

***Kenmerken van (goede) methodes Duits
voor de bovenbouw
binnen Nederlands schoolonderwijs***

Loredana Erika Hanc

Universiteit Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Leren

Alfacluster, start februari 2012

September 2013

Samenvatting

Veel scholen werken bij Moderne Vreemde Talen met een methode. De gekozen methode verschilt per school vanwege verschillende opvattingen over wat een goede methode inhoudt. In Nederland is er weinig onderzoek gedaan over in welke opzichten en manieren methoden verbeterd zouden kunnen worden. Een Amerikaans onderzoek, *The Case for Improving Textbooks*, geeft het meest inzicht in dit interessegebied. De conclusie is dat goede leerboeken gerelateerd zijn aan de belevingswereld van jongeren, leerlingen helpen om teksten samen te vatten, afbeeldingen uitsluitend gebruiken om tekstinhoud te verduidelijken, en passende/relevante woordenschat gebruiken. Hierdoor ontstond de vraag welke van de hier geconstateerde richtlijnen daadwerkelijk toegepast worden op het huidige schoolmateriaal.

Aan de hand van deze vraag is op twee Nederlandse middelbare scholen een interview afgenomen. Docenten Duits hebben aangegeven in hoeverre zij het eens zijn met het al bestaande theoretische kader, en wat hun meningen en verbeterideeën zijn. Docenten legden de nadruk op authentieke leesteksten en luistermaterialen, verspreiding van verschillende vaardigheden op aparte hoofdstukken en wensten (meer) informatie over de Duitse cultuur in de methode.

Inleiding

Meerdere onderzoekers onderkennen de belangrijke en leidende rol van methoden binnen schoolonderwijs. De methode wordt als primaire richtlijn voor het leveren van inhoudelijke kennis aan de studenten gebruikt¹. De meeste leraren baseren hun lesplannen vooral op het materiaal gegeven in het gekozen leerboek en ze nemen de oefeningen en oefentypes daaruit over in de praktijk.² Methoden zorgen voor een zekere mate van structuur, consistentie en logische voorang en vooruitgang in een les³.

Het is niet voor niets dat veel scholen voor een methode kiezen. De onderzoekers Heyneman et al (1978), Fuller (1987) en Clark (1993) tonen aan dat er een correlatie bestaat tussen beschikbaarheid van schoolboeken en leerprestaties/studieresultaten. Er wordt geconcludeerd dat leerlingen beter presteren bij proefwerken, als men in de klas een methode benut.⁴

Het onderwijs moet zich aanpassen aan de nieuwste bevindingen omtrent taalverwerving via de methode. Bij leerboeken Engels (als tweede taal) zijn er de meeste moderne aanpassingen gedaan, vanwege het belang van deze taal in de hedendaagse samenleving. Zulke veranderingen zijn bij alle Moderne Vreemde Talen nodig. Wat voor Engels geldig is, is toepasbaar ook bij het vak Duits.

Maar wat zijn tegenwoordig kenmerken van een goed schoolboek? Hierbij enkele richtlijnen:

1. LAYOUT

Visuele input moet aantrekkelijk gepresenteerd worden. De lay-out moet het leren vergemakkelijken - niet belemmeren. Het is niet altijd vanzelfsprekend dat visuele input het leren steunt. Osborn et al benoemen enkele visuele hulpmiddelen, die het begripsvermogen van de lezer positief beïnvloeden, als ze juist gepresenteerd worden: inleidingen, overzichten, samenvattingen, titels en onderverdelingen, cijfers en letters voor opsomming van specifieke punten⁵. Ze waarschuwen voor verwarrende afbeeldingen die niets met de tekst te maken hebben en paginaopmaak⁶, en hebben de opvatting dat afbeeldingen, die nauw geïntegreerd met de betekenis van de tekst zijn, begripsvermogen duidelijk verhogen. Het

¹ vgl. Agrawal et al (2011): *Data Mining for Improving Textbooks*, in SIGKDD Explorations Volume 13, 7

² vgl. Wen-Cheng et al (2011): *Thinking of the Textbook in the ESL/EFL Classroom*, in Canadian Center of Science and Education, Vol. 4, No. 2, 94

³ vgl. idem, 91

⁴ vgl. Moulton, Jeanne (1994): *How Do Teachers Use Textbooks and Other Print Materials? A Review of the Literature*, in Improving Educational Quality Project, 6

⁵ vgl. Osborn et al (1985): *The Case for Improving Textbooks*, in Educational Leadership, Ebsco, 14

⁶ vgl. Idem, 15

tegenovergestelde geldt ook: onduidelijke of slecht geïntegreerde afbeeldingen verminderen het begrip⁷.

