactische aanpak kan bijdragen aan het inzicht in succesvolle en minder succesvolle didactische benaderingen om doeltaalproductie bij jonge kinderen in het tweetalig onderwijs te stimuleren.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zullen de relevante wetenschappelijke inzichten beschreven worden. In paragraaf 2.1 zal worden ingegaan op de verschillende vormen en gradaties van het gebruik van de doeltaal als voertaal door de leerkracht. Hierbij wordt uitgelicht wat bekend is over strategieën bij jonge leerders en wat de rol is van het taalniveau van de leerkracht. In paragraaf 2.2 zal worden besproken wat de invloed is van de didactische aanpak van de leerkracht op de taalverwerving van een kind. In paragraaf 2.3 zullen vervolgens de belangrijkste bevindingen uit de literatuur worden samengevat en wordt er een link gelegd met de geformuleerde onderzoeksvragen.

2.1 Doeltaal als voertaal

In Nederland worden de basisscholen, die bij het landelijk vroeg vreemde taalonderwijs-netwerk zijn aangesloten, aangemoedigd om bij het onderwijzen van Engels de doeltaal als voertaal te gebruiken (Thijs et al., 2011). Sinds eind 19^e eeuw heeft het idee, dat het gebruiken van de doeltaal als voertaal de beste manier is om een tweede taal te onderwijzen, het veld gedomineerd, en doet dit voor een groot deel nog steeds. De belangrijkste theorieën, waarop deze visie gebaseerd is, zullen in deze paragraaf kort worden toegelicht.

Hawkins (1987) beschrijft een basisaanname die in de jaren 1880 tijdens de 'Great Reform' van het taalonderwijs is geformuleerd. Dit is de aanname dat de eerste taal (L1) vermeden moet worden in het klaslokaal om zo de leerlingen in de tweede taal (L2) te laten denken en spreken met minimale interferentie van de L1. Hier wordt ook wel naar verwezen als de *direct method*. Cook (2001) beschrijft sterkere en zwakkere varianten van deze aanname: van het verbieden van de L1 in het klaslokaal tot het minimaliseren van L1 in het klaslokaal. Cummins (2007) contextualiseert de *direct method* in het *monolingual principle* van Howatt (1984). Deze theorie bestaat uit drie aannames. De eerste aanname is de *direct method*. De tweede aanname is dat vertaling van de L1 naar de L2 vermeden moet worden omdat een leerling anders niet zou opletten bij de L2 aangezien er een vertaling in de L1 zal volgen. De derde aanname is dat in het immersie-onderwijs of tweetalige programma's, de talen strikt gescheiden moeten blijven. Dit laatste principe wordt door Cummins de *two solitudes* aanname genoemd. Turnbull (2001) vond in zijn

onderzoek dat wanneer leerkrachten te veel vertrouwen op de L1, dit tot een grote afname in L2-gebruik leidt onder zowel de leerkrachten als de leerlingen. Hij benadrukt daarbij dat het gebruik van de doeltaal als voertaal cruciaal is in contexten waarbij leerlingen maar korte periodes per dag les krijgen en buiten de klas weinig contact hebben met de doeltaal.

Drie belangrijke theorieën liggen aan de basis van het gebruik van de doeltaal als voertaal in de klas om tot de beste taalproductie te komen: de interactiehypothese van Long (1996), de *pushed output* hypothese van Swain (1995) en de 5 basisprincipes van Westhoff (2003).

In de interactiehypothese stelt Long (1996) dat interactieprocessen het taalleerproces bevorderen. Er zijn in interactie drie componenten van tweede taalverwerving te onderscheiden: input, interne verwerking en output. In interactie kunnen betekenisonderhandeling, terugkoppeling en aanpassingen in de output een belangrijke bijdrage leveren in het verwerven van een tweede taal. Het is de rol van de leerkracht om deze drie componenten aan bod te laten komen.

Swain (1995) stelt ook dat alleen input niet genoeg is. Om de vreemde taal te kunnen verwerven is het een vereiste dat er ook output geproduceerd wordt. Deze aanname wordt de *pushed output* hypothese genoemd. Output heeft drie essentiële functies: *noticing* zorgt voor het bewust worden van fouten, het vormen van hypothesen zorgt voor het experimenteren met structuren en de metalinguïstische functie zorgt voor het reflecteren op structuren. Cullen (1998) benoemt de belangrijke rol van de expertise van de leerkracht in het bevorderen van output. Echter, ontbreken volgens Kersten en Rohde (2013) vaak de drie essentiële componenten van de output door gebrek aan tijd of expertise van de leerkracht waardoor in de praktijk niet genoeg doeltaalproductie bij de leerlingen wordt ontlokt.

De *pushed output* hypothese komt terug in de basisprincipes van Westhoff (2003). De principes om taalverwerving te bevorderen zijn volgens deze theorie: blootstelling (*exposure*) aan input, inhoudsgerichte verwerking, vormgerichte verwerking, *pushed output* en strategisch handelen. Hieronder worden de vijf principes nader omschreven.

1. **Exposure aan input:** gebaseerd op de inputhypothese van Krashen (1985) waarin wordt gesteld dat de input begrijpelijk moet zijn en net boven het

niveau van de hoorder zodat deze maximaal kan leren (i+1). Een leerkracht moet voor rijke en uitdagende input zorgen.

2. **Inhoudsgerichte verwerking:** blootstelling aan input is alleen effectief wanneer de luisteraar de mogelijkheid heeft deze te verwerken. Een leerkracht kan de verwerking stimuleren door een opdracht te verbinden aan de input, welke alleen uitgevoerd kan worden als de input is verwerkt.
3. **Vormgerichte verwerking:** gebaseerd op de *weak interface hypothesis*. Volgens de hypothese is een deel van de output *rule-directed* door onbewust gevormde regels. Leerlingen stellen uit de input zelf hypothesen op over de regels. De leerkracht kan dit stimuleren door ook de focus te leggen op vormaspecten (*focus on form*). Dit verschilt van expliciete grammatica-instructie (*focus on formS*).
4. **(Pushed) output:** volgens de output hypothese van Swain (1995) bevordert output het vloeiend spreken, maakt het leerders bewust van fouten en verhoogt het de motivatie om te leren. Daarbij helpt het de vormgerichte verwerking door het opstellen van hypothesen en geeft het leerkrachten de kans om correctieve feedback te geven. Er worden twee typen output onderscheiden: 1) *formulaic speech: chunks* (vaste uitdrukkingen), en 2) *creative speech:* door regels geproduceerde spraak. Bij natuurlijke taalverwerving bestaat het grootste deel uit *formulaic speech*, bij taalonderwijs ligt de focus juist op *creative speech*.
5. **Strategisch handelen:** het is efficiënt om strategieën te ontwikkelen die fouten compenseren zoals het inzetten van eigen kennis over het onderwerp of het beschrijven en/of ontwijken van woorden. Leerkrachten kunnen de leerlingen helpen met het ontwikkelen van deze strategieën.

De drie besproken theorieën leggen de focus op de output van de leerling. Een leerling moet door het taalproductie komen tot (correcte) doeltaalproductie. De rol van de leerkracht is om doeltaalproductie te stimuleren. Hierbij wordt interactie benadrukt in de interactiehypothese van Long (1996) maar ook in de *pushed output* hypothese van Swain (1995) welke terugkomt in de basisprincipes van Westhoff (2003). Volgens Kersten en Rohde (2013) is het aan de leerkracht om de leerlingen van hun eigen output te laten leren. Wanneer een leerling, als reactie op de input van de leerkracht, output produceert, zal de leerkracht daar op moeten reageren om deze

leerervaring mogelijk te maken. In alle drie de theorieën is er daarnaast een rol weggelegd voor correctieve feedback. Dit zal uitgebreider besproken worden in paragraaf 2.2.6. De interactiehypothese onderscheidt zich van de andere hypothesen omdat hierin feedback door terugkoppeling, aanpassing van de output en betekenisonderhandeling als voorspellende factoren van doeltaalproductie genoemd worden.

2.1.1 Doeltaal als voertaal in het klaslokaal

Het principe doeltaal = voertaal heeft grote invloed op de ideeën over het onderwijs, de methodes en de trainingen voor leerkrachten (Macaro, 2001, 2005). Een aantal studies hebben onderzocht in welke mate leerkrachten in het basisonderwijs en volwassenenonderwijs voor anderstaligen de L1 van de leerling gebruiken tijdens het geven van instructie (Storch & Wigglesworth, 2003). De belangrijkste bevinding was dat er een grote variatie bestaat tussen de leerkrachten, zelfs binnen dezelfde instelling. Het gebruik van de L1 lijkt af te hangen van factoren als de context waarin lesgegeven wordt en persoonlijke variabelen zoals het beleid, het taalvaardigheidsniveau van zowel de leerkracht als de leerlingen, de lesinhoud, de doelen en materialen, de pedagogische ervaring van de leerkracht, de ervaring met de doeltaalcultuur en de manier waarop de leerkracht de programmadoelen opvat. Levine (2003) vond dat leerkrachten zich opvallend genoeg vaak niet bewust zijn van hun eigen L1-gebruik en de hoeveelheid hiervan onderschatten. Ook in Nederland blijkt de praktijk vaak nog te verschillen van het beleid (Kwakernaak, 2007; Plante, 2009). Leerkrachten vinden het veelal onnatuurlijk om het Nederlands niet als hulpmiddel te gebruiken.

One-teacher-one-language

Vanuit het uitgangspunt dat de doeltaal als voertaal gebruikt moet worden om tweedetaalverwerving te bevorderen, komen verschillende educatieve benaderingen voort. De OPOL-strategie (*one parent, one language*) wordt veel gebruikt bij de tweetalige opvoeding van kinderen waarin beide ouders een andere taal spreken met het kind. De strategie is ook overgenomen in het klaslokaal in de vorm van OTOL (*one-teacher-one-language*). Verschillende leerkrachten spreken verschillende talen. Een team kan bijvoorbeeld bestaan uit twee leerkrachten waarvan de één alleen Engels spreekt met de leerlingen en de ander alleen Nederlands. Wanneer de

kinderen in een tweetalig programma Engels onderwijs krijgen van de Engelse leerkracht, is de doeltaal de voertaal. Wanneer beide leerkrachten tegelijk in het lokaal aanwezig zijn is de doeltaal niet de voertaal. Ook de andere mensen in de omgeving zijn van invloed op het doeltaalgebruik van de leerling. Klasgenootjes spreken onderling niet altijd de doeltaal en ook de assistenten en ouders die in de klas aanwezig zijn, kunnen een andere taal spreken dan de leerkracht (Baker, 2010; Schwartz & Asli, 2014).

One-situation-one-language

In de OSOL-benadering (*one-situation-one-language*) spreekt dezelfde persoon meerdere talen met het kind of de leerling. De keuze voor een taal is niet willekeurig maar is afhankelijk van de situatie. Een voorbeeld uit het tweetalig onderwijs: de leerkracht spreekt Nederlands behalve als hij/zij een gestipte stropdas om heeft. Onderzoek heeft uitgewezen (Romaine, 1995) dat de OSOL strategie minder effectief is dan de OPOL strategie binnen de tweetalige opvoeding omdat OPOL de kinderen meer motiveert om beide talen te spreken en hier verschillende contexten voor aanbiedt. In het onderwijs is echter de effectiviteit van OSOL tegenover OPOL nog niet onderzocht.

Code-switching

Cook (2001) stelt dat is gebleken dat het in het tweetalig onderwijs bijna onmogelijk is om consistent de doeltaal als voertaal te gebruiken. Vaak is er sprake van invloed van de L1, in de vorm van code-switching. Code-switching wordt door Toribio en Bullock (2012) gedefinieerd als het afwisselend gebruik maken van twee talen in dezelfde *discourse*, door een tweetalige spreker. Hierin maakt Cook (2001) een onderscheid tussen intrasententieel (binnen zinnen) en intersententieel (tussen zinnen) code-switchen. Code-switching is vanuit de *direct method* niet wenselijk omdat in de klas de doeltaal de voertaal moet zijn. Reyes (2004) vond uit onderzoek dat code-switching wordt gezien als het gevolg van gebrek aan taalvaardigheid in de doeltaal. Tegenwoordig wordt door onderzoekers erkent dat code-switching in meertalige contexten plaatsvindt om communicatieve redenen en niet alleen door gebrek aan taalkennis. Verschillende oorzaken van code-switching worden door Park (2013) genoemd: 1) om een multiculturele identiteit neer te zetten, 2) om cognitief zware taken uit te voeren, 3) om een idee beter te kunnen overbrengen en 4) om

zich aan te passen aan het taalgebruik van de gesprekspartner. Garcia (2009) benoemt een bijzondere vorm van code-switching: verantwoordelijke code-switching (*responsible code-switching*). Verantwoordelijke *code-switching* is een geplande activiteit van de leerkracht wat ten doel heeft de cognitieve vaardigheden van de leerling te verbeteren en lesmateriaal te verhelderen of kracht bij te zetten. Het kan gebruikt worden als hulpmiddel in tweetalige klaslokalen om de L2 begrijpelijker te maken. Het is belangrijk dat leerkrachten daarbij de kwaliteit en kwantiteit van de code-switches goed controleren.

Translanguaging

Een recente trend binnen de didactiek van tweede taalverwerving gaat een stap verder dan code-switching en stapt af van de *direct method*. Bij *translanguaging* (TL) wordt er systematisch gebruik gemaakt van de L1 in het klaslokaal om tot verbeterde leerresultaten te komen. *Translanguaging* wordt door Baker (2011, p. 288) gedefinieerd als “the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages”. De achterliggende visie beschouwt een tweedetaalleerder als een tweetalig individu dat in ontwikkeling is in plaats van twee ééntalige individuen zoals bij de *two solitudes assumption*. Volgens Garcia (2009) zou een eentalige visie het leerproces vertragen omdat een leerling de twee talen in zijn hoofd ook niet gescheiden kan houden. Baker (2011) benoemt de potentiële voordelen van TL, waaronder: 1) informatie verwerken in twee talen zorgt mogelijk voor een beter begrip van de inhoud, 2) de ontwikkeling van de tweede taal kan ondersteund worden door de dominante, eerste taal en 3) het mixen van moedertaalsprekers van de L2 en beginnende leerders gaat gemakkelijker als beide talen in de klas gebruikt worden. Cummins (2008) benadrukt de ondersteuning die de L1 biedt bij het verwerven van de L2 en maakt daarbij een verwijzing naar de *interdependence across languages hypothesis*. Volgens deze hypothese kunnen de onderliggende academische vaardigheden in de eerste taal, zoals conceptuele elementen en metacognitieve en metalinguïstische strategieën overgedragen worden naar de tweede taal zodat de kennis van de leerder op het *threshold niveau* is. Met het *threshold niveau* wordt het niveau bedoeld dat precies genoeg vraagt van de leerder om maximaal bij te kunnen leren.

Park (2013) stelt dat het nog niet bekend is in hoeverre TL en code-switching in het onderwijs een positieve bijdrage leveren aan het leren van een taal of het

behalen van schoolse prestaties. Om deze reden wordt het als weloverwogen methode nog maar beperkt toegepast in het onderwijs en bestaan er nog geen concrete strategieën die leerkrachten kunnen toepassen. In de praktijk wordt de term *translanguaging* ook als verzamelnaam gebruikt voor het onsystematisch gebruiken van zowel de L1 als L2. Gericht op het vroeg vreemde taalonderwijs bestaat er nog geen consensus of TL net zo goed werkt voor beginnende taalleerders als voor gevorderde leerders. Volgens Lewis (2012) hebben leerlingen met een laag taalniveau ondersteuning nodig bij TL, omdat het taalniveau te laag is voor effectieve verwerking van input en output in de L2. García (2009) stelt daarentegen dat TL op zichzelf al een ondersteunende context biedt. De leerders worden door haar, vanaf het eerste moment van verwerving, als tweetalige individuen gezien.

2.1.2 Jonge leerders

Lange tijd werd gedacht dat kinderen alleen blootgesteld hoeven te worden aan de doeltaal om deze te verwerven, maar verscheidene onderzoeken hebben aangetoond dat dit niet het geval is. Volgens Bowers en Vasilyeva (2011) toont de verwerving van Engels als vreemde taal door jonge leerlingen wel gelijkenis met de eerste taalverwerving. De kinderen gaan door verschillende stadia, beginnend met een stille periode waarin wel enig begrip is maar er nog geen taal geproduceerd wordt, en worden geleidelijk beter in het Engels.

Er is weinig bekend over de meest geschikte linguïstische aanpak bij het onderwijzen van een vreemde taal aan jonge leerlingen en hoe deze zich verhoudt tot de linguïstische aanpak bij oudere leerlingen. Edelenbos, Johnstone en Kubanek-German (2006) kennen een cruciale rol toe aan de leerkracht omdat hij/zij de eerste blootstelling aan de doeltaal en input verzorgt en ook metalinguïstische en interculturele concepten introduceert. Aangezien het vreemde taalonderwijs aan jonge leerlingen wereldwijd toeneemt, wordt het steeds belangrijker om hier meer onderzoek naar te doen. Inbar-Lourie (2010) heeft onderzocht hoe zes Hebreeuwse leerkrachten, in EFL programma's voor jonge kinderen (6 tot 8 jaar oud), hun keuzes maken voor instructie in de L1 of doeltaal. De resultaten kwamen deels overeen met onderzoek onder oudere leerders: het gebruik van de L1 in het klaslokaal is verbonden aan individuele factoren. Er kwamen echter ook twee grote verschillen naar voren. Ten eerste waren de leerkrachten zich bewust van hun L1 gebruik. Ten tweede was de beslissing om de L1 of doeltaal te gebruiken gebaseerd op

individuele didactische ideeën over waar lesgeven aan jonge taalleerders uit moet bestaan en welke strategieën daarvoor nodig zijn (dit wordt besproken in paragraaf 2.2). Leerkrachten die veel gebruik maakten van de L1 voelden zich hier niet schuldig over. Zij benadrukten de voordelen van het gebruik van de L1 als een hulpmiddel voor het lesgeven aan deze specifieke leeftijdsgroep. Het was een kleinschalig onderzoek en er kunnen daarom geen verregaande conclusies aan verbonden worden maar het geeft aan dat er geen algemeen geaccepteerde opvatting bestaat over het gebruik van de L1 in het onderwijs aan jonge taalleerders.