2. INHOUD

Ruben (2010) verwacht van studieboeken dat deze overeenkomen met het nationale vastgelegde curriculum⁸.

Geïntroduceerde begrippen moeten nuttig zijn en het meest recente doeltalige taalgebruik weerspiegelen. Een onderzoek van Engelstalige leerboeken heeft uitgewezen dat er vaak discrepanties bestaan tussen het reële taalgebruik en ESL tekstboeken⁹. Deze moeten overeenkomen.

Agrawal et al geven aan dat methoden concepten op een coherente wijze moeten presenteren, en dat ze voor voldoende dekking van belangrijke begrippen moeten zorgen. Ze observeren twee grote problemen bij veel leerboeken. Het ene is het gebrek aan duidelijkheid van de voertaal en onsamenhangende presentatie van concepten. Het andere is ontoereikendheid van de verstrekte gegevens¹⁰.

Lezers komen nieuwe woorden tegen, voordat deze op adequate wijze zijn uitgelegd.¹¹ Agrawal benadrukt de logische behoefte om de begrippen en woordenschat die men benut eerst duidelijk te bespreken of te omschrijven. Recente methoden hebben vaak een eigen beknopt woordenboek geïntegreerd. Maar methodewoordenboeken zijn niet altijd verhelderend: Osborn et al observeren de neiging, om een onbekend woord met een ander onbekend woord te beschrijven of te definiëren.¹² De reden is, dat methoden te weinig informatie prijs geven om onbekende woorden met al bestaande kennis van leerlingen te verbinden, en een woord onvoldoende uitleggen¹³. Jones beweert dat veel woorden makkelijker te begrijpen zouden zijn als ze geïllustreerd zijn. Toch zijn er maar weinig plaatjes in de bekeken woordenlijsten en methodewoordenboeken gevonden. Een reden daarvan kan zijn, dat een methode het zich niet kan veroorloven, om begrippen van plaatjes te voorzien ten koste van ruimte voor leesteksten.

In meerdere onderzoeken wordt de behoefte aan Krashen's $i+1$ geconstateerd. Dit betekent, dat aan leerlingen bekende informatie aangeboden wordt, die door een uitdaging

⁷ vgl. Osborn et al (1985): *The Case for Improving Textbooks*, in Educational Leadership, Ebsco, 10

⁸ vgl. Wen-Cheng et al (2011): *Thinking of the Textbook in the ESL/EFL Classroom*, in Canadian Center of Science and Education, Vol. 4, No. 2, 92

⁹ vgl. Wen-Cheng et al (2011): *Thinking of the Textbook in the ESL/EFL Classroom*, in Canadian Center of Science and Education, Vol. 4, No. 2, 94

¹⁰ Agrawal et al (2011): *Data Mining for Improving Textbooks*, in SIGKDD Explorations Volume 13, 7

¹¹ vgl. Agrawal et al (2011): *Data Mining for Improving Textbooks*, in SIGKDD Explorations Volume 13, 17

¹² vgl. idem, 15

¹³ vgl. Osborn et al (1985): *The Case for Improving Textbooks*, in Educational Leadership, Ebsco, 15

begeleid wordt, zodat taalverwerving toeneemt. Chatman et al adviseren om bij het kiezen van een methode zich af te vragen, of het boek geschreven is op het niveau van de lezers¹⁴. Leerboeken moeten m.b.t. concepten, woordenschat en structuren van de tekst afgestemd zijn op de lezers en hun begripsniveau. Vanuit deze basis van geschiktheid en adequaatheid moeten schoolboeken de leerlingen systematisch naar hogere niveaus van concepten en woordenschat helpen¹⁵.

Slecht ontworpen materialen uit methoden zouden ineffectief zijn voor studenten die niet zo talig zijn¹⁶. “A number of researchers have found that the more organized and readable a text, the more students will learn from it. [...] An “inconsiderate” text [...] requires the reader to organize its content and establish relationships between parts of the content; as a result, readers are steered away from concentrating on the text’s content.”¹⁷ Osborn vertelt daarna over het onderzoek van Meyer (1980), die geobserveerd heeft dat goede lezers ook slecht gebouwde teksten konden begrijpen en herinneren, maar dat minder sterke lezers alleen maar teksten konden begrijpen die wel goed gestructureerd zijn, ook al hebben ze voldoende woordenschat¹⁸. Hoe ziet een goed gebouwde tekst eruit? Verschillende inhoudelijke stappen of doelen worden onderscheiden, bijvoorbeeld in een aparte paragraaf. Osborn benut ook het begrip ‘eenheid’ voor een helder tekstbegrip. “Text that addresses a single or unified purpose and does not stray from that purpose by including irrelevant and distracting information is a unified text. Audience appropriateness considers the knowledge base of readers; that is, their familiarity with a topic and the complexity of concepts, sentence structure, length, and vocabulary.”¹⁹ Voor een helder tekstbegrip moeten de zinnen niet al te lang zijn en niet te veel onbekende woorden bevatten (waarvan sommige wel uit de context begrepen kunnen worden).

Osborn verwacht van leerboeken dat de voertaal qua inhoud communicatief en interactief is voor leerlingen, en dat er een kader aangeboden wordt waaruit leraren kunnen improviseren en flexibiliteit kunnen ontwikkelen²⁰. Met andere woorden: de methode op zich is niet voldoende in een klassensituatie: er moet interactie plaatsvinden, afwijkingen en

¹⁴ vgl. Chatman et al (1985) *Methodes and Techniques. Improving Textbook selection*, in Teaching of Psychology, Vol. 12, No.3,150

¹⁵ Osborn et al (1985): *The Case for Improving Textbooks*, in Educational Leadership, Ebsco, 11

¹⁶ Chambliss et al (2007): *Improving Textbooks as a Way to Foster Civic Understanding and Engagement*, in: Circle Working Paper 54, University of Maryland College Park, 2

¹⁷ Osborn et al (1985): *The Case for Improving Textbooks*, in Educational Leadership, Ebsco, 12

¹⁸ vgl. Osborn et al (1985): *The Case for Improving Textbooks*, in Educational Leadership, Ebsco, 13

¹⁹ idem, 14

²⁰ Wen-Cheng et al (2011): *Thinking of the Textbook in the ESL/EFL Classroom*, in Canadian Center of Science and Education, Vol. 4, No. 2, 93

afwisseling zijn aanbevolen. De methode moet alleen een middel zijn voor taalverwerving en is geen eindproduct.

Osborn waarschuwt voor methodes waarin leesteksten meestal uit aparte verhalen bestaan, zonder samenhang. Voortdurend korte artikelen, korte verhalen, en fragmenten of passages uit romans kunnen in feite het opnemen van informatie en vergroten van woordenschat belemmeren.²¹ Dat wil niet zeggen dat een leesboek uit een lang verhaal moet bestaan, maar dat er korte verhalen voorgelegd zouden moeten worden, die met elkaar verbonden zijn, en bijvoorbeeld over dezelfde personages gaan. Maar is dit in de praktijk wel gewenst? Is juist afwisseling niet aantrekkelijker voor leerlingen? Door verschillende korte verhalen of artikelen leert de leerling meer woordenschat en verschillende schrijfstijlen kennen.

In Osbornes opvatting zouden leerlingen met meer bereidheid leren, als grammatica binnen korte verhalen gepresenteerd zou zijn²². Lezers zullen dan de betekenis van de grammaticale constructie beter kunnen linken naar de praktijk, en zo krijgen ze al het grammaticale begrip in voorbeelden uit de context. Osborn beweert dat deze manier niet alleen grammaticaverwerving ondersteunt, maar ook begrip voor leesdetails vergroot.

3. OPDRACHTEN

Opdrachten maken is de manier waarop de leerling de taal in de praktijk brengt, en dus verwerft. Iranmehr et al benadrukken dat het recente Task-based Language Teaching een effectieve manier van lesgeven is, en momenteel bekend staat als de dominante onderwijsaanpak²³. Taalonderwijs gebaseerd op taken richt zich op het vermogen om een activiteit uit te voeren, en niet op het expliciete onderricht van grammaticaregels of op memoriseren van woordenschat²⁴. Deze manier van lesgeven lijkt op Communicative Language Teaching²⁵, want het hecht belang aan het communicatieve resultaat (outcome), ongeacht de vorm. Betekenis wordt belangrijker gevonden dan grammaticacorrectheid.