2.1.3 Taalvaardigheid van de leerkracht

Er blijft een discussie gaande over de invloed van het taalvaardigheidsniveau van de leerkracht op de taalverwerving van de leerlingen. Er zijn onderzoekers die stellen dat een *native speaker* voor betere resultaten bij de leerlingen zorgt. Uit een studie van Árvá en Medgyes (2000) blijkt dat een leerkracht die *native speaker* is van het Engels, voor meer motivatie onder de leerlingen zorgt. De leerlingen moeten Engels spreken om te communiceren met hun leerkracht. Ten nadele van *non-native speakers* vond Turnbull (2001) dat leerkrachten die de L2 niet vloeiend spreken, vaak te veel vertrouwen op de L1 en daarom voor een afname van doeltaalproductie in de klas zorgen. Ander onderzoek wijst daarentegen uit dat de resultaten van leerlingen bij goede tweedetaalsprekende leerkrachten en native speakers vergelijkbaar zijn (Van den Broek, de Graaff & Unsworth, 2014; Unsworth et al., 2014). Een goed tweedetaalsprekende leerkracht zou hierbij moeten beschikken over niveau C1 of C2 van het Europees Referentiekader (ERK). Dixon, Zhao, Shin, Wu, Su et al. (2012) benadrukken dat het van belang is dat de leerkracht goede kennis van de L1 van de leerlingen heeft. Het standpunt van Díaz (2009) is dat de één niet beter is dan de ander maar slechts anders. Een *native speaker* maakt volgens haar uitvoeriger gebruik van de L2 en laat meer fouten van de leerlingen toe waar een *non-native speaker* zich meer focust op het uitlokken van taal en het geven van correctieve feedback. Het blijft onduidelijk wat het precieze effect is op het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen.

2.2 Didactische context

Edelenbos et al. (2006) stellen dat succesvol vvto in de Europese Unie niet los gezien kan worden van goede educatie en professionalisering van de leerkracht en

(trans)nationale structuren en initiatieven. Ook Unsworth, De Bot, Persson en Prins (2012) vonden dat de didactische vaardigheden van de leerkracht minstens zo belangrijk zijn als het taalniveau van de leerkracht in de vreemde taal.

De didactische vaardigheden uit zich in de context die een leerkracht creëert in het klaslokaal. Een context wordt door Boersma, Eijkelhof, van Koten, Siersma en van Weert (2006) gedefinieerd als de omgeving waarin het leren plaatsvindt: een situatie of probleemstelling die voor leerlingen betekenis heeft of krijgt door de uit te voeren leeractiviteiten.

Binnen het vvto is nog weinig onderzoek gedaan naar de rol van specifieke didactische contexten op de leerresultaten van de leerlingen (Unsworth et al., 2014). In dit hoofdstuk zal de bestaande literatuur over dit onderwerp besproken worden. In paragraaf 2.2.1 worden de didactische voorwaarden beschreven die nodig zijn om het leren te bevorderen. In paragraaf 2.2.2 worden de didactische contexten besproken die kinderen helpen betekenis te geven aan de input. In paragraaf 2.2.3 worden de didactische contexten besproken die een positieve bijdrage leveren aan interactie en output. In paragraaf 2.2.4 en 2.2.5 wordt ten slotte ingegaan op de rol van feedback.

2.2.1 Didactische voorwaarden

In een didactische context moet aan een aantal voorwaarden voldaan worden om leren mogelijk maken. Verbruggen en Banck (2013) noemen als belangrijkste voorwaarde dat een context begrijpelijk, relevant en betekenisvol moet zijn voor de leerling. Daarnaast is het belangrijk dat de activiteit motiverend is. De leerkracht kan voor motivatie zorgen door middel van een prikkelende uitleg en aanmoediging gedurende de activiteit. Een gemotiveerde leerling zal onbewust meer taal oppikken omdat dit nodig is voor het uitvoeren van de activiteit. Het gebruik van materiaal dat de leerlingen aanspreekt, kan voor een motiverende activiteit zorgen. Ook een motiverend doel kan hiervoor zorgen. Een voorbeeld van een motiverend doel is het helpen van de leerkracht (Verbruggen en Banck, 2013).

Een tweede belangrijke voorwaarde voor effectief leren die genoemd wordt door Verbruggen & Banck (2013) is dat de taak of activiteit uitdagend moet zijn. Wanneer de activiteit te simpel is, zal de leerling wel plezier hebben maar niets leren. De activiteit moet volgens de theorie van Vygotsky (1978) in de zone van naaste

ontwikkeling liggen. Dit betekent dat de leerkracht iets moet aanbieden wat net boven het niveau van de leerling ligt, zodat de leerling optimaal kan leren en in het vervolg de activiteit zonder hulp van de leerkracht kan uitvoeren.

2.2.2 Betekenis geven aan input

Kinderen in het vvtto kunnen vanwege hun beperkte taalvaardigheid in de L2 niet alles begrijpen wat de leerkracht zegt. Om linguïstische *competence* te verkrijgen moet een kind echter wel betekenis kunnen geven aan de input (Kersten, Steinlen, Tiefenthal, Wipperman & Flyman Mattsson, 2010). Een kind moet een woordenschat opbouwen in de tweede taal en hypothesen kunnen opstellen over de grammaticale structuren. Het is daarbij voor het gevoel van veiligheid en de emotionele stabiliteit van een kind ook van belang dat hij/zij de situatie in de klas begrijpt. Om dit te bereiken moet een kind de betekenis van de input kunnen afleiden uit de didactische context.

Een strategie die hiervoor gebruikt wordt is *sheltered instruction*. *Sheltered instruction* wordt door Echevarria, Short en Petersson (2001) gedefinieerd als het aanpassen en bemiddelen van de instructie om zowel de taal als de inhoud begrijpelijk te maken. Deze methode is ontwikkeld om te voorkomen dat leerkrachten de instructie gaan vertalen naar de L1 van de kinderen. In het vvtto betekent dit dat leerkrachten de input begrijpelijker maken door langzamer te praten, duidelijk te articuleren, simpele taal te gebruiken, hetzelfde taalgebruik te herhalen en zich te richten op het hier en nu. De taal en de gebaren moeten gecontextualiseerd zijn. Een optimale context zorgt ervoor dat leerlingen de situatie begrijpen zonder afhankelijk te zijn van taalbegrip. Dit betekent dat er regelmatig gecontroleerd moet worden of de leerlingen het begrijpen, concrete en abstracte onderwerpen moeten visueel versterkt worden en er moeten relaties worden gelegd met eerder geleerde kennis (Echevarria, Short & Peterson, 2011). Kersten en Rohde (2013) geven hierbij concrete aanwijzingen. Leerkrachten kunnen de taal bijvoorbeeld contextualiseren door gebruik te maken van visuele en auditieve hulpmiddelen als plaatjes, voorleesboeken, CD's, video's en attributen. Tijdens het geven van onderwijs kan de leerkracht eigen lichaamstaal, gebaren en mimiek toepassen en daarbij van de hiervoor genoemde visuele en auditieve hulpmiddelen gebruikmaken. Er wordt op die manier multisensorisch geleerd waardoor meerdere leerstijlen worden aangesproken

(Burmeister, 2006). Als er eenmaal een basis is in de L2 kan de hoeveelheid aanwijzingen verminderd worden (Kersten & Rohde, 2013).

Een andere strategie, die multisensorisch leren incorporeert, is het gebruik maken van voorleesboeken. Volgens Ahern, Belejo & Guillén (2007) kunnen leerkrachten de leerlingen blootstellen aan authentiek gebruik van de L2 door verhalen te vertellen, wat kansen biedt om incidenteel woordenschat te verwerven. Kinderen worden beloond door de stimulatie en het plezier dat het voorlezen hen biedt en vinden het daarom niet erg dat de input soms boven hun taalniveau ligt. Daarbij creëert het voorlezen een ontspannen en veilige omgeving waarin de kinderen de kans krijgen om de vreemde taal te gebruiken en gemotiveerd worden deze verder te verwerven. Om effectieve taalverwerving te stimuleren kunnen leerkrachten interactief voorlezen (Vernooy, 2007), d.w.z. vragen stellen tijdens het voorlezen en de leerlingen voorspellingen laten doen. Ook visuele attributen en gebruik maken van stem, lichaamstaal en gebaren kunnen de taalverwerving stimuleren. Na het voorlezen kan de leerkracht vragen stellen over het verhaal en activiteiten initiëren die te maken hebben met het voorgelezen verhaal (Ahern, Belejo & Guillén, 2007).

Een derde ondersteunende didactische context is het gebruik van dagelijks routines met daarin terugkerende linguïstische structuren (Kersten & Rohde, 2013). Door de herhaalde linguïstische structuren kunnen kinderen al snel een aantal *chunks* en zinnen begrijpen en produceren. Deze eerste kennis van de L2 motiveert en geeft een veilig gevoel bij de vreemde taal. Deze strategie wordt ook wel *scaffolding* genoemd omdat het de leerling een opstapje geeft van waaruit zij verder kunnen leren. *Scaffolding* kan zowel non-verbaal als verbaal worden gebruikt. Non-verbale *scaffolds* zijn plaatjes of het tingelen van een bel om een activiteit of routine aan te geven zoals het weer, de datum en klassentaken. Verbale *scaffolds* zijn terugkerende zinnen, standaardexpressies, rijmpjes en liedjes. Ook al kunnen kinderen deze verbale uitingen niet woordelijk verstaan, zij begrijpen de grote lijn en stellen hun begrip bij naarmate zij de L2 verwerven.

2.2.3 Interactie en output

Canale en Swain (1980) stellen dat de mogelijkheid om functioneel en interactief te kunnen communiceren een vereiste is voor taalontwikkeling. Zij verwijzen hier naar als het behalen van *communicative competence*. (Canale &

Swain, 1980). Wong en Waring (2010) beschrijven *communicative language teaching* (CLT) als een benadering binnen het lesgeven van een tweede- of vreemde taal waarbij de nadruk ligt op communicatie als doel en middel om de tweede taal te leren.

Om deel te kunnen nemen aan een interactie zijn productieve vaardigheden van belang. De theorieën in paragraaf 2.1 kennen een grote rol toe aan de leerkracht bij de verwerving van productieve vaardigheden door de leerlingen. In termen van de interactiehypothese zorgt de leerkracht voor de input, stimuleert de interne verwerking van de leerling en bepaalt wie er aan het woord komt en daarmee output mag geven. In Indonesië is door Mindari en Saukah (2012) onderzoek gedaan naar de didactische context waarin kleuters het best Engels leren spreken. Het was een kleinschalige studie waarin de taalontwikkeling van vier kleuters uitgebreid werd geobserveerd. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat de kleuters vooral Engels leren in interactie met een volwassene. Wh-vragen (wat- en hoe-vragen) bleken het positiefste effect te hebben op de taalproductie van de kinderen. Tijdens activiteiten in het klaslokaal stelt de leerkracht vaak vragen aan de kinderen om te kijken of zij de les begrijpen en actief meedoen. Het is voor leerlingen een natuurlijke reactie om deze vraag te beantwoorden.

2.2.4 Vragen

In de vorige paragraaf werd het positieve effect van wh-vragen op de Engelse taalontwikkeling van 4 Indonesische kleuters genoemd. In deze paragraaf zullen ook de andere typen vragen en hun gebruik in het tweetalig onderwijs worden besproken. Volgens Farahian en Rezaee (2012) en Wierenga (2014) speelt het type vragen dat de leerkracht stelt een belangrijke rol bij het leren van een vreemde taal, omdat zij betekenisonderhandeling met leerlingen kan faciliteren. Zij delen de vragen op in 3 categorieën: 1) open en referentievragen, 2) gesloten en weergeefvragen en 3) ja/nee-vragen. Farahian en Rezaee (2012) noemen meerdere studies die hebben aangetoond dat weergeefvragen het meest worden gesteld in het onderwijs en korte reacties uitlokken. Open en referentievragen worden het minst gesteld maar lokken daarentegen langere, grammaticaal complexere antwoorden uit. Door het lage taalniveau van de kinderen kiezen leerkrachten vaak voor weergeefvragen. Om leerlingen bij realistische interactie te betrekken is het daarentegen een vereiste om referentievragen te stellen. Daarbij zetten Tuan en Nhu (2010) de kanttekening dat

het een voorwaarde is dat de leerlingen genoeg informatie krijgen over het onderwerp waarover zij een vraag krijgen alsmede genoeg reactietijd. Een geschikte pauze voor een antwoord duurt volgens hen 3 tot 4 seconden.

2.2.5 Focus on Form

Voorgaande paragrafen bespraken de impliciete verwerving van productieve vaardigheden. Sommige onderzoekers pleiten voor een rol voor grammaticale instructie of het zogeheten '*form-focused instruction*' als didactische context in het tweetalig onderwijs. Dixon et al. (2012) vonden dat L2-leerders met weinig *exposure* aan de L2 expliciete instructie nodig hebben om de grammatica te beheersen. Daarbij stelt Blondin, Candelier en Edelenbos (1998) dat er veel kinderen zijn die niet verder dan een bepaald stadium lijken te komen waarin alleen *chunks* worden geproduceerd. Om het taalvaardigheidsniveau van deze kinderen te verbeteren is het volgens haar nuttig om activiteiten die gefocust zijn op vloeiend spreken af te wisselen met activiteiten die gefocust zijn op vorm en betekenis.

Instructie die zich richt op vorm-aspecten van de input wordt ook wel 'Focus on Form' genoemd en verschilt van geïsoleerde grammatica-instructie en oefeningen, welke 'Focus on Forms' worden genoemd. Bij 'Focus on Form' kan een leerkracht activiteiten organiseren die het fonetisch bewustzijn verhogen en daarmee kinderen bewust maakt van specifieke features van een taal. Dit kan bijvoorbeeld door de aandacht van een leerling op de correcte en incorrecte vormen te vestigen, ook wel 'noticing' genoemd in de pushed output hypothese van Swain (1995). Dit geeft volgens De Graaff, Koopman, Anikina & Westhoff (2007) de leerkracht ook de mogelijkheid om correctieve feedback te geven. In de volgende paragraaf wordt verder ingegaan op de rol van feedback binnen het tweetalig onderwijs.

2.2.6 Feedback

Llinares en Lyster (2014) benoemen dat in studies herhaaldelijk is aangetoond dat taalleerders profijt hebben van correctieve feedback. Correctieve feedback geeft aan dat een uiting van een leerling fout is en is er op gericht deze te verbeteren. Zo vonden Russell en Spada (2006) een groot effect van 1.16 op de taalontwikkeling en Mackey en Goo (2007) een gemiddeld effect van 0.71 in een directe posttest en een groot effect van 1.09 in een latere posttest (Mackey, 2006). Correctieve feedback kan op verschillende manieren geven worden: non-verbaal, impliciet en expliciet. Non-

verbale feedback kan gegeven worden door bijvoorbeeld en duim omhoog te steken of een leerling vragend aan te kijken. Impliciete feedback kan gegeven worden door middel van een verzoek om verduidelijking, het herhalen in de correcte vorm (*recast*), het herhalen van de incorrecte vorm met nadruk op de fout zodat de leerling de fout zelf verbeterd (*repetition*) of door het herhalen van de uiting en het incorrecte deel weglaten zodat de leerling deze moet invullen (*elicitation*). Expliciete feedback kan gegeven worden door middel van expliciete correctie, het geven van metalinguïstisch commentaar, advies of doormiddel van een vraag om verbetering (De Graaff et al., 2007).

Lyster, Saito en Sato (2013) onderzochten door middel van een meta-studie de didactische effectiviteit van correctieve feedback op doeltaalproductie. De resultaten toonden aan dat de correctieve feedback een blijvend en significant effect had op de ontwikkeling van de doeltaal. Door middel van een regressie analyse lieten de resultaten ook zien dat jonge leerders meer voordeel hebben van feedback dan oudere leerders. Voor de praktijk betekent dit dat leerkrachten in het taalonderwijs zich vooral bij jonge leerlingen moeten richten op het geven van genoeg feedback.

2.3 Onderzoeksvragen

Uit paragraaf 2.1 komt naar voren dat er nog weinig bekend is over de meest geschikte linguïstische aanpak bij het onderwijzen van een vreemde taal aan jonge leerlingen. De leerkracht wordt daarentegen een cruciale rol toegekend in het stimuleren van taalverwerving in het kleuteronderwijs. Leerkrachten verschillen onderling in het gebruik van de doeltaal als voertaal (Wierenga, 2014), wat van invloed kan zijn op de taalverwerving van de leerlingen. Niet alle leerkrachten gebruiken consistent de doeltaal als voertaal en wanneer dit wel gebeurt, is er een verschil tussen OPOL- en OSOL-benaderingen. Het is interessant om te onderzoeken wat de relatie is tussen het doeltaalgebruik van de leerkracht en het doeltaalgebruik van de leerlingen.

Uit paragraaf 2.2 komt naar voren dat een stimulerende didactische aanpak, met aandacht voor interactie, van belang is om tot doeltaalproductie bij de leerlingen te komen. Hierin worden didactische kwaliteiten van de leerkracht genoemd die de doeltaalproductie kunnen bevorderen alsmede werkvormen die een positieve invloed kunnen hebben op de productieve vaardigheden van de leerling. *Communicative*

language teaching (CLT) wordt als een effectieve benadering van het taalonderwijs gezien. Het is interessant om te kijken of deze theorie wordt terug gezien in de praktijk. Welke didactische aanpakken zijn er in het TPO en hoe staan deze in relatie met het doeltaalgebruik van de leerlingen?

Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag: wat is de invloed van de verschillende TPO-contexten op het doeltaalgebruik van de leerlingen? Deze onderzoeksvraag is op te delen in twee deelvragen:

1. Wat is de relatie tussen het doeltaalgebruik van de leerkracht en het doeltaalgebruik van de leerlingen?
2. Wat is de relatie tussen de didactische context en het doeltaalgebruik van de leerlingen?

In de volgende hoofdstukken zal er geprobeerd worden een antwoord te geven op deze vragen.

3. Methode

In dit hoofdstuk zal de methodische onderbouwing van het onderzoek besproken worden. In paragraaf 3.1 wordt de vooranalyse omschreven. In paragraaf 3.2 staan de participanten, de meetinstrumenten en de procedure en analyse van het hoofdonderzoek beschreven.

3.1 Vooranalyse

In verband met het hoofdonderzoek naar de pilot TPO zijn er lesobservaties gedaan gehouden op twaalf TPO-scholen. Op elke school is er één klas en één leerkracht geobserveerd. De observaties zijn opgenomen door middel van twee camera's en een microfoon. De opnames hiervan zijn beschikbaar gesteld voor het huidige onderzoek.

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, is het van belang om te weten hoe in de verschillende klassen het principe doeltaal = voertaal wordt benaderd. Uit het theoretisch kader kwamen drie strategieën naar voren: OTOL, OSOL en TL. Bij TL wordt de definitie van Park (2013) aangehouden: het zowel systematisch als onsystematisch gebruik van de L1 en L2 in het klaslokaal. Door middel van het bekijken van de observaties en de informatie die de leerkracht heeft verstrekt tijdens het interview kon bepaald worden welke strategie gehanteerd werd in het klaslokaal. Wanneer een leerkracht alleen in het Engels les gaf en hierbij zo min mogelijk Nederlands probeerde te spreken, was er sprake van *One-teacher-one-language*. Wanneer een leerkracht zowel het in het Engels als in het Nederlands les gaf, maar tijdens de Engelse onderwijstijd uitsluitend Nederlands probeert te spreken, was er sprake van *One-situation-one-language*. In de situaties waarin een leerkracht zowel in het Engels als in het Nederlands les gaf, en deze twee talen binnen een bepaald tijdsbestek en/of situatie afwisselend gebruikt werden, was er sprake van *translanguaging*. De meeste scholen bleken gebruik te maken van OTOL of OSOL. Omdat de theorieën over de voertaal van de leerkracht een centrale rol spelen in het onderzoek, is het belangrijk dat alle varianten van voertaalgebruik van de leerkracht vertegenwoordigd zijn (Jansen, 2005). De twaalf observaties zijn daarom ingedeeld in OTOL, OSOL en TL. Er vallen twee klassen in de context TL en uit deze context hoefde daarom geen steekproef getrokken te worden. Om de groepen gelijk te houden, zijn er uit de andere twee contexten ook twee klassen gekozen. Het in de

literatuur genoemde voordeel van de OTOL-context is dat de leerlingen wel Engels moeten praten om te communiceren (Árva en Medgyes, 2000) en daarom is er gekozen voor de OTOL-contexten waarin geen Nederlands gesproken wordt en de leerkrachten moedertaalsprekers zijn van het Engels. Er zijn twee TPO-klassen die voldoen aan deze voorwaarden en er hoefde daarom ook geen steekproef getrokken te worden. Er zijn daarentegen vier TPO-klassen die binnen de OSOL-context vallen en er is daarom steekproefsgewijs voor twee klassen gekozen. Om de observaties te gebruiken als data voor het onderzoek, zijn de zes observaties getranscribeerd.

3.2 Participanten

De participanten bestonden uit zowel leerkrachten als leerlingen. In deze paragraaf zal er worden ingegaan op de kenmerken van de leerkrachten en leerlingen.

3.2.1 Leerkrachten

Aan het onderzoek hebben zes leerkrachten meegedaan. Deze leerkrachten geven les op zes verschillende scholen, allen binnen het regulier basisonderwijs. De context waarin les werd gegeven verschilde per school, alsmede de leerlingen waaraan les werd gegeven. In Tabel 1 staan de school- en leerkrachtvariabelen weergegeven. Uit de tabel is af te lezen dat de leerkrachten uit contexten 1 tot en met 4 lesgeven op een school waar ook een internationale afdeling aanwezig is. Daarbij hadden de scholen van leerkracht 3 en 4a respectievelijk 10 en 5 jaar ervaring met vroeg vreemde taalonderwijs. Ook is in de tabel te zien dat de leerkrachten andere benaderingen van doeltaal = voertaal hanteerden en onderling in taalvaardigheidsniveau verschilden. Het taalvaardigheidsniveau is ingeschat tijdens de leerkrachtmetingen van het hoofdonderzoek. Dit is gedaan door middel van een woordenlijst en een *vocabulary size test*. Leerkracht 1 en 2 zijn *native speakers* (NS) van het Engels en maakten gebruik van de OTOL-strategie. Leerkracht 3 en 4 hebben niveau C2 hebben van het ERK (Europees referentiekader) en maakten gebruik van de OSOL-strategie, en leerkracht 5 en 6 beschikken over ERK-niveau C1 en maakten gebruik van TL. In elke context was ook de onderzoeker aanwezig en in TL1 was er één extra leerkracht aanwezig die enkele uitingen heeft gedaan maar waarvan het taalniveau niet bekend is.

Tabel 1

Leerkrachtvariabelen

	OTOL1	OTOL2	OSOL1	OSOL2	TL1	TL2
School						
Internationale afdeling	ja	ja	ja	ja	Nee	nee
Ervaring TPO (jaren)	0	0	10	5	0	0
Leerkracht						
Strategie	OTOL	OTOL	OSOL	OSOL	TL	TL
Taalniveau (ERK)	NS	NS	C2	C2	C1	C1
Ervaring primair onderwijs (jaren)	19	2	7	6	14	1
Ervaring Engels onderwijs (jaren)	1	1.5	4	6	8	1
Aanvullende opleiding/cursus gericht op YLL	ja	nee	nee	ja	Ja	ja

3.2.2 Leerlingen

Aan het onderzoek hebben 101 leerlingen meegedaan. De focus van dit onderzoek ligt op de prestaties van een klas in zijn geheel en daarom zijn niet alle individuele gegevens van de leerlingen relevant. Het is daarentegen wel van belang om een beeld te schetsen van de samenstelling van de klassen. Om deze reden zijn in Tabel 2 de beschikbare gegevens per klas opgenomen. Uit de tabel is af te lezen dat de klassen verschilden in groepsgrote met een range van veertien tot en met vierentwintig kinderen. In sommige klassen werd lesgegeven aan groep één en twee en in andere klassen slechts aan groep één. Informatie over de taalachtergrond van de leerlingen is opgevraagd, maar was helaas niet tijdig beschikbaar.

Tabel 2

Leerlingvariabelen

Context	OTOL1	OTOL2	OSOL1	OSOL2	TL1	TL2
Groep 1 of 1+2	1	1	1	1	1+2	1
Aantal kinderen	14	12	14	20	24	17

3.3 Instrumenten

Tijdens de vooranalyse zijn de zes observaties getranscribeerd. Deze observaties dienen als uitgangspunt voor de analyses. Om relevante informatie uit de transcripten te kunnen halen, zijn eerst twee observatie-instrumenten ontwikkeld. Het eerste observatie-instrument richt zich op het taalgebruik en de didactiek van de leerkracht en is voor het grootste deel gebaseerd op de LIST Checklist Teacher van Damhuis en de Blauw (2008). Er zijn enkele aanvullingen gedaan uit het Classroom Assessment Scoring System (CLASS) van Pianta, La Paro en Hamre (2008). Het tweede observatie-instrument richt zich op het doeltaalgebruik van de leerling en is als *bottom-up* proces gevormd tijdens het doen van de observaties. De twee instrumenten zijn te vinden als Bijlage 1 en 2.

3.3.1 Observatie-instrument aanmoedigen doeltaalproductie in de kleuterklas

Het eerste observatie-instrument is, zoals eerder genoemd, gebaseerd op de LIST Checklist Teacher van Damhuis en de Blauw (2008). Dit is een lijst met concrete strategieën die leerkrachten kunnen gebruiken om doeltaalproductie bij jonge leerlingen te stimuleren door middel van interactie. De lijst bestaat uit vijf categorieën: vereisten voor communicatie, input, actieve participatie, inhoudelijke rijke conversaties en feedback. Deze categorieën zijn gebaseerd op de drie elementen van interactie: input, output en feedback. Er ligt in dit instrument extra nadruk op het element 'output', omdat leerkrachten zich volgens de makers vaak niet bewust zijn van het belang hiervan. Omdat het huidige onderzoek gericht is op de output van kinderen, is dit model een gepast observatie-instrument. Niet alle vijf categorieën zijn daarentegen overgenomen. Het observatie-instrument is voor dit onderzoek aangepast en er zijn daarbij drie categorieën gecreëerd: 'input', 'output' en 'interactie en feedback.' Dit zijn overeenkomstig met de besproken theorieën, de

belangrijkste aspecten van het bevorderen van taalproductie. Bij het ontwikkelen van het observatie-instrument is ook het Classroom Assesment Scoring System (CLASS) van Pianta, La Paro en Hamre (2008) betrokken. Dit is een instrument dat speciaal ontwikkeld is om de kwaliteit van voorschoolse instellingen en de onderbouw van de basisschool te beoordelen. Het is een breed pedagogisch instrument waarbij alleen de categorieën 'kwaliteit van de feedback' en 'stimuleren van de taalontwikkeling' zijn bekeken.

De volgende keuzes zijn gemaakt bij het samenstellen van het observatie-instrument: de eerste categorie van LIST, 'vereisten voor communicatie', bestaat uit 'de leerkracht creëert een veilige omgeving' en 'de leerkracht wil oprecht communiceren'. Deze onderdelen zijn te subjectief om af te leiden uit een observatie en zijn daarom niet opgenomen in het observatie-instrument. De categorie 'input' is overgenomen en verder uitgebreid. 'De leerkracht spreekt begrijpelijk en correct' is opgedeeld in 'grammaticaal correct spreken' en 'de gemiddelde lengte van de uitingen' en het onderdeel 'percentage doeltaalproductie' is toegevoegd, omdat de doeltaalproductie centraal staat in de probleemstelling. Uit de derde categorie van de LIST is één onderdeel achterwege gelaten, namelijk: 'de leerkracht geeft verbale en non-verbale luisterreacties'. Dit onderdeel is vervangen door het meer omvattende 'aanmoedigen en bevestigen van de leerling' uit het Classroom Assesment Scoring System (CLASS) en toegevoegd aan de categorie 'feedback'. De onderdelen 'de leerkracht houdt zich stil', 'de leerkracht stelt niet continu vragen', 'de leerkracht stelt waar nodig, open en uitnodigende vragen' en 'de leerkracht maakt opmerkingen die aanzetten tot denken' zijn wel overgenomen en verder gespecificeerd in het soort vragen dat de leerkracht stelt. De vierde categorie uit de LIST, 'inhoudelijk rijke conversaties,' is gefocust op het uitbreiden van en aansluiten bij wat het kind zegt. Deze categorie is in zijn geheel niet opgenomen in het observatie-instrument omdat deze vervangen is door het onderdeel 'feedback-lussen gebruiken' uit CLASS en onder de categorie 'feedback' is ondergebracht. De vijfde categorie 'feedback' uit de LIST bevat twee onderdelen die er op gericht zijn een gesprek met een andere leerling aan te moedigen en te reageren op de uiting van een andere leerling. Volgens de definitie van feedback die in dit theoretisch kader gehanteerd wordt, valt dit niet onder feedback, maar is dit een onderdeel van 'interactie en output'. Om deze reden is het toegevoegd aan de categorie 'interactie en output'. Het onderdeel 'de leerkracht geeft impliciete feedback' is wel behouden in de categorie 'feedback'. Het

laatste onderdeel van de LIST: 'de leerkracht structureert de uitingen van de leerling en vat samen waar nodig', is niet opgenomen in het observatie-instrument. Deze is vervangen door twee onderdelen uit CLASS: 'feedback-lussen gebruiken' (uitwisseling over-en-weer, volharding van de leerkracht, vervolgvragen) en 'doorvragen' (de leerling zijn/haar gedachten, antwoorden en handelingen laten uitleggen). In Bijlage 1 is te zien hoe deze onderdelen zijn gerangschikt in het gehanteerde observatie-instrument.

3.3.2 Observatie-instrument doeltaalproductie kleuters

Het tweede observatie-instrument (Bijlage 2) is gericht op het omschrijven van het doeltaalgebruik van de leerlingen. Voordat de analyse begon was in het instrument vastgelegd dat de hoeveelheid doeltaalproductie en de MLU gemeten zou worden. De andere twee categorieën die in het instrument opgenomen moesten worden waren 'het doeltaalgebruik tijdens specifieke werkvormen in de klas' en 'de interactionele functies van het doeltaalgebruik'. Deze twee categorieën konden nog niet gespecificeerd worden, aangezien voor de start van de analyse niet bekend was welke werkvormen in de klas gebruikt werden en hoe het doeltaalgebruik van de kinderen zich kan uiten in interactie. Het observatie-instrument is als gevolg hiervan op een *bottum-up* wijze tot stand gekomen. Tijdens de analyse van de eerste context werden alle geobserveerde werkvormen en interactieve functies van doeltaalgebruik vastgelegd en deze werden aangevuld bij het observeren van de tweede context. Het observatie-instrument bleek na de eerste twee contexten volledig te zijn; geen nieuwe werkvormen of interactionele functies van het doeltaalgebruik werden geobserveerd. In Bijlage 2 is te zien uit welke onderdelen het observatie-instrument is opgebouwd.

3.4 Procedure en analyse

3.4.1 Procedure

De observaties beslaan zes klassikale lessen die tijdens de Engelse onderwijstijd zijn gegeven en vervolgens zijn getranscribeerd. De transcripties zijn geanalyseerd door te turven hoe vaak bepaald gedrag is waargenomen binnen het tijdsbestek van de lessen. De getallen die dit oplevert, zijn uitgedrukt in absolute aantallen en percentage van de totale doeltaalproductie. De voertaal van de leerkracht, de didactische functies van de leerkracht en de hoeveelheid

doeltaalproductie van de leerlingen konden systematisch geobserveerd worden met behulp van de vooraf vastgestelde observatie-criteria. De interactionele functies van het doeltaalgebruik van de leerlingen en de werkvormen die doeltaalproductie stimuleren binnen de TPO-contexten konden pas tijdens de observatie beschreven worden en tegelijkertijd opgenomen worden in het observatie-instrument 'doeltaalgebruik kleuters'. Hieronder zal besproken worden hoe de verschillende begrippen zijn geoperationaliseerd en op welke manier de verkregen data is geanalyseerd.

Operationaliseren doeltaalgebruik leerlingen

Om de transcripten te kunnen analyseren en antwoord te geven op de onderzoeksvraag is ten eerste het construct 'doeltaalgebruik' geoperationaliseerd. Het doeltaalgebruik van de leerlingen is opgedeeld in de hoeveelheid doeltaalproductie, de complexiteit van de doeltaalproductie en de interactionele functie van het doeltaalgebruik. De interactionele functies van het doeltaalgebruik is van belang omdat interactie een centrale rol speelt in de besproken theorieën over taalverwerving. De hoeveelheid doeltaalproductie wordt gemeten door het aantal Engelse woorden, die de leerlingen uiten, te tellen. Vervolgens wordt dit aantal ook uitgedrukt in een percentage van het totaal aantal woorden ($\text{aantal Engelse woorden} / \text{totaal aantal woorden} \times 100$) en in een percentage van de totale les ($\text{aantal Engelse woorden} / \text{aantal minuten}$). De complexiteit van de uitingen wordt gemeten door het aantal (deels) Engelstalige uitingen van de leerling te tellen en de absolute hoeveelheid doeltaalproductie te delen door het aantal (deels) Engelstalige uitingen. Dit berekent de gemiddelde lengte van de uitingen, ofwel de *Mean Length of Utterance* (MLU), Omdat bij een langere uiting meer grammatica vereist is, kan verondersteld worden dat de uiting daarmee ook grammaticaal complexer zal zijn. Deze kenmerken van de doeltaal zijn vooraf vastgelegd in het observatie-instrument 'doeltaalproductie kleuters' en systematisch geobserveerd met behulp van het instrument. De interactionele functie van het doeltaalgebruik van de leerlingen is daarentegen pas tijdens de observatie gecategoriseerd naar geobserveerde functie (spontane opmerking, antwoord op een vraag, nazeggen, etc.) en vastgelegd in het open observatie-instrument 'doeltaalproductie kleuters'.

Operationaliseren doeltaalgebruik en didactiek leerkrachten

Het doeltaalgebruik van de leerkrachten is verder onderverdeeld in de hoeveelheid doeltaalproductie, de MLU, de verschillende didactische functies en het gebruik van code-switching in de TL-contexten. De hoeveelheid doeltaalproductie en de MLU zijn op dezelfde wijze als bij de leerlingen gemeten.

De verschillende didactische vormen van taalgebruik zijn vooraf opgenomen in het observatie-instrument 'aanmoedigen doeltaalproductie in de kleuterklas'. Ten eerste is de hoeveel tijd dat de leerkracht aan het woord is berekend door het aantal woorden van de leerkracht te delen door het totaal aantal woorden. Vervolgens is de hoeveelheid grammaticale doeltaalproductie op dezelfde wijze berekend als de hoeveelheid doeltaalproductie (totaal aantal grammaticale woorden / het totaal aantal woorden x 100). Daarna zijn de overige didactische vormen systematisch geturfd en vervolgens uitgedrukt in een percentage van het totaal aantal uitingen van de leerkracht (hoeveelheid uitingen per didactische vorm / totaal aantal uitingen x 100). De categorieën 'vragen' en 'feedback' zijn verder onderverdeeld in soorten vragen en feedback, welke zijn uitgedrukt in een percentage van het totaal aantal vragen en feedback. De manier waarop de uitingen van de leerkracht zijn ingedeeld in de verschillende didactische vormen van taalgebruik, is geïllustreerd door middel van de voorbeelden in Tabel 3.