Iranmehr vindt dat het opstellen van opdrachten zich moet voegen en aanpassen aan de behoeftes en interesses van de leerlingen²⁶. Bevindingen van Grannis suggereren dat

²¹ Osborn et al (1985): *The Case for Improving Textbooks*, in Educational Leadership, Ebsco, 11

²² vgl. idem, 13

²³ vgl. Iranmehr et al (2011): *Integrating Task-based Instruction as an Alternative Approach in Teaching Reading Comprehension in English for Special Purposes: An Action Research*, in Theory and Practice in Language Studies, Vol. 1, No. 2, pp. 142-148, 143

²⁴ vgl. idem, 147

²⁵ vgl. Wen-Cheng et al (2011): *Thinking of the Textbook in the ESL/EFL Classroom*, in Canadian Center of Science and Education, Vol. 4, No. 2, 93

²⁶ vgl. Iranmehr et al (2011): *Integrating Task-based Instruction as an Alternative Approach in Teaching Reading Comprehension in English for Special Purposes: An Action Research*, in Theory and Practice in Language Studies, Vol. 1, No. 2, 147

leerlingen maar weinig keuzes aangeboden krijgen in een leerboek en dus weinig controle over hun leerproces hebben.²⁷ Een werkboek zou via de opdrachten ook ruimte moeten bieden voor flexibiliteit en creativiteit voor leraar en leerlingen²⁸.

Osborn observeerde dat de manier waarop instructies gegeven worden het leerproduct van leerlingen sterk beïnvloedt. *“The studies in which the students achieved the greatest success were characterized by procedures that (1) defined the strategies specifically, (2) provided step-by-step instructions in how to use the strategies, (3) built in opportunities for practice with feedback and corrections, and (4) informed the students when to use a strategy.”*²⁹

Osborn verduidelijkt dat er een coherent verband moet zijn tussen tekstboek en werkboek, om inzicht te verdiepen. Osborn vermeldt wat er allemaal beter niet in het werkboek moet zijn: o.a. onduidelijke aanwijzingen, instructies die onnodig lang zijn, en belangrijke (typen) taken die maar heel zelden in het boek verschijnen.

4. MODERNITEIT

Osborn gaat in op de behoefte, naast de methode, voor een docentenhandleiding, waarin suggesties gegeven worden aan de leraar m.b.t. lesgeven.

Uit een onderzoek van Marc and Kees (2009) blijkt dat de schrijfmanner en schrijfpbouw van ontwerpers vaak met de voorkeuren van leerlingen overeenstemmen, en dat leraren vaak methoden kiezen die leerlingen aanspreken³⁰.

*„New technology promises to make them [methoden] more accurate, up-to-date, interactive- and lightweight”*³¹ Tegenwoordig beschikken methoden over verschillende middelen: cassettes, CD's, video's, werkboeken, online materiaal en elektronische tekstboeken³². Uitgeverijen zullen in de toekomst rekening houden met het belang van ICT binnen de onderwijscontext. Het belangrijkste is niet dat er een digitale versie van de methode bestaat, maar dat een hedendaagse methode aan de moderne opvattingen en meest recente wetenschappelijke kennis over onderwijs voldoet³³.

²⁷ Wen-Cheng et al (2011): *Thinking of the Textbook in the ESL/EFL Classroom*, in Canadian Center of Science and Education, Vol. 4, No. 2, 93

²⁸ vgl. ibidem

²⁹ Osborn et al (1985): *The Case for Improving Textbooks*, in Educational Leadership, Ebsco, 12

³⁰ Wen-Cheng et al (2011): *Thinking of the Textbook in the ESL/EFL Classroom*, in Canadian Center of Science and Education, Vol. 4, No. 2, 92

³¹ Goldstein, Andrew; Fowler, Deborah, Time (2001) *Amending the Texts*, in Academic Search Elite, Vol. 157, Issue 6, 1

³² vgl. idem, 2

³³ vgl. Osborn et al (1985): *The Case for Improving Textbooks*, in Educational Leadership, Ebsco, 9

Een onderzoek naar Engelstalige methodes geeft een lijst van eisen voor goede methodes. Deze zijn niet verdeeld in (onder)categorieën. Educatief materiaal:

- heeft relevante inhoud;
- bevat helder beeldmateriaal;
- bevat heldere, authentieke en passende audiovisuele materialen;
- volgt de actualiteit (gepubliceerd minstens in de afgelopen 10 jaar);
- integreert vier taalvaardigheden: spreken, luisteren, lezen, schrijven.;
- zorgt ervoor dat passieve vaardigheden komen voor productieve vaardigheden (luisteren / lezen voor spreken / schrijven);
- integreert verschillende leerstijlen: auditieve, mondelinge, visuele, kinesthetische;
- bevat en varieert verschillende methodieken en technieken;
- bevat verschillende strategieën m.b.t. groepering: individueel, tweetal, groepswerk;
- biedt voldoende leerlingenpraktijk;
- doceert grammatica in context;
- heeft interactieve / communicatieve benaderingen;
- koppelt doelwoordenschat terug in de les;
- geeft bij lezen een activiteit vooraf en één activiteit achteraf. Het onderwerp wordt teruggekoppeld;
- integreert schrijfactiviteiten in de tekst;
- biedt (zelf)evaluaties aan het einde van de eenheid; testen;
- bevordert een multicultureel bewustzijn.³⁴

Een omschakeling naar moderne ideeën kan niet opeens plaatsvinden. Uit angst om klanten te verliezen, worden de adviezen en richtlijnen uit onderzoeken en schoolpraktijk maar traag overgenomen door uitgevers.³⁵

Dit onderzoek is gericht op het vak Duits binnen het Nederlandse schoolonderwijs. De onderzoeksvragen zijn: **Wat vinden docenten goede methodes Duits? Wat kenmerkt methodes Duits binnen schoolonderwijs? Wat kan daaraan worden verbeterd?**

Ik verwacht dat er een aantal al bekende kenmerken van goede methodes wel gebruikt worden binnen schoolonderwijs Duits. Het is vanzelfsprekend dat de gebruikte methode op school actueel is en dat de methode relevante inhoud bevat. Ik verwacht dat de leraren nadruk

³⁴ Wen-Cheng et al (2011): *Thinking of the Textbook in the ESL/EFL Classroom*, in Canadian Center of Science and Education, Vol. 4, No. 2, 94, volgens het onderzoek van Los Angeles Unified School District Textbook Evaluation (2002)

³⁵ vgl. Osborn et al (1985): *The Case for Improving Textbooks*, in Educational Leadership, Ebsco idem, 16

leggen op het feit dat de materialen gunstig voor gebruik in samenwerkingsverband zijn. Ook verwacht ik dat de methodes over opdrachten beschikken waarin alle vier taalvaardigheden aan bod komen en dat er voldoende oefeningen bestaan. Ook verwacht ik dat methoden aanvullende informatiebronnen bieden en dat docenten meer naslag-materiaal wensen, zoals verwijzingen naar andere/gedetailleerdere (internet)bronnen of concrete leertips. Ik verwacht Krashen's $i+1$ te ontdekken bij leesteksten, woordenschatdelen en opgaven. Ik verwacht dat de methode input op een aantrekkelijke manier voor leerlingen presenteert. Ik verwacht dat er ook woordenschat gepresenteerd wordt die in het doeltaalland niet vaak gebruikt wordt of die het maar heel zelden toepasbaar is in de praktijk. Gezien het toenemende gebruik van ICT verwacht ik dat digitalisering van leerboekmateriaal gevraagd wordt vanuit leerlingen, maar dat docenten er geen behoefte aan hebben. Ik ben benieuwd naar de verbeterpunten van docenten voor leerboeken.

Methode

Dit onderzoek is gericht op de praktijkervaring van leraren binnen schoolonderwijs m.b.t. methodegebruik. Het onderzoek is uitgevoerd op twee Nederlandse scholen uit regio Midden, omdat de onderzoeker alleen in die regio les heeft gegeven. Het onderzoek is afgenomen onder een klein aantal docenten, drie leraren uit het Montessori onderwijs en drie leraren van een reguliere school. Ik benaderde vier ervaren docenten en twee startende docenten, allen eerste graadsbevoegd.

Ervaren docenten Duits hebben verschillende methoden bestudeerd i.v.m. leerboekselectie. Ze kunnen door ervaring aantonen waarin de valkuilen van een methode zitten. De startende docenten zijn voormalige leraren in opleiding, sinds kort afgestudeerd. Deze hebben weinig ervaring met leerboekselectie; een frisse blik op een methode ontdekt makkelijker zwakke punten.

Achtergrond respondenten:

- 1: Floris, voor de klas sinds bijna 2 jaar; geeft nooit les zonder leerboek.
- 2: Nel, lerares sinds 21 jaar; werkt met het leerboek binnen elke les.
- 3: Tilly, lerares sinds 29 jaar; werkt met leerboeken sinds 12 jaar, benut de methode niet binnen elke les.
- 4: Vasile, leraar sinds 1 jaar; benut de methode bij sommige lesonderdelen niet, soms de hele les niet.
- 5: Monika, geeft les rond 13 jaar, werkt met een leerboek behalve bij projecten.