Tabel 3

Didactische vormen van het doeltaalgebruik van de leerkrachten

Didactische vorm	Voorbeelduiting
Open vragen	"What's this?" "What else is different?"
Ja/nee-vragen	"Do you know the song?" "Ready?",
Weergeefvragen	"Do you think he is going to eat them or do you think he is just trying to balance them on his head?"

Opmerkingen die aanzetten tot denken	“I see something that’s not right”
Hulp en hints	“The...” “It starts with a t”
Uitnodigen op de uiting van een medeleerling te reageren	“Can you help <naam>?”
Een gesprek tussen leerlingen aanmoedigen	“Can you choose a friend and ask them what their favourite fruit is?”
Impliciete feedback	Leerling: “banana” Leerkracht: “bananas”
Feedback-lussen	Leerling: “it’s a banana” Leerkracht: “that’s a banana telephone”, Leerling: “no!” Leerkracht: “OK.”
Doorvragen	“Why?”
Aanmoedigen en bevestigen	“It’s yellow. Well done.”

Naast de didactische vormen, is als onderdeel van de didactisch aanpak ook bekeken welke werkvormen er gebruikt zijn tijdens de geobserveerde lessen. Deze werkvormen zijn niet vooraf vastgelegd maar tijdens de observatie in het instrument ‘doeltaalproductie kleuters’ opgenomen en uitgedrukt in een percentage van de totale hoeveelheid doeltaalproductie van de leerlingen. Ten slotte is gekeken naar de directe invloed van het overgaan van het Nederlands op het Engels, en andersom, op de doeltaalproductie van de leerlingen. Deze bevindingen zijn beschreven in het licht van de theorieën over code-switching en *translanguaging*.

3.4.2 Analyse

De geobserveerde gegevens zijn beschreven per context (OPOL, OTOL en TL) en per klas. De resultaten bestaan voor een groot deel uit data waaruit af te lezen valt hoeveel het doeltaalgebruik en de didactische aanpakken voorkomen. Om

antwoord te geven op de eerste deelvraag is daarnaast ook het gebruik van code-switching door de leerkrachten en de interactionele functies van het doeltaalgebruik van de leerling omschreven. Om antwoord te geven op de tweede deelvraag zijn daarnaast ook de geobserveerde werkvormen omschreven door middel van een korte samenvatting van het verloop van de les en een beschrijving van de gevonden percentages doeltaalproductie tijdens werkvormen.

4. Resultaten

De resultaten van het onderzoek naar het gebruik van de doeltaal als voertaal door de leerkracht en het doeltaalgebruik van de leerlingen worden weergegeven in paragraaf 4.1. Eerst wordt de doeltaalproductie van de leerkrachten en leerlingen beschreven en vervolgens de gevonden interactionele functies van het doeltaalgebruik van de leerlingen. In paragraaf 4.2. zijn de resultaten te vinden van het onderzoek naar de didactische aanpak van de leerkracht. Deze paragraaf bestaat uit een beschrijving van de werkvormen in de verschillende contexten, de hoeveelheden doeltaalgebruik per werkvormen en tot slot een beschrijving van de didactische aanpak van de leerkrachten.

4.1 Doeltaalgebruik

In Tabel 4 staat weergegeven hoeveel doeltaalproductie de leerkrachten en leerlingen in de verschillende contexten lieten zien en hoe complex deze doeltaalproductie is. In de tabel kan ten eerste afgelezen worden wat de duur is van de geobserveerde lessen, zodat de absolute aantallen beter geïnterpreteerd kunnen worden. De les in OTOL2 duurde het kortst met 17 minuten en 52 seconden en de les in TL2 duurde bijna twee keer zo lang met 25 minuten en 20 seconden.

4.1.1 Leerkrachten

Uit de tabel is af te lezen hoeveel procent van de les de doeltaal als voertaal wordt gebruikt door de leerkrachten. In de OTOL-contexten wordt de doeltaal 100% van de les als voertaal gebruikt, in de OSOL-contexten respectievelijk 99,9% en 99,4% van de les en in de TL-contexten respectievelijk 66,6% en 25,8% van de les. Het totaal aantal woorden in de doeltaal is het hoogst in OSOL2 en het laagst in TL2. De complexiteit van de uitingen is het grootst in de OTOL-contexten (MLU = 5.4) en het kleinst in de TL-contexten (MLU = 3.6).

Tabel 4

Doeltaalproductie van de leerkrachten en leerlingen

	OTOL1	OTOL2	OSOL1	OSOL2	TL1	TL2
Duur observatie	24:40	17:52	24:30	30:20	32:28	35:20

Leerkracht						
Hoeveelheid doeltaalproductie (woorden)	2188	2007	2146	2418	1293	873
% taalproductie	100%	100%	99.9%	99.4%	66.6%	25.8%
Gemiddelde doeltaalproductie per minuut	88.7	112.3	87.6	79.7	39.8	24.7
MLU doeltaal	5.4	5.4	3.9	4.3	3.6	3.6
Leerling						
Hoeveelheid doeltaalproductie (woorden)	385	313	552	306	553	200
% taalproductie	41.8	72.6	60	82.3	64.9	30.6
Gemiddelde doeltaalproductie per minuut	15.6	17.5	22.5	10.1	17	5.7
MLU doeltaal	1.8	2	1.6	2.1	2.2	2.3

4.1.2 Leerlingen

Uit de tabel kan ook afgelezen worden hoe groot percentage van de tijd de leerlingen de doeltaal spraken, hoeveel woorden en uitingen er in de doeltaal zijn gedaan en wat de MLU was. Het is af te lezen dat de leerlingen in OSOL2 het grootste deel van de tijd in de doeltaal spraken (82.3%) maar in deze context het op één na laagste aantal Engelse woorden gevonden is (306 woorden). Het kleinste aantal Engelse woorden (200) en het laagste percentage doeltaalproductie (30.6%) is gevonden in TL2, terwijl deze les het langst duurt (35 minuten en 20 minuten). Een ander opvallend resultaat is dat in de TL-contexten de hoogste MLU gevonden is (respectievelijk 2.2 en 2.3), terwijl bij de leerkrachten in deze contexten de laagste

MLU geobserveerd is (3.6). Bij de gevonden resultaten moet de kanttekening gezet worden dat niet in alle contexten de leerlingen gelijkwaardig aan het woord waren. Vooral in de OTOL-contexten waren een aantal leerlingen opvallend vaker aan het woord.

Interactionele functies doeltaalgebruik

Per context is bekeken naar de interactionele functies van het doeltaalgebruik. In Tabel 5 zijn de resultaten hiervan weergegeven. Uit de tabel is af te lezen dat de leerlingen in OTOL2 en OSOL1 het meest spontane opmerkingen maken/vragen stellen. In OTOL2 zijn dit 25 van de 159 uitingen en vormt hiermee het hoogste percentage spontane opmerkingen/vragen van de zes contexten. Deze uitingen zijn complexer (MLU = 3.4) dan in OSOL1 (MLU = 2.2). De meest complexe uitingen zijn gedaan in OSOL2 (MLU = 4.9). In de TL-contexten bestaat het kleinste percentage van de uitingen uit spontaan doelgebruik (9 van de 250 uitingen in TL1 en 0 van de 87 uitingen in TL2). In de TL-contexten wordt daarentegen het grootste aantal semi-spontane opmerkingen/vragen gevonden (43 van de 250 uitingen in TL1 en 41 van de 87 uitingen in TL2). Het laagste percentage semi-spontane opmerkingen/vragen wordt in de OSOL-contexten gevonden (10 van de 352 uitingen in OSOL1 en 5 van de 143 uitingen in OSOL2). Een voorbeeld van een semi-spontane uiting én een semi-spontane vraag: Leerkracht: "How are you?" Leerling: "I'm fine, thank you. How are you?".

In OTOL1 wordt relatief gezien het meest antwoord gegeven op vragen (53%). In de TL-contexten bestaat het kleinste deel van de doeltaalproductie uit het beantwoorden van vragen (23.2% en 28.7%). In alle contexten bestaat maar een klein deel van de doeltaalproductie uit het antwoord geven op weergeefvragen. In OTOL1 en TL2 wordt er meer antwoord gegeven op open vragen (relatief 80% en 92%) en in de overige contexten bestaat meer dan 56% van het beantwoorden van vragen, uit het beantwoorden van ja/nee-vragen.

Nauw verbonden met het beantwoorden van vragen is het uitvoeren van opdrachten door middel van taal. Een voorbeeld hiervan is het tellen van objecten of het zingen van een liedje nadat de leerkracht hierom heeft gevraagd. In TL1 bestaat bijna een derde van het doeltaalgebruik van de leerlingen uit het uitvoeren van een opdracht (81 van de 250 uitingen) met een MLU van 3.6. In OSOL2 zijn de uitgevoerde opdracht het meest complex met (MLU = 5.6), gevolgd door OSOL1

(MLU = 5.3). In OTOL2 is het doeltaalgebruik bij het uitvoeren van een opdracht het minst complex (MLU = 1.8).

Uit de tabel is af te lezen dat niet in alle contexten de leerkracht wordt verbeterd/ontkend of bevestigd door de leerlingen en dit in veel gevallen minder dan 4% van de doeltaalproductie betreft. In OSOL2 is het hoogste percentage gevonden (13.3% verbeteren/ontkennen en 7% bevestigen). Het aanvullen en nazeggen van de leerkracht wordt daarentegen wel in alle contexten gedaan. In OSOL1 wordt de leerkracht zowel absoluut als relatief gezien het meest aangevuld (105 van de 352 uitingen). Hier worden ook de meeste uitingen gevonden waarin een leerling de leerkracht nazegt (34 uitingen) maar relatief gezien wordt in TL2 de leerkracht het meest nagezegd (13 van de 87 uitingen). Een voorbeeld van het aanvullen van de leerkracht is: leerkracht: "A g...", leerling: "goat". Een voorbeeld van het nazeggen van de leerkracht is: leerkracht: "A duck.", leerling: "duck".

Tabel 5

De interactionele functies van het doeltaalgebruik van de leerlingen

Leerlingen	OTOL1	OTOL2	OSOL1	OSOL2	TL1	TL2
Totaal aantal uitingen	217	159	352	143	250	87
Spontane opmerking/vraag	14	25	26	4	9	-
% alle doeltaaluitingen	6.5	15.7	7.4	2.8	3.6	-
<i>MLU</i>	<i>1.7</i>	<i>3.4</i>	<i>2.2</i>	<i>4.9</i>	<i>1.4</i>	
Semi-spontane opmerking/vraag	24	10	10	5	43	41
% alle doeltaaluitingen	11.1	6.3	2.8	3.5	17.2	47.1
<i>MLU</i>	<i>1</i>	<i>2.8</i>	<i>1.8</i>	<i>2.5</i>	<i>1.9</i>	<i>2</i>
Antwoord geven vraag	115	73	146	64	58	25
% alle doeltaaluitingen	53.0	45.9	41.5	44.8	23.2	28.7
<i>MLU</i>	<i>1.8</i>	<i>1.5</i>	<i>1.1</i>	<i>1.3</i>	<i>1.5</i>	<i>2.7</i>
Antwoord open vragen	92	31	54	26	19	23

% alle vragen	80.0	42.5	37.0	40.6	32.8	92.0
<i>MLU</i>	1.9	1.7	1.3	1.6	1.8	2.8
Antwoord weergeefvragen	13	1	-	3	1	2
% alle vragen	11.3	1.4	-	4.7	1.7	8.0
<i>MLU</i>	1	2	-	1	2	1
Antwoord ja/nee-vragen	12	41	91	36	38	3
% alle vragen	10.4	56.2	62.3	56.3	65.5	12.0
<i>MLU</i>	1.3	1.3	1	1.1	1.3	1
Uitvoeren opdracht (d.m.v. taal)	18	22	25	20	81	2
% alle doeltaaluitingen	8.3	13.8	7.1	14.0	32.4	2.3
<i>MLU</i>	3.7	1.8	5.3	5.6	3.6	4
Verbeteren/ontkennen LK	1	1	-	19	6	-
% alle doeltaaluitingen	0.5	0.6	-	13.3	2.4	-
<i>MLU</i>	2	5	-	1.1	1	-
Bevestigen LK	-	5	6	10	8	-
% alle doeltaaluitingen	-	3.1	1.7	7.0	3.2	-
<i>MLU</i>	-	1.3	1	1.8	1	-
Aanvullen LK	22	17	105	8	32	6
% alle doeltaaluitingen	10.1	10.7	29.8	5.6	12.8	
<i>MLU</i>	1.1	1.7	1.1	2.3	1.3	3.4
Nazeggen LK	23	6	34	13	13	13
% alle doeltaaluitingen	10.6	3.8	9.7	9.1	5.2	14.9
<i>MLU</i>	1.5	2	1.8	1.6	1.9	1.9

In onderstaand overzicht (Tabel 6) zijn de vormen van doeltaalgebruik gesorteerd van de vormen die zorgen voor het hoogste percentage doeltaalgebruik en MLU tot de vormen die zorgen voor het laagste doeltaalgebruik en MLU. In de figuur is te zien dat het uitvoeren van een opdracht voor zowel het hoogste doeltaalgebruik als het hoogste MLU zorgt. Vervolgens zorgt het beantwoorden van open vragen voor het hoogste percentage doeltaalgebruik maar niet voor de hoogste MLU. Spontane opmerkingen/vragen, het verbeteren/ontkennen van de leerkracht en semi-spontane opmerkingen zorgen voor een hoger MLU.

Tabel 6

De interactionele functies van het doeltaalgebruik van de leerlingen, gerangschikt van functie die voor de meeste doeltaalproductie zorgt naar functie die voor de minste doeltaalproductie zorgt

Hoogste percentage doeltaalproductie leerlingen	Hoogste MLU leerlingen
1. Uitvoeren opdracht	1. Uitvoeren opdracht
2. Antwoord open vragen	2. Spontane opmerking/vraag
3. Semi-spontane opmerking/vraag	3. Verbeteren/ontkennen leerkracht
4. Antwoord ja/nee-vragen	4. Semi-spontane opmerking/vraag
5. Aanvullen leerkracht	5. Antwoord open vragen
6. Spontane opmerking/vraag	6+7. Aanvullen leerkracht / nazeggen leerkracht
7. Nazeggen leerkracht	
8. Bevestigen leerkracht	8. Antwoord weergeefvragen
9. Verbeteren/ontkennen leerkracht	9. Bevestigen leerkracht
10. Antwoord weergeefvragen	10. Antwoord ja/nee-vragen

4.1.3 TL-contexten: de invloed van code-switching

In de TL-contexten wordt gebruik gemaakt van code-switching. Uit Tabel 4 is af te lezen dat de leerkracht in TL1 66.6% van de les de doeltaal als voertaal gebruikt. Uit de observatie komt naar voren dat de leerkracht het Engels gebruikt om

structuur aan de les te geven (“Let’s wish everybody a very good morning.”).

Wanneer een kind in het Nederlands een vraag beantwoordt, reageert de leerkracht in het Nederlands. Bijvoorbeeld: Leerling: “twee” Leerkracht: “Twee. Heel erg goed”.

Hierop is één uitzondering: wanneer de leerkracht antwoord met “in English”. Als een

kind in het Engels antwoord, reageert de leerkracht in het Engels: Leerling: “two”

Leerkracht: “It’s two”. Wanneer een leerling een spontane opmerking in het

Nederlands maakt gaat de leerkracht hier eerst in het Nederlands op in en gaat

daarna over op het Engels. Dit is in alle gevallen in de vorm van intersententiële

code-switching. Bijvoorbeeld: Leerling: “Twee kinderen zijn er dus niet.” Leerkracht:

“Nee, wij missen twee kinderen. We’re missing two children today”. In de gevallen dat

een leerling een persoonlijke opmerking maakt als “ik wist het al” of “dat is mijn

huisnummer” reageert de leerkracht hier alleen in het Nederlands op. Wanneer de

leerkracht een persoonlijke opmerking maakt, doet zij dat in het Nederlands.

Bijvoorbeeld: “Wacht even, jij had volgens mij gister ook al gedaan?” en “Het duurt

nou te lang voor jullie, ik weet het, maar nog heel eventjes”. Ook metalinguïstische

opmerkingen worden in het Nederlands gemaakt, zoals bijvoorbeeld: “Wat heb ik nou

net gevraagd?” en “Wat zijn books?”. Ten slotte gaat de leerkracht over op het

Nederlands om Engelse woorden/zinnen te verduidelijken. Bijvoorbeeld: “Three

pencils. Drie potloden”. De leerkracht gaat over op het Engels wanneer het

lesprogramma wordt herpakt. Bijvoorbeeld: “OK listen. Another game”. De leerkracht

maakt bijna geen gebruik van code-switching wanneer taalproductie van het kind

gevraagd wordt. Er is daarom geen direct effect te zien in het taalgebruik van de

leerlingen. De enige vraag die in twee talen is gesteld betreft: “Wich color is today?

Welke kleur? Which color?”. Eén leerling antwoorde “purple” en één leerling

antwoorde “paars”.