6: Jan, leraar sinds 31 jaar; een goed leerboek wordt veel benut binnen de lessen.

Ik heb de data via een diepte-interview verzameld. Het waren semi-gestructureerde gesprekken, waarbij veel ruimte was voor het doorgaan op specifieke antwoorden van respondenten. De respondenten waren niet gebonden aan bestaande vragen met meerkeuze antwoorden, maar konden hun eigen opvatting doorgeven. Er kon doorgevraagd worden naar achterliggende motivaties en ideeën. Door gebruik te maken van een (halfgestructureerde) gesprekspuntenlijst kwamen de nodige aspecten aan de orde, waarbij afhankelijk van het gesprek zaken in een wisselende volgorde aan bod kwamen, ofwel vraagpunten toegevoegd of achterwege konden worden gelaten.

Het voor de helft gestructureerde interview bevatte de volgende hoofdvragen:

- Wat vindt u een goede methode Duits?

Wat vindt u belangrijk (essentieel) in een methode?

In hoeverre voldoet de gebruikte methode daaraan?

- Wat is de reden dat u voor deze methode gekozen hebt?

Wat vindt u goed in deze methode?

Wat mist u in deze methode?

- Wat zou er veranderd moeten worden?

Wat zijn aanvullende verbeterideeën?

Naar aanleiding van een beknopte lijst met leerboekeisen is ze gevraagd wat ze kunnen herkennen in de gebruikte methode en wat ze wel of niet relevant vonden.

Als variabelen koos ik voor effectiviteit en aantrekkelijkheid van de methode in de opvatting van leraren, omdat docenten verschillende opvattingen zullen hebben m.b.t. efficiënte manieren waarop men een methode gebruikt of verbetert. Deze ontstaan door verschillende ervaringen in de lespraktijk, en vanwege de eigen onderwijsvisie. Om deze variabelen uit te vinden, ging ik volgende vragen stellen m.b.t. eigenschappen van de benutte methode:

- Herkent u dit in uw eigen lespraktijk?

- Wat vindt u daarvan?/ Bent u het ermee eens?

- Wilt u dat gebruiken? Hoezo? Hoe?

- Vindt u het goed, maar krijgt u het niet voor elkaar? Hoezo?

De onderzoeksfunctie is beschrijvend. Ik heb de verkregen data kwalitatief verwerkt. Ik heb voor een codeerschema gekozen: ik segmenteerde de output via een code aan te geven bij elk belangrijk of nuttig fragment. Door de soortgelijke categorieën en hun thema's te

etiketteren³⁶ ontstond structuur en overzichtelijkheid van de verkregen data. Ik heb daarna associaties gemaakt, en de resultaten vergeleken met het theoretische kader en wat ik verwacht had³⁷.

Resultaten

Onderzoeksvraag 1: **Wat vinden docenten goede methodes Duits?**

Hierbij geven de respondenten antwoord op de vraag: *Wat vindt u belangrijk (essentieel) in een methode?* De antwoorden zijn in de categorieën ‘Verwachtingen’ en ‘Meningen over het theoretische kader’ ingedeeld.

1. Verwachtingen

De verwachtingen komen bij vraag 1 overeen met wat de respondenten vinden dat er vanzelfsprekend is in een methode. Deze beweringen gaan niet specifiek over een bepaalde methode en staat los van de benutte methode.

a) MATERIALEN

Vasile verlangt „**geen nep-dialogen**” bij spreekvaardigheid. Nel wenst „**geen verzonden teksten**” voor leesvaardigheid. Tilly wil behalve “dat er **authentieke opdrachten** in komen”, ook dat deze **up to date** zijn.

Nel vindt het belangrijk dat het aangeboden materiaal „**aansluit bij de belangstelling en interesses van de leerlingen.**” Teksten moeten leuk zijn. Daaronder verstaat Monika het presenteren van „**vrolijke verhalen**”, niet over zware problemen. „De leerlingen maken een koppeling naar: Duits is moeilijk, gaat over problemen, ellende – depressief!” Monika verwacht **afwisseling van kleurgebruik** binnen lay-out van de methode. Vasile verwacht van een methode dat deze **afwisselend** is, „niet door kleurgebruik maar **inhoudelijk/thematisch.** (...) **Minder over Amerika en over feesten.**”

Jan en Nel vinden dat de aangeboden materialen moeten passen bij het niveau van de leerlingen. “**Niet te moeilijk en ingewikkeld Duits**, want als ze elk woord moeten opzoeken is de pret gauw weg.”(Nel)

b) DIDACTISCHE ASPECTEN

„Leerlingen moeten er **goed zelfstandig mee kunnen werken**”, (Jan en Nel) (zo) „dat de docent zo min mogelijk moet doen”, stemt Floris in.