In TL2 gebruikt de leerkracht 25.8% van de les de doeltaal als voertaal. In

tegenstelling tot in TL1 wordt er structuur aan de les gegeven met behulp van het

Nederlands (“we gaan het hebben over het nieuwe thema”). Daarbij maakt zij veel

gebruik van intrasententiële code-switching waarin losse Engelse woorden in

Nederlandse zinnen worden gezet, zoals “Er woonde eens op een boerderij... een

pig, a sheep, a horse in de wei. A duck in the vijver en een gans in de ren. Two cats,

a duck, a dog en een knalrode hen”. In enkele gevallen volgt hierop een vertaling

zoals in “Helemaal back in de klas. Achter in de klas”. De leerkracht gebruikt ook één

keer intrasententiële code-switching waarin het Engelse deel van de zin groter is dan

één woord (“Ja, dan weet je that you can get a paper towel”). De intersententiële code-switching van het Nederlands naar het Engels komt voor wanneer de leerkracht een opdracht geeft aan een leerling zoals “Can you put my map on the desk please?” of orde wil houden in de klas zoals in “De juf begint met praten. So you have to be quiet”. Intersententiële code-switching van het Engels naar het Nederlands komt in vier situaties voor. Ten eerste wanneer een leerling persoonlijk wordt aangesproken zoals in “Je bent een beetje verdrietig hè. Ja. Maar we zouden het niet meer doen want nu ben je al zó lang bij ons op school”. Ten tweede wanneer de leerkracht reageert op een spontane opmerking/vraag van een leerling. Dit kan zowel een reactie zijn op een Nederlandse uiting zoals in: Leerling: “Waar gaan we heen?” Leerkracht: “Dat heb ik net gezegd: luizen pluizen.” als een reactie op een spontane Engelse uiting zoals in: Leerling: “How are you?” Leerkracht: “I’m fine as well. Thank you <naam>. Goed bedacht”. Ten derde maakt de leerkracht metalinguïstische opmerkingen in het Nederlands zoals in “Keurig, met teacher er achter. Goed van jou zeg”. Ten slotte gaat de leerkracht over van het Engels naar het Nederlands wanneer zij een zin vertaalt (“That was the deal. Dat was de afspraak”). Wanneer de leerkracht een vraag stelt in het Engels reageren de leerlingen soms in het Nederlands en soms in het Engels. Wanneer de leerkracht een vraag stelt of opmerking maakt in het Nederlands reageren de leerlingen in het Nederlands met daarop één uitzondering, namelijk: (Leerkracht: “Heel goed. En hoe heet de gele dag in het Nederlands?” Leerling: “In het Nederlands zei je?” Leerkracht: “Ja, dat weet je wel hè?” Leerling: “Wednesday soup”). De leerkracht vraagt één keer specifiek aan een leerling om in het Engels te antwoorden en switcht daarna naar het Nederlands. De leerling switcht hierop ook van het Engels naar het Nederlands (Leerkracht: “<Naam>, in English please.” Leerling: “pig” Leerkracht: “Pig, very good. Jij bent al zo lang niet op school geweest, want jij was zo lang ziek, ik dacht dat je het Engels misschien wel vergeten was joh.” Leerling: “nee”).

4.2 Didactiek

4.2.1 Lesbeschrijving

OTOL1

De les begint met aanwijzingen van de leerkracht over waar de kinderen moeten zitten en het laten halen van nog niet aanwezige leerlingen (“Could you go

and ask them to hurry, please?”). Vervolgens worden de onderzoeker en camera kort geïntroduceerd door de leerkracht. Zij gaat daarna over op de datum en vraagt wat voor bijzonders er die woensdag is (Leerkracht: “What are we going to do on Wednesday?” Leerling1: “shopping” Leerling2: “go shopping” Leerkracht: “We are going to go shopping. And this week when we go to go shopping we go to buy fruit.”). De leerkracht begint hiermee haar les over fruit. Ten eerste moeten de leerlingen het fruit benoemen, daarna worden de leerlingen aangespoord om vragen aan elkaar te stellen (Leerkracht: “Say <naam>, which is your favourite fruit?”) en een spelletje te spelen waarbij de fruitmand wordt doorgegeven en een liedje wordt gezongen. Vervolgens wordt een raadspelletje gespeeld met het fruit (Leerkracht: “Two more left and something that’s not fruit. What could it be?”) en ten slotte leest de leerkracht voor uit een boekje waarin het rijmen met fruit centraal staat (Leerkracht + leerlingen: “orange... pear... apple... bear.” “Leerling: “dat rijmt” Leerkracht: “That rhymes. It does”). Tijdens het voorlezen stelt de leerkracht vragen en maakt gebruik van gebaren. De les eindigt met het introduceren van een opdracht waarbij de kinderen hun eigen boekje gaan maken (Leerkracht: “You can choose three kinds of fruit and on the last page is the...” Leerling: “bear!”).

OTOL2

De les begint met aanwijzingen van de leerkracht over waar en hoe de kinderen moeten zitten. De camera wordt hierbij terloops genoemd. De leerlingen stellen vragen waar de leerkracht nog niet op in gaat. Eerst wordt de dag van de week behandeld met behulp van een ‘helping hand’ (Leerkracht: “Special helper can you come out? Helping hand can you go and stand at the front?”, Leerkracht: Put your hand up if you know what the day is. OK, <naam> is gonna choose somebody”). De leerkracht spreekt tussendoor leerlingen aan op hoe ze zich moeten gedragen (Leerkracht: “<Naam>, sitting nicely. Thank you.”, Leerkracht: “<Naam> can you sit down please?”). Daarna wordt het weer behandeld door de ‘helping hand’ kaartjes te laten zien met verschillende weersomstandigheden. Het weer op het kaartje wordt benoemd en er wordt besloten of het kaartje wel of niet past bij het weer buiten. Vervolgens wordt gevraagd aan de leerlingen wat de datum is. Daarna kiest de leerkracht iemand uit om alle leerlingen te tellen en iemand anders om het getal op het bord op te schrijven. De leerkracht geeft een lesje over wat er zal gebeuren als hij een gekookt ei op de grond laat vallen. Vervolgens gaat hij het ei pellen en stelt

vragen over wat de kinderen zien (Leerkracht: "I'm peeling the egg. I'm peeling the egg.", Leerkracht: "What color is that?" Leerling: "white!") en houdt gesprekjes over het eten van een ei ("Leerkracht: "You think it's tasty?" Leerling1: "yes" Leerling2: "Why?" Leerling1: "taste it" Leerling3: "Yes, eat for real"). De les eindigt met het indelen van de leerlingen bij het taakje dat ze mogen doen. De leerlingen mogen in groepjes zelf een ei gaan pellen.

OSOL1

De les begint met het zingen van een goedemorgen-liedje, daarna vertelt de leerkracht wat ze die dag gaat doen (Leerkracht: "Today we are going to learn about the farm and farm animals.") en vervolgens begint de klas daar meteen mee. Allereerst worden miniatuurboerderijdieren benoemd en wordt er door de leerkracht gevraagd wat voor geluid de dieren maken (Leerkracht: "Do you know what animal this is? Come and look 'cause it's a bit small, isn't it?" Leerling: "Duck, een duck!", Leerkracht: "Do you know what the duck says?" Leerling: "kwak kwak kwak"). Bij het schaap en het varken worden liedjes gezongen. Vervolgens wordt er een spel gespeeld waarbij de helft van de leerlingen een kaartje met een boerderijdier erop afgebeeld krijgt en de andere helft een miniatuurboerderijdier. De leerlingen met een kaartje moeten aan de leerlingen met het dier vragen of ze 'hun' dier hebben (Leerling1: "Do you have a goat?" Leerling2: "yes!"). Daarna wisselen de leerlingen om van rol. Na het spel moeten de leerlingen de spullen opruimen en herstelt de leerkracht de orde door middel van een ingestudeerde routine (Leerkracht: "sit up straight" Leerlingen: "Sit up straight." Leerkracht: "Keep your hands quiet." Leerlingen: "Keep your hands quiet." Leerkracht: "Keep your feet quiet." Leerlingen: "Keep your feet quiet." Leerkracht: "And... keep your..." Leerling: "mouth quiet"). Vervolgens begint de leerkracht met het voorlezen uit een boek over boerderijdieren. De leerlingen krijgen de ruimte om de leerkracht tijdens het verhaal aan te vullen. De les eindigt met een liedje waarna de leerkracht haar stropdas afdoet en weer in het Nederlands spreekt (Leerkracht: "Five, four, three, two, one, bye." Leerlingen: "bye-bye" Leerkracht: "Take it off. Take it off. Was het leuk?" Leerlingen: "ja!").

OSOL2

De les begint met het houden van orde door de leerkracht. Terloops wordt hierbij genoemd dat de onderzoeker aanwezig is in de klas. Vervolgens wordt de

vlag omgedraaid (Leerkracht: “What do we still need to change? There is something that’s still on Dutch. It doesn’t need to be in Dutch. It needs to be in...” Leerling: “English” Leerkracht: “And what’s it?” Leerling: “the flag”). Daarna wordt overgegaan op het benoemen van de dag van de week en het weer. Er wordt hierbij een liedje over het weer gezongen. Het volgende onderdeel van de les bestaat uit het naspelen van Roodkapje om daarna fruit en groente te benoemen uit het mandje van Roodkapje. Er wordt een spelletje gespeeld waarbij één stuk groente of fruit wordt weggehaald, een kind de overgebleven groente en fruit moet tellen en moet zeggen welk stuk er mist (Leerkracht: “O, what are we missing? I know what we are missing. Because we had ten this morning right?” Leerling1: “We got ten.” Leerkracht: “Yes, but there is nothing now. You counted really well.” Leerling1: “Yeah, there’s nine!” Leerling2: “komkommer”). Na het spelletje vraagt de leerkracht aan de leerlingen om de stukken fruit weer in het mandje te leggen. Vervolgens wordt er een liedje gezongen waarbij de leerlingen ook dansen. De les eindigt met het indelen van de leerlingen bij het taakje dat ze mogen doen (Leerkracht: Eh <naam>... where are you? O there you are! I would like you to put on an apron. Put on an apron and make a very nice painting for me. Yeah? Make a painting.”).

TL1

De les begint met het introduceren van de twee ‘helping hands’, vervolgens wordt een goedmorgen-liedje gezongen en daarna de dag van de week benoemd (Leerkracht: “It’s Thursday today, indeed. Look at the butterfly. The butterfly tells us which day it is today and it is Thursday. <Naam> which color is today? Welke kleur? Which color?”) en het liedje over de dagen van de week gezongen. Het volgende onderdeel van de les bestaat uit elkaar goedmorgen wensen en vervolgens elkaar goedmorgen wensen en vragen hoe de ander heet (Leerling1: “Hello, what’s your name?” Leerling2: “My name is <leerling2>”. Leerkracht: “What’s your name?” Leerling2: “What’s your name?” Leerling1: “My name is <leerling1>”. Leerkracht: “good morning”. Leerling2: “Good morning <leerling1>” Leerling1: “Good morning <leerling2>”). Daarna wordt een spelletje gespeeld waarbij een woord fluisterend wordt doorgegeven. Na dit spel wordt een spel gespeeld waarbij de leerlingen moeten raden wie de leerkracht bedoelt (Leerkracht: It’s a boy and his name starts with ehm... eh... m.” Leerling: “Ik weet ‘m.’”). Het volgende onderdeel van de les bestaat uit tellen. De leerkracht vraagt een leerling om alle kinderen in de kring te

tellen. Daarna wordt een telliedje gezongen, vervolgens moeten de leerlingen getallen benoemen en tot slot geeft de leerkracht opdrachten (Leerkracht: “<Naam> could you give us... could you give me two books?”, <Naam> could you find us three... three pencils. Drie potloden.”). Na het tellen vraagt de leerkracht wat het voor weer is buiten en of de leerlingen klaar zijn om buiten te spelen. De les wordt geëindigd met een liedje dat gaat over wat je aan moet trekken om buiten te kunnen spelen.

TL2

De les begint met het houden van orde door de leerkracht. De ‘helping hand’ wordt gevraagd om een aantal dingen voor de leerkracht te halen. De leerkracht wenst alle leerlingen individueel een goede morgen en vraagt hoe het met ze gaat (Leerkracht: “Good morning <naam>” Leerling: “Good morning juf.” Leerkracht: “How are you?” Leerling: “I’m fine, thank you. Ik vind je superlief.” Leerkracht: “Ik vind jou ook superlief.” Leerling: “How are you teacher?” Leerkracht: “I’m fine as well, thank you. Keurig met teacher er achter. Goed van jou zeg.”). Vervolgens wordt een Nederlands liedje over de dagen van de week gezongen en daarna een Engels liedje over maandag, dinsdag en woensdag. De onderzoeker wordt geïntroduceerd en gevraagd of zij zelf wil vertellen waarom zij er is. De leerkracht maakt een opmerking over hoe de leerlingen haar kunnen aanspreken (Leerkracht: “En je mag haar ook juf noemen hè. Teacher.” en gaat vervolgens verder met de les. De kinderen moeten bewegen op commando van de leerkracht (Leerkracht: “Everybody stand up. Everybody sit down. Everybody stand up. Shake your butts”). De leerkracht vertelt hierna aan de onderzoeker dat de klas verder gaat met een nieuw thema. Tussendoor worden kinderen opgehaald voor de luizencontrole. De leerkracht is bezig met orde houden tussen de les door. Het volgende onderdeel van de les bestaat uit het voorlezen. De leerlingen hebben de ruimte om de leerkracht aan te vullen tijdens het voorlezen. De leerkracht leest twee boeken voor. Eerst een Engels boek over dieren en vervolgens een Nederlands boek over de boerderij waaruit de leerkracht sommige stukken vertaald naar het Engels (Leerkracht: “(...) Waar wilden zij zo laat nog heen? I have an idea, zei leen! Morgen stelen wij de koe, in de nacht, en weet je hoe?”). Na het voorlezen gaat de leerkracht plaatjes van boerderijdieren opplakken en de namen erbij opschrijven. De leerlingen wordt gevraagd hoe de dieren in het Engels en Nederlands heten (Leerkracht: “En als ik nou... en als ik nou

de koe opplak, wat moet er dan in red erbij?” Leerling: “cow, cow”, Leerkracht: “Dus wat moet ik nou eigenlijk met rood opschrijven? Ik ben het al vergeten. <Naam>?” Leerling: “farmer”). De les eindigt met instructies over welke kleren uitgetrokken moeten worden om naar de gymzaal te gaan.

4.2.2 Werkvormen

In Tabel 7 wordt omschreven in welke situaties binnen de klas het doeltaalgebruik is geobserveerd. Er worden vier werkvormen onderscheiden: liedjes zingen, dagelijkse routines (praten over het weer, elkaar gedag zeggen, etc.), voorlezen en het benoemen van/spelen met objecten. Onder de restcategorie ‘overig’ valt de tijd tussen de verschillende activiteiten. Een voorbeeld hiervan is doeltaalproductie tijdens het uitzetten van een liedje en het pakken van een voorleesboek. Uit de tabel is af te lezen dat niet alle werkvormen in elke context worden gevonden. In vijf van de zes contexten worden drie werkvormen geobserveerd en is er ook doeltaalproductie gevonden in overige situaties. OTOL2 is hierop de uitzondering. In deze context worden alleen de werkvormen ‘dagelijkse routines’ en ‘benoemen van/spelen met objecten’ gevonden en is er geen doeltaalgebruik geobserveerd in overige situaties. Wanneer gekeken wordt naar de totale doeltaalproductie van de zes klassen, is de grootste hoeveelheid doeltaalproductie geobserveerd tijdens het zingen van liedjes (805 van de 2309 woorden), vervolgens tijdens het benoemen van/spelen met objecten (692 van de 2309 woorden) en daarna tijdens dagelijkse routines (496 van de 2309 woorden). Het minste doeltaalgebruik is geobserveerd tijdens overige situaties (174 van de 2309 woorden) en het voorlezen (111 van de 2309 woorden). Wanneer de contexten afzonderlijk van elkaar bekeken worden, valt het op dat niet in alle contexten de meeste doeltaalproductie tijdens liedjes wordt gevonden. In de OSOL-contexten en TL1 vindt het grootste deel van de doeltaalproductie wel tijdens het zingen van liedjes plaats. In OTOL2 en TL2 is dat daarentegen tijdens dagelijkse routines (123 van de 200 en in OTOL1 tijdens het benoemen van/spelen met objecten).

Tabel 7

De hoeveelheid doeltaalproductie van de leerlingen tijdens de geobserveerde werkvormen

	Context	OTOL1	OTOL2	OSOL1	OSOL2	TL1	TL2	Totaal
Hoeveelheid doeltaalproductie (woorden)		385	313	552	306	553	200	2309
% taalproductie		41.8	72.6	60	82.3	64.9	30.6	55.4
Doeltaalproductie tijdens liedjes		78	-	254	177	285	11	805
% doeltaalproductie		20.2	-	46.0	57.9	51.5	5.5	34.9
Doeltaalproductie tijdens dagelijkse routines		-	199	-	22	152	123	496
% doeltaalproductie		-	63.5	-	7.1	27.4	61.3	21.5
Doeltaalproductie tijdens voorlezen		57	-	32	-	-	54	111
% doeltaalproductie		14.7	-	5.8	-	-	27.1	4.8
Doeltaalproductie tijdens het benoemen van/spelen met objecten		203	114	218	75	82	-	692
% doeltaalproductie		52.6	36.5	39.5	24.6	14.9	-	30
Doeltaalproductie overig		48	-	48	32	34	12	174
% doeltaalproductie		12.5	-	8.7	10.4	6.2	6.1	7.5

In een aparte tabel (Tabel 8) is af te lezen hoeveel doeltaalgebruik er bij de leerlingen geobserveerd is als de situaties waarin ingestudeerd taalgebruik centraal staat (dagelijkse routines en liedjes zingen), niet worden meegenomen in de berekening. Het meeste doeltaalgebruik wordt in de OTOL-contexten gevonden

(33.4% in OTOL1 en 33.8% in OTOL2), vervolgens in de OSOL-contexten (32.4% in OSOL1 en 28.8% in OSOL2) en ten slotte in de TL-contexten (13.7% in TL1 en 10.2% in TL2).