³⁶ Zie Resultaten

³⁷ Zie Discussie

Jan en Monika vinden dat een methode „**goed moet voorbereiden op het eindexamen en schoolexamens.**”, dus dat er dezelfde typen opdrachten in voorkomen.

Jan en Nel geven aandacht aan **expliciet vermelde strategieën** in de methode, bijvoorbeeld leesstrategieën en luisterstrategieën. Nels verwachting is, „dat de didactiek ook in het boek zit (zodat de leerling er **zelfstandig mee kan werken**)”. Daarmee bedoelt ze, dat strategieën zelfs bij de instructies bij bepaalde opdrachten die deze strategieën nodig hebben vermeld zouden moeten staan.

Qua **instructies** verwacht Floris van een methode dat deze **helder en duidelijk** zijn. Qua **opdrachten** dat deze **kort en bondig** zijn.

Jan verwoordt een wens van de sectie, namelijk een „doorlopende leerlijn.”

c) LEERDOELEN

1. Grammatica

Tilly en Floris praten allebei over het belang van grammatica binnen taalverwerving en de noodzaak van een „**goed opgebouwd** grammaticahuis” (Floris). „Grammatica vind ik de **basis** voor een heleboel vaardigheden. (...) Men moet **stapsgewijs** kijken: wat is de kennis die ze nu al hebben? Dat wordt getoetst in oefeningen. Dan wordt er **iets nieuws aangeboden.**”(Tilly).

2. Vaardigheden

Jan vraagt om veel aandacht voor **gesprekvaardigheid**, Nel vraagt ook om **schrijfvaardigheid** omdat een methode gericht moet zijn op communicatie en contact maken.

3. Woordenschat

Jan verwacht dat er **veel woordenschat** in een methode aangeboden wordt.

2. Meninge n over het theoretische kader

De meest belangrijke kenmerken van goede methodes heb ik in 6 punten samengevat. De respondenten geven hun mening en over wat er theoretisch als een goede methode wordt beschouwd.

1. Een goede methode integreert vier taalvaardigheden (spreken, luisteren, lezen, schrijven)

Alle respondenten stemmen ermee in dat **alle vaardigheden aanwezig (moeten) zijn** in een hedendaagse methode, „anders kan je het niet uitgeven” (Monika). Jan en Nel praten

over de **geringe integratie** van meerdere vaardigheden binnen een opdracht. „Vaardigheden staan vaak **los van elkaar**” (Nel).

2. Een goede methode integreert verschillende leerstijlen (auditieve, mondelinge, visuele, kinesthetische)

Floris meent dat verschillende leerstijlen niet expliciet of duidelijk aan de docent zijn aangegeven. „Ik vind het ook **geen belangrijk aspect**.” Monika stemt toe. Nel, Jan en Vasile en Monika denken: „de **kinestetische leerstijl komt niet voor**”. Vasile vraagt zich af „**of dat nodig is** op het havo/vwo. De kinderen hebben toch laten blijken dat ze abstract dingen tot zich kunnen nemen.”

Nel vindt weinig aandacht voor verschillende leerstijlen geen probleem: „**Je kunt moeilijk iedereen zijn eigen leerstijl laten volgen**.” Ze herkent de aanwezigheid van de **auditieve leerstijl binnen luistervaardigheid**, en vindt in het boek **visuele leerstijl het meest aanwezig (via plaatjes)**. Vasile daarentegen meent dat de **visuele leerstijl niet** in Na Klaar te vinden is, behalve „**FOTO en FILM** voor Akkusativ en Dativ”. Jan denkt dat **leerstijlen heel weinig voorkomen** in een methode - zeker visueel – want „een plaatje kost plek en is duur”.

3. Een goede methode is interactief

Monika **komt veel** interactieve opdrachten tegen in de methode, en Tilly en Vasile vinden dit een **sterk punt**, maar allebei **gebruiken ze het nauwelijks**. Tilly verklaart het vanwege **gebrek aan tijd** voor interactieve oefeningen binnen lessen. Nel en Tilly vinden werken in tweetallen of groepjes (bijv. spreekoefeningen) **efficiënt**.