Tabel 8

De hoeveelheid doeltaalproductie van de leerlingen in niet-ingestudeerde situaties

Leerlingen	OTOL1	OTOL2	OSOL1	OSOL2	TL1	TL2	Totaal
Doeltaalgebruik zonder liedjes	307	313	298	284	268	189	1659
% taalproductie	33.4	72.6	32.4	34.6	31.5	28.9	39.8
Doeltaalgebruik zonder dagelijkse routines	385	114	552	329	401	77	1858
% taalproductie	41.8	33.8	60	76.5	47.1	11.8	44.6
Doeltaalgebruik in niet-ingestudeerde situaties	307	114	298	107	116	66	1008
% taalproductie	33.4	33.8	32.4	28.8	13.7	10.2	24.2

4.2.3 Didactiek van de leerkracht

In Tabel 9 kan worden afgelezen hoeveel didactische uitingen de leerkrachten doen en hoe deze in relatie staan tot het totale doeltaalgebruik. De meeste didactische uitingen worden gevonden in OSOL2 (219 uitingen) en het grootste percentage didactische uitingen in OTOL1 (208 van de 405 uitingen) en TL1 (171 van de 359 uitingen). De minste didactische uitingen worden gevonden in TL2 (28.9%: 70 van de 242 uitingen) en OTOL2 (32%: 123 van de 385 uitingen).

Tabel 9

Hoeveelheid didactische uitingen van de leerkracht

Leerkracht	OTOL1	OTOL2	OSOL1	OSOL2	TL1	TL2
Totaal aantal uitingen	405	385	550	562	359	242
Aantal didactische uitingen	208	123	196	219	171	70

% doeltaalgebruik	51.4	32.0	35.6	39.0	47.6	28.9
-------------------	------	------	------	------	------	------

De didactische aanpak van de leerkracht is onder te verdelen in: input, interactie en output, en feedback. In Tabel 10 staat het onderdeel 'input' weergegeven. Hieruit kan afgelezen worden dat de leerkracht in TL2 het minst grammaticaal correct spreekt, namelijk: 92.2% van de les (805 van de 873 woorden). Het grootste verschil tussen de overige contexten is 1.8%. De complexiteit van het taalgebruik is al in paragraaf 4.1 hierboven besproken.

Tabel 10

Onderdeel 'input' van de didactische aanpak van de leerkracht

Leerkracht	OTOL1	OTOL2	OSOL1	OSOL2	TL1	TL2
Aantal woorden	2188	2007	2146	2418	1293	873
Aantal woorden grammaticaal correct	2177	1971	2131	2404	1263	805
% doeltaalproductie	99.5	98.2	99.3	99.4	97.7	92.2
MLU doeltaal	5.4	5.4	3.9	4.3	3.6	3.6

In Tabel 11 staat het onderdeel 'interactie en output' weergegeven. Uit de tabel is af te lezen dat alle leerkrachten tussen de 69.5% van de tijd (TL1) en 86.7% van de tijd (OSOL2) aan het woord zijn. Het totaal van de didactische uitingen in de zes contexten bestaat voor meer dan de helft uit vragen (526 van de 987 uitingen). De meest gestelde vragen zijn ja/nee-vragen (263 van de 526 vragen), gevolgd door de open vragen (255 van de 526 vragen). De minst gestelde vragen zijn weergeefvragen (8 van de 526 vragen). Wanneer naar de afzonderlijke contexten wordt gekeken is het opvallend dat in de TL-contexten het kleinste aantal vragen wordt gesteld (39 van de 359 uitingen in TL1 en 35 van de 242 uitingen in TL2). Opmerkingen die aanzetten tot denken maken in alle contexten minder dan 2% uit van alle didactische uitingen. Hulp en hints maken een opvallend groot deel uit van de didactische uitingen in TL1 (23 van de 359 uitingen). Daarbij worden alleen in de TL-contexten vertalingen gegeven om de leerlingen te ondersteunen. Ook niet in alle contexten worden de leerlingen uitgenodigd om op een uiting van een medeleerling

te reageren of wordt een gesprek tussen leerlingen aangemoedigd. Beide didactische aanpakken worden in de helft van de contexten geobserveerd en vormen het kleinste deel van het totaal aan didactische uitingen. In OTOL1 en TL1 worden beide aanpakken geobserveerd. Dit zijn opvallend genoeg ook de contexten waarin de grootste hoeveelheid didactische uitingen zijn geobserveerd.

Tabel 11

Onderdeel 'interactie en output' van de didactische aanpak van de leerkracht

Leerkracht	OTOL1	OTOL2	OSOL1	OSOL2	TL1	TL2	Totaal
Aan het woord zijn	2188	2044	2148	2432	1941	3383	
% taalproductie	70.4	82.6	70.0	86.7	69.5	83.8	
Vragen	109	85	110	148	39	35	526
% doeltaalgebruik	26.9	22.3	19.9	26.5	10.6	14.4	53.3
Open vragen	64	39	56	57	20	19	255
% alle vragen	58.7	45.9	50.9	38.5	51.3	54.2	48.5
Weergeefvragen	3	1	-	2	1	1	8
% alle vragen	2.8	1.2	-	1.4	2.6	0.0	1.5
Ja/nee-vragen	42	45	54	89	18	15	263
% alle vragen	38.5	52.9	49.1	60.1	46.1	42.8	50.0
Opmerkingen die aanzetten tot denken	7	-	3	7	1	1	19
% doeltaalgebruik	1.8	-	0.5	1.2	0.2	0.4	1.9
Hulp en hints	26	10	34	12	83	17	182
% doeltaalgebruik	6.3	2.6	6.2	2.2	23.0	7.0	18.4
(Deels) vertalen	-	-	-	-	17	11	28
% hulp en hints	-	-	-	-	4.7	4.4	15.4

Leerlingen uitnodigen op de uiting van een mede-leerling te reageren	6	1	-	-	1	-	8
% doeltaalgebruik	1.5	0.3	-	-	0.2	-	0.8
Een gesprek tussen leerlingen aanmoedigen	9	-	6	-	11	-	26
% doeltaalgebruik	2.2	-	1.0	-	3.1	-	2.6

Tot slot staan in Tabel 12 de didactische uitingen binnen het onderdeel 'feedback' weergegeven. Uit de tabel is af te lezen dat het grootste deel van de totale feedback is gericht op het aanmoedigen en bevestigen van leerlingen (161 van de 227 uitingen). In alle contexten wordt door de leerkracht weinig doorgevraagd (1 of 0 van de 227 uitingen). Wanneer naar de afzonderlijke contexten wordt gekeken is te zien dat in OTOL1 de meeste impliciete feedback wordt gegeven (11 van de 227 uitingen) en in TL2 de minste (1 van de 227 uitingen).

Tabel 12

Onderdeel 'feedback' van de didactische aanpak van de leerkracht

Leerkracht	OTOL1	OTOL2	OSOL1	OSOL2	TL1	TL2	Totaal
Feedback	51	27	43	52	37	17	227
% doeltaalgebruik	12.6	7	7.8	9.3	10.3	7	23.0
Impliciete feedback	11	5	6	6	6	1	35
% alle feedback	21.6	18.5	14	11.5	16.2	5.9	15.4
Feedback-lussen	5	5	4	7	2	4	27
% alle feedback	9.8	18.5	9.3	13.5	5.4	23.5	11.9
Doorvragen	1	-	1	1	-	1	4
% alle feedback	1.9	-	2.3	1.9	-	5.9	1.8

Aanmoedigen en bevestigen	34	17	32	38	29	11	161
% alle feedback	66.7	63	74.4	73.1	78.4	64.7	70.9

5. Discussie

In de paragrafen 5.1 en 5.2 wordt geprobeerd een antwoord te geven op de twee deelvragen. In paragraaf 5.3 wordt vervolgens geprobeerd een antwoord gegeven op de onderzoeksvraag.

5.1 Relatie tussen de voertaal van de leerkracht en de doeltaalgebruik van de leerlingen

De benadering van de doeltaal als voertaal door de leerkracht lijkt niet direct in relatie te staan met de doeltaalproductie van de leerlingen. Er valt geen trend te ontdekken in de hoeveelheid doeltaalproductie van de leerkracht en de hoeveelheid doeltaalproductie van de leerlingen. Het is wel opvallend dat de context met het laagste percentage doeltaalproductie van de leerkracht (TL2) ook de context is met het laagste percentage doeltaalproductie van de leerling. Het is mogelijk dat er wel een minimum aan doeltaalproductie van de leerkracht nodig is om de doeltaalproductie bij de leerlingen te bevorderen. Daarbij stelt de pilot TPO een minimum van 30% van de onderwijstijd in de doeltaal, waar TL2 niet aan voldoet. Er zijn 10 factoren die volgens Storch en Wigglesworth (2003) dit verschil met de andere contexten kunnen veroorzaken: de context waarin lesgegeven wordt, het schoolbeleid, het taalvaardigheidsniveau van de leerkracht, het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen, de lesinhoud, de doelen, de materialen, de didactische ervaring van de leerkracht, de ervaring met de doeltaal-cultuur en de manier waarop de leerkracht de programmadoelen opvat.

Wanneer wordt gekeken naar de verschillende benaderingen van de doeltaal als voertaal, lijkt er een patroon in de MLU van de leerkrachten te bestaan. In de OTOL-contexten wordt de hoogste MLU gevonden, gevolgd door de OSOL-contexten en tot slot de TL-contexten. Een mogelijke verklaring hiervoor is het verschil in taalvaardigheid van de leerkrachten. De leerkrachten in de OTOL-contexten zijn native speakers en maken volgens Díaz (2009) daarom uitvoeriger gebruik van de doeltaal. De leerkrachten in de OSOL-contexten beschikken over niveau C2 en gebruiken daarom mogelijk complexere zinnen dan de leerkrachten in de TL-contexten, die over niveau C1 beschikken. Daarnaast wordt tussen de twee OSOL-leerkrachten een verschil in MLU gevonden, wat mogelijk een indicatie is dat de leerkrachten een verschillend niveau mondelinge vaardigheden hebben. Er zal

een uitgebreidere test nodig zijn om dit vast te stellen.

Er kan uit de gevonden resultaten niet gesteld worden dat de MLU van de leerkracht invloed heeft op het doeltaalgebruik van de leerlingen. Opvallend is wel dat de MLU van de leerkrachten in de TL-contexten het laagst is, maar de MLU van de leerlingen het hoogst. De leerlingen maken in deze context ook de meeste semi-spontane opmerkingen en stellen de meest semi-spontane vragen. Het is mogelijk dat dit samenhangt. Semi-spontane opmerkingen/vragen bestaan vaak uit *chunks*, welke bestaan uit een meerdere woorden. Als het taalgebruik van de leerlingen voornamelijk uit *chunks* bestaat, zal de MLU daardoor hoger zijn. Het is mogelijk dat *translanguaging* zorgt voor meer semi-spontane opmerkingen. Het kan ook verklaard worden door de didactische aanpak van de leerkracht (paragraaf 5.2)

Wanneer alle contexten los van elkaar bekeken worden, lijkt de gemiddelde hoeveelheid doeltaalproductie per minuut van de leerkracht in relatie te staan met het percentage spontane opmerkingen/vragen die de leerlingen maken. In OTOL2 wordt een hoeveelheid doeltaalproductie per minuut gevonden die opvallend verschilt met de andere OTOL- en OSOL-contexten. Daarbij wordt ook een opvallend grotere hoeveelheid spontane opmerkingen/vragen geobserveerd. Dit verband is te vinden voor de drie contexten met de hoogste doeltaalproductie per minuut. Het is mogelijk dat meer doeltaalproductie van de leerkracht meer spontane opmerkingen/vragen uitlokt. Er kan ook een hele andere oorzaak zijn voor dit opvallende resultaat, zoals: de taalachtergrond van de leerlingen en de didactiek van de leerkracht. Hier wordt verderop in de discussie op teruggekomen.

Code-switching

Uit de resultaten wordt niet duidelijk wat voor effect de specifieke momenten van code-switching, binnen de TL-contexten, hebben op het doeltaalgebruik van de leerlingen. Leerlingen reageren, net als in de andere contexten, soms in het Engels en soms in het Nederlands. Daarbij maken de leerkrachten bijna geen gebruik van code-switching wanneer om taalproductie van het kind gevraagd wordt. Er is daarom geen direct effect te observeren.

Volgens de definitie van Park (2013) is *translanguaging* het systematisch en onsystematisch gebruik van de L1 en L2 in het klaslokaal. Dit lijkt niet in overeenstemming te zijn met de gevonden resultaten. Er lijkt een systematiek te zijn die bepaald wanneer de leerkracht van het Engels naar het Nederlands switcht. Dit is

ten eerste wanneer een leerling in het Nederlands antwoordt of een spontane opmerking maakt in het Nederlands. De leerkrachten reageren hierop in het Nederlands. Dit kan vanuit de theorie van Park (2013) verklaard worden als oorzaak vier: het aanpassen aan het taalgebruik van de gesprekspartner. Ten tweede vindt alle taalgebruik dat leerlingen persoonlijk betreft, in het Nederlands plaats. Ten derde worden de metalinguïstische opmerkingen in het Nederlands gemaakt, en tot slot vertalen de leerkrachten ook woorden en zinnen van het Engels naar het Nederlands. Deze laatste twee functies kunnen vanuit de theorie van Park (2013) verklaard worden als de derde oorzaak van code-switchen: een idee beter over kunnen brengen. Alle vormen van code-switchen naar het Nederlands, met name het code-switchen in uitingen waarin het leerlingen persoonlijk betreft, kunnen het best vanuit didactisch oogpunt verklaard worden: de leerkrachten willen ervoor zorgen dat de leerling de situatie begrijpt zodat veiligheid en emotionele stabiliteit worden gewaarborgd (Kersten et al., 2010).

Code-switching wordt ook gezien als een gebrek aan taalvaardigheid in de doeltaal (Reyes, 2004). In TL2 wordt meer gecodeswitcht naar het Nederlands, wat zou kunnen betekenen dat de leerkracht een lager taalvaardigheidsniveau heeft dan de leerkracht in TL1. De leerkrachten zijn niet uitgebreid op hun taalvaardigheid getest, en het is daarom mogelijk dat zij bijvoorbeeld verschillen in hun mondelinge taalvaardigheid. Het andere opvallende verschil in doeltaalproductie tussen de twee contexten is dat in TL2 intrasententiale code-switching plaatsvindt en in TL1 niet. Mogelijk hebben beide soorten code-switching een verschillend effect op de taalproductie van de leerlingen, waarbij intrasententiale code-switching weinig of geen positief effect lijkt te hebben.

5.2 Relatie tussen de didactische context en het doeltaalgebruik van de leerlingen

5.2.1 Werkvormen

De grootste hoeveelheid totale doeltaalproductie van de zes klassen is gevonden tijdens het zingen van liedjes, vervolgens tijdens het benoemen van/spelen met objecten, daarna tijdens dagelijkse routines en tot slot tijdens overige situaties en het voorlezen. De kleine hoeveelheid doeltaalproductie tussen de werkvormen door komt mogelijk doordat de leerkracht dan vaak instructies geeft over de volgende activiteit of zich bezig houdt met het handhaven van de orde. De kleine

hoeveelheid doeltaalproductie tijdens het voorlezen komt mogelijk doordat de leerkracht aan het woord is en de leerlingen luisteren. Volgens Ahern, Belejo & Guillén (2007) wordt er maar incidenteel woordenschat verworven tijdens het voorlezen en zorgt het vooral voor een ontspannen en veilige omgeving. In TL2 is het hoogst percentage doeltaalproductie van de leerlingen gevonden tijdens het voorlezen. Uit paragraaf 4.2 wordt duidelijk dat de leerkracht twee boeken heeft voorgelezen. Dit is meer dan in de andere contexten. Dat de leerkracht in TL2 een groter deel van de les aan voorlezen heeft besteed dan de leerkrachten in de andere klassen, kan er daarom voor gezorgd hebben dat er minder totale doeltaalproductie van de kinderen is geobserveerd. Een andere verklaring kan zijn dat de leerkracht gebruik maakte van interactief voorlezen (Vernooy, 2007) en daarom juist wel doeltaalproductie heeft gestimuleerd. Dit lijkt minder aannemelijk omdat de totale doeltaalproductie in deze context lager is dan in de andere contexten.

Het lijkt er op dat de begrippen multisensorisch leren, *scaffolding* en *sheltered instruction* een positieve rol spelen bij het uitlokken van doeltaalproductie. Multisensorisch leren (Burmeister, 2006) is een hulpmiddel om zoveel mogelijk leerlingen aan te spreken. Vooral tijdens het zingen van liedjes en het benoemen van/spelen met objecten is hier veel aandacht voor, wat ervoor gezorgd kan hebben dat tijdens deze twee activiteiten de meeste doeltaalproductie is ontlokt. *Scaffolding* (Kersten & Rohde, 2013) is geobserveerd in de vorm van herhaalde linguïstische structuren in dagelijkse routines en het zingen van liedjes. Dit heeft ten doel leerlingen een veilig gevoel te geven en te motiveren om de taal te gebruiken. Opvallend is dat in de contexten met de leerkrachten met de minste ervaring (OTOL2 en TL2) de meeste doeltaalproductie plaatsvindt tijdens dagelijkse routines. Het gebrek aan ervaring van de leerkracht zou een oorzaak kunnen zijn om in de les de nadruk te leggen op de voor de leerling 'veilige' routines. *Sheltered instruction* (Echevaria, Short & Petersson, 2001) is geobserveerd tijdens het voorlezen maar in hogere mate tijdens het benoemen van/spelen met objecten. Het taalgebruik wordt gecontextualiseerd om de taal begrijpelijk te maken en te voorkomen dat leerkrachten de instructie gaan vertalen naar de L1. In TL1 wordt de minste doeltaalproductie tijdens het benoemen van/spelen met objecten geobserveerd en in TL2 wordt deze werkvorm helemaal niet geobserveerd. Het is in lijn met de theorie dat in deze contexten juist wel vertaald wordt naar de L1. Wellicht zouden de leerkracht in de TL-contexten door het benoemen van/spelen met objecten kunnen

zorgen voor een grotere hoeveelheid doeltaalproductie bij zichzelf en de leerlingen.

De werkvormen lijken samen te hangen met de interactionele functies van de doeltaalproductie van de leerlingen en daarmee met de hoeveelheid en de complexiteit van de doeltaalproductie. Ten eerste lijkt het zingen van liedjes en het benoemen van/spelen met objecten zich te uiten in het uitvoeren van opdrachten. Het uitvoeren van opdrachten zorgt zowel voor de hoogste doeltaalproductie als voor de hoogste MLU van leerlingen. Dit is in lijn met de basisprincipes van Westhoff (2003). Hierin wordt gesteld dat de leerkracht de verwerking van input kan stimuleren door een opdracht te verbinden aan de input, welke alleen uitgevoerd kan worden als de input is verwerkt. Ten tweede lijken het benoemen van/spelen met objecten en dagelijkse routines zich te uiten in het beantwoorden van vragen. Dagelijkse routines lijken daarbij ook geuit te worden in semi-spontane opmerkingen. Het beantwoorden van open vragen en het maken van semi-spontane opmerkingen staan, naast het uitvoeren van opdrachten, ook in de top drie van interactionele functies die voor de hoogste doeltaalproductie zorgen, maar hebben een lagere MLU. De hoogste MLU is geobserveerd bij het uitvoeren van een opdracht, spontane opmerkingen/vragen en het verbeteren/ontkennen van de leerkracht. In alle contexten maken spontane opmerkingen en het verbeteren/ontkennen van de leerkracht een klein deel uit van de doeltaalproductie. Uit de resultaten kan daarom niet afgeleid worden welke werkvorm spontane opmerkingen/vragen en het verbeteren/ontkennen van de leerkracht het beste ontlokt. Spontaan taalgebruik lijkt in elk geval te vereisen dat er met objecten wordt gespeeld/dat objecten worden benoemd, aangezien in de context waar dit niet wordt gedaan, ook geen spontane opmerkingen/vragen geobserveerd worden.

Wat de drie interactionele functies, die met een hoger MLU te lijken samenhangen, gemeen hebben, is dat de leerling een boodschap wil overbrengen. Om zichzelf uit te drukken heeft de leerling meerdere woorden nodig. De MLU lijkt dus hoger te zijn wanneer de leerling gemotiveerd is om een boodschap over te brengen. Bij het uitvoeren van een opdracht is het belangrijk om deze correct uit te voeren en bij het maken van spontane opmerkingen of het verbeteren/ontkennen van een leerkracht is het belangrijk om de juiste boodschap over te brengen. Daarnaast lijkt het percentage doeltaalproductie hoger te zijn wanneer de leerling door de leerkracht aangespoord wordt om zich te uiten in de doeltaal. Dit is het geval wanneer de leerling een opdracht moet uitvoeren, antwoord moet geven op een open

vraag of ja/nee-vraag en een semi-spontane opmerking/vraag maakt (waartoe de leerkracht heeft aangespoord). Kortom, aansporing van de leerkracht zorgt voor de meeste doeltaalproductie en de noodzaak om een begrijpelijk boodschap over te brengen zorgen voor het meest complexe doeltaalgebruik. Dit wijst allebei op het belang van motivatie. Verbruggen en Banck (2013) noemen als belangrijke voorwaarde voor taalverwerving dat een activiteit motiverend is. De leerkracht kan voor motivatie zorgen door een prikkelende uitleg te geven en aan te moedigen tijdens de activiteit. Het motiveren van de leerling zonder aan te moedigen kan gedaan worden door een motiverend doel te stellen of voor motiverend materiaal te zorgen. De twee componenten van motivatie komen samen bij het zingen van liedjes, het benoemen van/spelen met objecten en het uitvoeren van dagelijkse routines.

Tot slot hebben de werkvormen ook invloed op het stimuleren van ingestudeerd doeltaalgebruik (liedjes, dagelijkse routines) of niet-ingestudeerd doeltaalgebruik (overige werkvormen). Het kan een didactische keuze zijn van de leerkracht om de focus meer te leggen op ingestudeerd taalgebruik, zodat er voor de leerling een veilige omgeving wordt gecreëerd. Dit lijkt te zijn gebeurd in de TL-contexten.

5.1.2 Didactische uitingen van de leerkracht

Input

De kleinste hoeveelheid grammaticaal correcte doeltaalproductie staat mogelijk in relatie met de kleinste hoeveelheid doeltaalproductie van de leerlingen in TL2. Dit verschil met de andere contexten kan veroorzaakt zijn doordat de leerkracht gebruik maakt van intrasententiële code-switching. In de methode is omschreven dat een uiting als grammaticaal incorrect is gecategoriseerd “ook als er één uit een uiting in het Engels/Nederlands is en de rest in de andere taal. Tenzij er expliciet gemaakt wordt dat het om een vertaling gaat”.

In het observatie-instrument is één van de basisprincipes van Westhoff (2003) niet opgenomen: de weak interface hypothesis. Er kan daarom niet uit de resultaten afgeleid worden of de leerkrachten de focus hebben gelegd op vorm-aspecten van de taal.

Interactie en output

De tijd dat de leerkracht aan het woord is lijkt geen verband te houden met de hoeveelheid doeltaalproductie van de leerlingen. De leerkrachten zijn het grootste deel van de les aan het woord in de twee contexten waarin de meeste en de minste doeltaalproductie van de leerlingen is geobserveerd. In alle contexten maken opmerkingen die aanzetten tot denken, het uitnodigen van een leerling om te reageren op een uiting van een medeleerling en het aanmoedigen van een gesprek tussen leerlingen, maar een klein deel uit van het doeltaalgebruik. Er is geen relatie te ontdekken tussen deze didactische uitingen en het doeltaalgebruik van de leerlingen.

Meer dan de helft van het totaal aan didactische uitingen bestaat uit vragen. De meest gestelde vragen zijn ja/nee-vragen en open vragen (4,8% verschil) in tegenstelling tot weergeefvragen (47% verschil). Dat weergeefvragen het minst worden gesteld is opvallend omdat volgens Farahian en Rezaee (2012) meerdere studies hebben aangetoond dat weergeefvragen het meest worden gesteld in een onderwijssituatie. Een mogelijke verklaring voor deze discrepantie is dat de situatie van TPO in Nederland minder formeel is omdat kleuters spelenderwijs de taal leren. Er wordt de leerlingen geen toetsende vragen voorgelegd waarbij uit een goed en fout antwoord moet worden gekozen.

Het meest complexe doeltaalgebruik wordt gevonden in de antwoorden op open vragen. Het stellen van open vragen verhoogt daarmee de doeltaalproductie van de leerlingen. Dit is in lijn met resultaten uit eerder onderzoek (Farahian & Rezaee, 2012; Mindari & Saukah, 2012). Het effect van de vragen op de doeltaalproductie is verschillend. Er bestaat in alle contexten een ongelijke verhouding tussen het aantal vragen dat de leerkracht stelt en het aantal antwoorden dat de leerlingen geven. In drie van de zes contexten is het aantal gestelde vragen groter dan het aantal gegeven antwoorden. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn dat de leerlingen in het Nederlands antwoorden, dat de leerkracht een retorische vraag heeft gesteld, niet genoeg reactietijd gaf (Tuan & Nhu, 2010) en/of direct een vraag erna heeft gesteld waardoor de eerste vraag onbeantwoord kon blijven. In de overige contexten zijn het aantal gegeven antwoorden groter dan het aantal gestelde vragen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat meerdere leerlingen een antwoord hebben gegeven op eenzelfde vraag.

Het laatste onderdeel van 'interactie en output' is het geven van hulp en hints door de leerkracht. Dit is na het stellen van vragen, het grootste onderdeel van de didactiek gericht op interactie en output. Zoals al eerder genoemd, lijkt het aansporen van leerlingen een positieve relatie te hebben met de hoeveelheid doeltaalproductie van leerlingen. In TL1 is de hoeveelheid hulp en hints het grootst. In deze context is de hoeveelheid antwoorden op vragen in vergelijking met de door de leerkracht gestelde vragen, ook het grootst. Mogelijk wordt dit veroorzaakt door de hoeveelheid hulp en hints die de leerkracht geeft.

Feedback

Er is een relatie gevonden tussen de hoeveelheid feedback die een leerkracht binnen de les geeft en de ervaring van de leerkracht met het primair onderwijs. De leerkrachten in OTOL1 en TL1 hebben de meeste ervaring (respectievelijk 14 en 19 jaar) en geven de meeste feedback. Wanneer de verschillende vormen van feedback worden bekeken, blijkt deze grotere hoeveelheid feedback veroorzaakt te worden door de aanmoediging, bevestiging en impliciete feedback die de leerkrachten geven. De leerkrachten met minder ervaring (respectievelijk 6 en 7 jaar) geven minder feedback en de leerkrachten met de minste ervaring in het onderwijs (respectievelijk 1 en 2 jaar) geven de minste feedback. Volgens Kersten en Rohde (2013) moet de leerkracht op de output van de leerling reageren om leerervaringen mogelijk te maken. Lyster, Sito & Sato (2013) noemen specifiek het belang van feedback in het taalonderwijs voor jonge kinderen. Uit de gevonden gegevens is geen verband te ontdekken tussen de hoeveelheid feedback van de leerkracht en het doeltaalgebruik van de leerlingen. Het is mogelijk dat er een minimum aan feedback benodigd is waaraan alle contexten voldoen. Het is ook mogelijk dat feedback een minder belangrijke rol speelt dan in de literatuur wordt verondersteld.

De leerkracht in TL1 spreekt twee derde van de les in de doeltaal maar de leerlingen produceren evenveel doeltaal als in OSOL1, waarin de doeltaal 99,9% van de les de voertaal is. Dit wordt mogelijk veroorzaakt doordat in deze context minstens tweemaal zoveel opdrachten uitgevoerd worden als in de andere contexten. Zoals eerder genoemd, lijkt het uitvoeren van opdrachten verband te houden met een hogere doeltaalproductie en MLU. Daarbij blijkt de leerkracht het grootste gedeelte van de didactische uitingen te doen in de vorm van hulp en hints. De leerkracht stelt minder vragen dan in de andere contexten en geeft de meeste aanmoediging en

bevestiging van alle contexten. Het aansporen van de leerling lijkt ook hier voor meer doeltaalproductie te zorgen. Een andere mogelijke verklaring voor de grotere hoeveelheid doeltaalproductie in TL1 dan verwacht, is dat groep twee ook meedoet aan de les. Groep twee heeft in deze context al een jaar ervaring met vwto, wat mogelijk voor de verhoogde doeltaalproductie zorgt.

5.3 Invloed van de verschillende TPO-contexten op het doeltaalgebruik van de leerlingen

Wanneer de invloed van het doeltaalgebruik en de didactiek van de leerkracht op het doeltaalgebruik van de leerlingen worden samengenomen, kan er een antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag: wat is de invloed van de verschillende TPO-contexten op het doeltaalgebruik van de leerlingen?

Er kon geen relatie aangewezen worden tussen de benadering van de doeltaal als voertaal en de doeltaalproductie van de leerlingen. Op het moment dat de werkvormen hierbij betrokken worden, kan dit wel gedaan worden. De hoeveelheid niet-ingestudeerde doeltaalproductie houdt mogelijk verband met de benadering van de doeltaal als voertaal. In de OTOL- en OSOL-contexten wordt de meeste doeltaalproductie gevonden, waarbij het grootste gevonden verschil tussen de OTOL- en OSOL-contexten 5% is. De minste doeltaalproductie wordt in de TL-contexten gevonden, met een geobserveerd verschil van 15,1% met de OSOL-context waarin de laagste doeltaalproductie is gevonden. Het verschil kan mogelijk verklaard worden doordat de gemiddelde doeltaalproductie per minuut van de leerkracht het laagst is in de TL-contexten en de kinderen daarom minder input krijgen. Volgens Westhoff (2003) en Krashen (1985) is het een vereiste voor taalverwerving dat de input rijk en uitdagend is. Deze theorie lijkt vooral aannemelijk omdat in TL2 een kleinere hoeveelheid doeltaalproductie van de leerkracht wordt gevonden dan in TL1 en een groter percentage semi-spontane opmerkingen/vragen. Ook kan het zijn dat de leerlingen de leerkracht nadoen en daarom net als de leerkracht zullen wisselen tussen de talen en daardoor minder de doeltaal gebruiken. Ten slotte bevinden de OTOL- en OSOL-contexten zich op internationale scholen wat er voor kan zorgen dat er meer taalcontact is met Engelstalige kinderen. Ook bestaat er de mogelijkheid dat op een internationale school meer leerlingen zitten die al ervaring hebben met het leren van een tweede taal en daarom een derde taal sneller oppakken of zelfs al ervaring hebben met het Engels en daarom in een later

fase zitten van de taalverwerving. In de OTOL-contexten waren daarbij niet alle leerlingen even veel aan het woord. Het kan zijn dat de leerlingen die verder in het taalverwervingsproces zijn ook vaker aan het woord waren en daardoor voor meer doeltaalproductie zorgden. In de TL-contexten zitten mogelijk geen Engelse of anderstalige leerlingen en kunnen de leerlingen zich zelfs nog in een stille periode bevinden (Bowers & Vasilyeva, 2011). Een grote beperking aan dit onderzoek is het gebrek aan informatie over de leerlingen. Factoren als de sociaal-economische status van de families, de blootstelling aan het Engels buiten school en de motivatie en taalaanleg van de leerling kunnen ook van invloed zijn.

Romaine (1995) stelt dat onderzoek heeft uitgewezen dat de OSOL-benadering minder effectief is dan de OPOL-benadering binnen de tweetalige opvoeding. Er was nog geen onderzoek gedaan naar het verschil tussen de twee benaderingen binnen een onderwijssituatie. Uit de resultaten komt naar voren dat er mogelijk een verschil is ten gunste van de OTOL-strategie, maar het niet duidelijk is of dit verschil significant is. Als het een verschil is, kan deze ook gerelateerd zijn aan het wel of niet *native speaker* zijn van de leerkracht (Árva & Medgyes, 2000). Daarentegen laten de meest recente onderzoeken geen verschil zien tussen de taalproductie van leerlingen bij goede tweede taalsprekende leerkrachten (niveau C1 of C2) of bij native speakers (Dixon et al., 2012; Van den Broek et al., 2014; Unsworth et al., 2014). Wanneer gekeken wordt naar de overige kenmerken van de contexten is het ook mogelijk dat de hoge doeltaalproductie van de leerlingen samenhangt met de hoge MLU van de leerkrachten en/of de hoeveelheid impliciete feedback die gegeven wordt.

De lage doeltaalproductie van de leerlingen in de TL-contexten kan veroorzaakt zijn doordat in de didactiek de nadruk ligt op het creëren van een veilige omgeving. De meest gebruikte werkvormen zijn het zingen van liedjes in de TL1 en het uitvoeren van dagelijkse routines in TL2. In de TL-context waarin de minste doeltaalproductie wordt geobserveerd, ligt de nadruk op routines en wordt daarnaast voorgelezen. Doordat er geen werkvormen gebruikt worden waarin multisensorisch leren gefaciliteerd wordt, kan dit ervoor zorgen dat de leerlingen minder doeltaal produceerden. Het gebrek aan werkvormen waarin contextualisatie centraal staat kan er daarvoor gezorgd hebben dat de leerkrachten veel moesten vertrouwen op de L1 (Turnbull, 2001). In de TL-context waarin meer doeltaalproductie plaatsvindt, ligt er meer nadruk op het zingen van liedjes en daarmee op multisensorisch leren. De

OSOL-contexten leggen nog grotere nadruk op multisensorisch leren door het zingen van liedjes, met daarnaast aandacht voor het benoemen van/spelen met objecten.

De OTOL-contexten leggen naast de aandacht voor multisensorisch leren, meer de nadruk op contextualisatie van de taal door het benoemen van/spelen met objecten.

6. Conclusie

Aan de hand van de resultaten kan de voorzichtige conclusie getrokken worden dat de verschillende TPO-contexten in het kleuteronderwijs invloed hebben op het doeltaalgebruik van de leerlingen. Hoewel er rekening mee moet worden gehouden dat het onderzoek kleinschalig is, kunnen de gevonden resultaten wel bepaalde trends vertonen.

Ten eerste lijkt een grote hoeveelheid doeltaalproductie per minuut van de leerkracht het aantal spontane vragen/opmerkingen van de leerling te bevorderen. Hoewel het niet uitgesloten kan worden dat de spontane vragen/opmerkingen de oorzaak zijn van andere factoren zoals de taalachtergrond van de leerlingen

Ten tweede hangt het gebruik van de doeltaal als voertaal positief samen met de doeltaalproductie van leerlingen in niet-ingestudeerde situaties. In de OTOL- en OSOL-contexten spreken de leerkrachten bijna de gehele les in de doeltaal en wordt er meer doeltaalgebruik van de leerlingen geobserveerd dan in de TL-contexten. In de OTOL-contexten wordt daarbij meer doeltaalgebruik van de leerlingen geobserveerd dan in de OSOL-contexten. Dit wordt mogelijk veroorzaakt door de grotere hoeveelheid impliciete feedback die in de OTOL-contexten gegeven wordt. De leerkrachten in de verschillende contexten hebben daarbij een andere MLU, wat van invloed kan zijn op het doeltaalgebruik van de leerlingen. De hoogste MLU wordt in de OTOL-contexten gevonden, waar ook de grootste hoeveelheid doeltaalgebruik van de leerlingen is geobserveerd. De laagste MLU wordt in de TL-contexten gevonden, overeenkomstig met de laagste hoeveelheid doeltaalproductie van de leerlingen. Het verschil in MLU is mogelijk veroorzaakt door het verschil in taalniveau van de leerkrachten. De leerkrachten in de OTOL-contexten zijn *native speakers* van het Engels, de leerkrachten in de OSOL-contexten beschikken over niveau C2 en de leerkrachten in de TL-contexten beschikken over niveau C1.

Ten derde lijkt motivatie een belangrijke rol te spelen bij het produceren van doeltaalproductie door leerlingen. Er worden twee manieren onderscheiden waarop de leerkracht kan motiveren, met een verschillend effect: het aansporen van leerlingen en het creëren van een situatie waarin leerlingen het belangrijk vinden om de juiste boodschap over te brengen. Aansporing door de leerkracht lijkt een positief effect te hebben op de hoeveelheid doeltaalgebruik. Dit uit zich vooral in het uitvoeren van opdrachten en het beantwoorden van open vragen door de leerlingen.

Het willen overbrengen van de juiste boodschap lijkt een positief effect te hebben op de complexiteit van het doeltaalgebruik. Dit uit zich vooral in het uitvoeren van opdrachten en de spontane opmerkingen/vragen van de leerlingen. Het meest en complexe doeltaalgebruik komt samen in het uitvoeren van opdrachten. De werkvormen 'liedjes' en 'benoemen van/spelen met objecten' lijken deze interactionele functie het meest te ontlokken.

Ten slotte lijken multinsensorisch leren en *sheltered instruction* een positieve invloed te hebben op de taalproductie van de leerlingen. Bij het zingen van liedjes en het benoemen van/spelen met objecten staat multinsensorisch leren centraal en bij het benoemen van/spelen met objecten speelt ook *sheltered instruction* een rol. In de OTOL-contexten wordt meer aandacht besteed aan *sheltered instruction* en in de OSOL-contexten is er voornamelijk aandacht voor multinsensorisch leren. In de TL-contexten is er in mindere mate aandacht voor multinsensorisch leren en alleen in één van de twee contexten ook in mindere mate voor *sheltered instruction*. Het gebrek aan *sheltered instruction* lijkt ervoor te zorgen dat de leerkracht de taal minder kunnen contextualiseren en daarom vaker teruggrijpen naar de L1. De TL-contexten zijn meer gericht op *scaffolding* waarbij het creëren van een veilige omgeving voor de leerlingen centraal staat. De interactionele functie van de meeste uitingen is daarom het maken van een semi-spontane opmerking of het stellen van een semi-spontane vraag. Dit draagt waarschijnlijk bij aan een hoogst gevonden MLU van de leerlingen door de standaardformuleringen en *chunks* die hierin centraal staan. Tot slot lijkt de systematiek in het code-switchen ook te wijzen op het belang van het creëren van een veilige omgeving in de TL-contexten. De leerkrachten code-switchen om het taalgebruik aan te passen aan het taalgebruik van de leerlingen en om leerlingen persoonlijk aan te spreken.

7. Suggesties voor vervolgonderzoek

Omdat het een kleinschalig onderzoek is, kunnen er geen verregaande conclusies aan de resultaten verbonden worden. Om hier meer over te weten te komen is er een grootschaliger onderzoek nodig. Voor vervolgonderzoek is het interessant om te kijken of er daadwerkelijk minder ingestudeerd taalgebruik wordt gevonden in de OTOL- en OSOL-contexten. Om te onderzoeken of er een verschil is tussen de OTOL- en OSOL-contexten, onafhankelijk van het taalniveau van de leerkracht, zal het nodig zijn om ook non-native speakers in de OTOL-contexten te observeren. Wanneer de non-native speakers hetzelfde scoren als de native speakers in de OSOL-contexten komt de hoger taalproductie van de leerlingen in de OTOL-contexten niet doordat de leerkracht native speaker is maar door benadering van de doeltaal als voertaal. Hierbij kan ook onderzocht worden of de MLU van de leerkrachten in de OTOL-contexten hetzelfde blijft bij non-native speakers of lager is, zoals in de OSOL-contexten. Ook zou het interessant kunnen zijn om meer nadruk te leggen op het onderzoeken van de feedback om te zien of impliciete feedback opnieuw een positieve relatie heeft met de hoeveelheid doeltaalproductie van de leerlingen. Er zal hiernaast ook aandacht moeten zijn voor de didactische uitingen die de vorm-aspecten van de doeltaal betreffen. Dit is een onderdeel van de basisprincipes van Westhoff en de *pushed output hypothesis*, welke in dit onderzoek niet is meegenomen.

Daarnaast is het interessant om de hypothese te testen waarin het aansporen van de leerling door de leerkracht zorgt voor meer doeltaalproductie en het belang van de leerling om een boodschap over te brengen voor complexere doeltaalproductie.

Ten slotte zal er nader onderzocht moeten worden wat de invloed is van *translanguaging* op het doeltaalgebruik van de leerlingen. Is er een minimum aan doeltaalproductie van de leerkracht nodig om de doeltaalproductie bij de leerlingen te bevorderen? Hebben intrasententiële en intersententiële code-switching een verschillend effect op het doeltaalgebruik van de leerlingen? Ligt in de TL-contexten altijd de nadruk op ingestudeerd taalgebruik en *scaffolding* om een veilige omgeving voor de leerlingen te creëren of wordt dit alleen gedaan aan het begin van de taalverwerving? Om deze tweede vraag te onderzoeken is er een cross-sectioneel of longitudinaal onderzoek nodig

Om vervolgonderzoek betrouwbaar uit te voeren zal er ten eerste een uitgebreidere taalttest gedaan moeten worden dan in het huidige onderzoek om het ERK-niveau van de leerkracht te bepalen. Ten tweede is het belangrijk om de achtergrondgegevens van de leerlingen mee te nemen, omdat er veel factoren zijn die van invloed kunnen zijn op de doeltaalproductie. Een eerste verbetering ten opzichte van het huidige onderzoek is om meer op elkaar gelijkende scholen bij het onderzoek te betrekken in plaats van de mix van internationale scholen en reguliere scholen. Ook kunnen de leerkrachtvariabelen constanter gehouden worden door leerkrachten bij het onderzoek te betrekken die evenveel ervaring hebben met het primair onderwijs.

8. Implicaties voor de praktijk

De gevonden resultaten hebben de volgende implicaties voor de praktijk van TPO:

1. Wanneer een leerkracht de taalproductie wil stimuleren bij leerlingen, kan hij/zij zich richten op het motiveren van leerlingen. Het aansporen van de leerlingen vergroot het aantal uitingen en leerlingen motiveren om een boodschap over te brengen vergroot de gemiddelde lengte van de uitingen. Leerlingen opdrachten laten uitvoeren lijkt de grootste motivatie te zijn.
2. De leerkracht kan het best werkvormen kiezen waarin multisensorisch leren en *sheltered instruction* gefaciliteerd worden. Het is belangrijk dat de verschillende leerstijlen worden aangesproken en de taal gecontextualiseerd wordt. De meest geschikte werkvormen hiervoor zijn het zingen van liedjes en het benoemen van/spelen met objecten
3. Er is een verschil tussen het stimuleren van ingestudeerd en niet-ingestudeerd taalgebruik. Ingestudeerd taalgebruik wordt vooral gestimuleerd door het zingen van liedjes en het uitvoeren van dagelijkse routines. Niet-ingestudeerd taalgebruik wordt vooral gestimuleerd door het benoemen van/spelen met objecten en in mindere mate door het voorlezen.
4. Wanneer de leerkracht gebruikt maakt van *translanguaging* is het nodig om aandacht te besteden aan werkvormen die niet-ingestudeerd taalgebruik stimuleren, aangezien de leerkrachten ernaar neigen zich op ingestudeerd taalgebruik te richten.
5. Voor de pilot TPO is het een uitgangspunt dat minsten 30% van de onderwijstijd in het Engels plaatsvindt. Om ervoor te zorgen dat dit in de praktijk ook gebeurt, kan in kaart gebracht worden of het schoolbeleid in lijn is met de doelen van TPO, of de leerkracht deze doelen op de juiste manier opvat, of het taalvaardigheidsniveau van de leerkracht hoog genoeg is en of de leerkracht genoeg gemotiveerd is en voldoende didactische ervaring heeft om in de doeltaal les te geven. Wanneer deze factoren in orde zijn, kan er op de professionaliteit van de leerkracht gerekend worden om de lesinhoud en materialen te gebruiken die aansluiten bij het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen en waarmee de programmadoelen succesvol bereikt kunnen worden.

6. Referenties

- Abello-Contesse, C., Chandler, P. M., López-Jiménez, M. D., & Chacón-Beltrán, R. (Eds.). (2013). *Bilingual and multilingual education in the 21st century: Building on experience* (Vol. 94). Multilingual Matters.
- Ahern, A., Bermejo, M. L. G., & Guillén, M. T. F. (2007). Storybooks in the young learners' EFL classroom as a resource for teaching vocabulary. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, (7), 35-52.
- Árva, V., & Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. *System*, 28(3), 355-372.
- Baker, C. (2010). Increasing bilingualism in bilingual education. *Welsh in the 21st Century*, 61-79.
- Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubaneck, A., & Taeschner, T. (1998). *Foreign languages in primary and pre-school education: A review of recent research within the European Union*.
- Boersma, K., Eijkelhof, H., Van Koten, G., Siersma, D., & Van Weert, C. (2006). *De relatie tussen context en concept*. Betanova.
- Bowers, E. P., & Vasilyeva, M. (2011). The relation between teacher input and lexical growth of preschoolers. *Applied Psycholinguistics*, 32(01), 221-241.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 57(3), 402-423.
- Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52(3), 179 – 187.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 221-240.
- Damhuis, R., & de Blauw, A. (2008). High quality interaction in the classroom. A focus for professional learning. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 8(4), p. 107-126.
- De Graaff, R., Koopman, G.J., Anikina, Y., & Westhoff, G. (2007). An observation tool for effective L2 Pedagogy in Content and language integrated learning.

- International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 603-624.
- Díaz, N. R. (2009). A Comparative study of native and non-native teachers' scaffolding techniques in SLA at an early age. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 17, 57-73.
- Dixon, L. Q., Zhao, J., Shin, J. Y., Wu, S., Su, J. H., Burgess-Brigham, R., & Snow, C. (2012). What We Know About Second Language Acquisition A Synthesis From Four Perspectives. *Review of Educational Research*, 82(1), 5-60.
- Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. European Commission, Education and Culture, Culture and Communication Multilingualism Policy.
- Echevarria, J. J., Short, D. J., & Peterson, C. (2011). *Using THE SIOP® MODEL with Pre-K and Kindergarten English Learners*. Pearson Higher Ed.
- Farahian, M., & Rezaee, M. (2012). A case study of an EFL teacher's type of questions: An investigation into classroom interaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 161-167.
- García, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*, Chichester: Wiley-Blackwell.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
- Gwyn Lewis , Bryn Jones & Colin Baker (2012) Translanguaging: origins and development from school to street and beyond, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18(7), 641-654.
- Gwyn Lewis , Bryn Jones & Colin Baker (2012) Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18(7), 655-670.
- Hawkins, E. (1987). *Modern Languages in the Curriculum*. Second edition, Cambridge: CUP.
- Inbar-Lourie, O. (2010). English only? The linguistic choices of teachers of young EFL learners. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 351-376.
- Jansen, H. (2005). De kwalitatieve survey. *Kwalon* 10(3), 26
- Kersten, K., & Rohde, A. (2013). Teaching English to young learners. In *Handbook of English as a foreign Language*. Berlin: Mouton.

- Kersten, K., Steinlen, A. K., Tiefenthal, C., Wippermann, I., & Flyman Mattsson, A. (2010). Guidelines for language use in bilingual preschools. *Bilingual Preschools*, 2, 103-116.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Kwakernaak, E. (2007). De doeltaal als voertaal, een kwaliteitskenmerk. *Levende Talen Magazine*, 94(2), 12-16.
- Levine, G. S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. *Modern Language Journal*, 343-364.
- Llinares, A., & Lyster, R. (2014). The influence of context on patterns of corrective feedback and learner uptake: a comparison of CLIL and immersion classrooms. *The Language Learning Journal*, 42(2), 181-194.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (eds): *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Long, Mike (2014). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Retrieved from <http://www.ebilib.com>.
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(01), 1-40.
- Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27(3), 405-430.
- Mackey, A., & Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: a series of empirical studies*. (pp. 407-453). (Oxford applied linguistics). Oxford: Oxford University Press.
- Mindari, R., & Saukah, A. (2012). Learning Activities Activating Kindergartners to Learn to Speak English in an EFL Indonesian Setting. *k@ ta*, 14(2), 57-66.
- OC&W (2013). *Kerncijfers 2008 – 2012*. Den Haag: OCW.
- Park, M. S. (2013). Code-switching and Translanguaging: Potential Functions in Multilingual Classrooms. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 13(2), 50-52.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring*

- System Manual, Pre-K*. Baltimore, MD: Brookes.
- Plante, K. (2009). Doeltaal= voertaal: het belang van begrijpelijk taalaanbod in de les. *Levende Talen Magazine*, 96(3), 9-11.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. (2nd ed.). Oxford, UK: Blackwell.
- Russell, J., & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. *Synthesizing research on language learning and teaching*, 133-164.
- Schwartz, M., & Asli, A. (2014). Bilingual teachers' language strategies: The case of an Arabic–Hebrew kindergarten in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 38, 22-32.
- Storch, N., & Wiglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly*, 37(4), 760–770.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate. A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- Thijs, A., Trimbos, B., Tuin, D., Bodde, M., & De Graaff, R. (2011). *Engels in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Toribio, A. J., & Bullock, B. E. (Eds.). (2012). *The Cambridge handbook of linguistic code-switching*. Cambridge University Press.
- Tuan, L. T., & Nhu, N. T. K. (2010). Theoretical review on oral interaction in EFL classrooms. *Studies in literature and language*, 1(4), 29-48.
- Turnbull, M. 2001. There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but . . . *The Canadian Modern Language Review*, 57, pp. 531–540.
- Unsworth, S., De Bot, K., Persson, L., & Prins, T. (2012). *Eindverslag FLiPP November 2012*. Universiteit Utrecht/Universiteit Groningen.
- Unsworth, S., Persson, L., Prins, T., & De Bot, K. (to appear, 2014). An investigation of factors affecting early foreign language learning in the Netherlands. *Applied Linguistics*, 1-24. Geraadpleegd van <http://applied.oxfordjournals.org/content/early/2014/01/23/applin.amt052>
- Van den Broek, E., De Graaff, R., Unsworth, S., & Van der Zee, V. (2014). *Voorstudie Pilot Tweektalig Primair Onderwijs*. Groningen: GION, Rijksuniversiteit Groningen.
- Verbruggen, J., & Banck, I. (2013). *Iedereen taalklaar: Inspiratiegids taal en/in wiskunde*. Koninklijke Universiteit Leuven.

- Vernooy, K. (2007). Het stimuleren van begrijpend luisteren door interactief voorlezen. *Jeugd in school en wereld*, 91, 1-6.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds. & trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Westhoff, G. (2003). Trends in Second Language Pedagogy. Paper gepresenteerd op The European Commission Public consultation conference on the action plan for languages, Brussel, België. Geraadpleegd van <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/29438/westhoff+trends+in+second+language+pedagogy.pdf?sequence=2>.
- Wierenga, J. (2014). *Engels als instructietaal in het basisonderwijs*. Geraadpleegd van <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/313090>.
- Wong, J., & Waring, H. Z. (2010). *Conversation analysis and second language pedagogy: A guide for ESL/EFL teachers*. Routledge.

Bijlage 1: Observatie-instrument aanmoedigen doeltaalproductie in de kleuterklas

Leerkracht	1	2	3	4	5	6
Aantal didactische uitingen						
% doeltaalproductie						
Input						
Hoeveelheid doeltaalproductie (woorden)						
% totale taalproductie						
Gemiddelde doeltaalproductie per minuut						
MLU doeltaal						
Aantal woorden grammaticaal correct ¹						
% totale doeltaalproductie						
MLU doeltaal						
Interactie en output						
Aan het woord zijn						
% totale taalproductie						
Vragen						
% doeltaalproductie						

¹ Grammaticaal incorrect: ook als er één woord uit een uiting in het Engels/Nederlands is en de rest in de andere taal. Tenzij er expliciet gemaakt wordt dat het om een vertaling gaat.

Open vragen						
% alle vragen						
Weergeefvragen						
% alle vragen						
Ja/nee-vragen						
% alle vragen						
Opmerkingen die aanzetten tot denken						
% doeltaalproductie						
Hulp en hints						
% doeltaalproductie						
(Deels) vertalen						
% hulp en hints						
Leerlingen uitnodigen op de uiting van een mede-leerling te reageren						
% doeltaalproductie						
Een gesprek tussen leerlingen aanmoedigen						
% doeltaalgebruik						
Feedback						
Feedback						
% doeltaalproductie						
Impliciete feedback						
% alle feedback						

Feedback-lussen						
% alle feedback						
Doorvragen						
% alle feedback						
Aanmoedigen en bevestigen						
% alle feedback						

Bijlage 2: Observatie-instrument doeltaalproductie kleuters

Context						
Leerlingen						
Hoeveelheid doeltaalproductie (woorden)						
% totale taalproductie						
Gemiddelde doeltaalproductie per minuut						
MLU doeltaal						
Werkvormen						
Doeltaalproductie tijdens liedjes						
% doeltaalproductie						
Doeltaalproductie tijdens dagelijkse routines						
% doeltaalproductie						
Doeltaalproductie tijdens voorlezen						
% doeltaalproductie						
Doeltaalproductie tijdens het benoemen van/spelen met objecten						
% doeltaalproductie						
Doeltaalproductie overig						
% doeltaalproductie						
Interactionele functies doeltaalgebruik						

Totaal aantal uitingen						
Spontane opmerking/vraag						
% alle doeltaaluitingen <i>MLU</i>						
Semi-spontane opmerking/vraag						
% alle doeltaaluitingen <i>MLU</i>						
Antwoord geven vraag						
% alle doeltaaluitingen <i>MLU</i>						
Antwoord open vragen						
% alle vragen <i>MLU</i>						
Antwoord weergeefvragen						
% alle vragen <i>MLU</i>						
Antwoord ja/nee-vragen						
% alle vragen <i>MLU</i>						
Uitvoeren opdracht (d.m.v. taal)						
% alle doeltaaluitingen <i>MLU</i>						
Verbeteren/ontkennen LK						

% alle doeltaaluitingen <i>MLU</i>						
Bevestigen LK						
% alle doeltaaluitingen <i>MLU</i>						
Aanvullen LK						
% alle doeltaaluitingen <i>MLU</i>						
Nazeggen LK						
% alle doeltaaluitingen <i>MLU</i>						