4. Een goede methode heeft een groot keuzeaanbod

Floris en Tilly geven aan keuzeaanbod heel **belangrijk te vinden**. Jan vindt het **keuzeaanbod klein in de huidige boeken**: „Het zou wel leuk zijn, maar het kost pagina’s. (...) Soms mogen de leerlingen wel kleine keuzes maken.” Vasile en Monika vertellen over de **geringe keuzemogelijkheid** van leerlingen, ongeacht het methodeaanbod. Niet eens bij gesprekken mogen ze altijd zelf het thema bepalen. Vasile: „Er zijn wel zinnestjes en formules die ze moeten leren, dus **dan houden ze zich wel aan het boek**.” Monika: „Het is een klassikale school. (...) Ik zelf moet alles **doen wat mijn collega met dezelfde klas doet**.”

5. Een goede methode is georganiseerd op een systematisch progressieve manier

De respondenten vinden **Krashen's i+1 belangrijk** in een methode. In Nels opvatting is **i+1 zeker aanwezig**, „maar de **uitdaging zit er eigenlijk niet altijd evenveel in.**” Vasile vindt dat de methode de grammatica **niet goed op bouwt**. „Het **schema blijft hetzelfde, maar er komen nieuwe concepten bij.**”

6. Grammatica wordt in context gedoceerd

Tilly brengt deze methode in de praktijk. „Leerlingen vinden het heel **veel werk, maar vinden dat ze ervan leren.**” Monika vindt dit **noch aantrekkelijk noch efficiënt**. „Dat ze eerst een saai verhaal moeten lezen en daaruit de grammaticastructuur leren vinden leerlingen **vervelend en irritant. Ze vinden het ook niet makkelijk(er) te begrijpen.**” Jan meent dat de methoden grammatica in context tegenwoordig **nauwelijks** aanbieden. „Uiteindelijk **maakt het niet uit hoe** je leert: deductief, inductief, of uit de context”.

Floris denkt dat leerlingen grammatica vanuit verhalen wel **aantrekkelijker vinden en makkelijker te begrijpen**, maar hij en Vasile geven de voorkeur aan schema's. „Na Klar **laat grammaticastructuren in de tekst eruit laten springen** (typeert met een donkerder lettertype). Voor mij is dat **toch niet efficiënt**. Grammatica moet je **uit je hoofd leren, buiten de context**” (Vasile).

Onderzoekvraag 2: **Wat kenmerkt methodes Duits binnen schoolonderwijs?**

Hierbij geven de respondenten antwoord op de vragen: *Wat vindt u goed in uw eigen methode?* en *Wat zou er veranderd moeten worden?* De antwoorden zijn in de categorieën ‘Sterke punten’ en ‘Zwakke punten’ ingedeeld.

De gebruikte methode is de laatste verschenen editie van *Na Klar*, bij alle respondenten.

3. Sterkte punten

a) MATERIALEN

Monika benut de termen ‚**netjes**’ om het luistermateriaal te beschrijven. Nel vindt het **op niveau, duidelijk en helder**. „Leerlingen kunnen **succes ervaren – wat hen motiveert**”, volgens Floris. Tilly is tevreden over **verbeterde spreekopdrachten en een groot aanbod van kijk/luistermateriaal**. „Vroeger had je twee stemmen constant door het hele boek. Nu

zijn er meer authentieke gesprekken van echte Duitse leerlingen en volwassenen.” Tilly en Vasile vinden het goed dat de methode ernaast **luistertechnieken** biedt.

Vasile is tevreden met het **all-round pakket met luister-CD's en toetsen**, vooral dat je het laatste als leraar niet zelf moet maken. Monika herkent ook de „**gebruikersvriendelijkheid**” van de methode: „Toetsen staan er in de **docentenhandleiding**. Ik **gebruik het nooit** - het leren maken van een toets hoort in de opleiding.” Nel vindt het goed dat de methode **elektronisch beschikbaar** is, en dat er **extra hulpmiddelen** achter in het boek staan, bijvoorbeeld *Spickzettel*³⁸, leertechnieken en ezelbruggetjes. Deze hulpmiddelen **staan er los bij** in de methode, „dan is het **makkelijker** voor de leerlingen om te leren dan te bladeren. Het is niet overbodig; naslagmateriaal is nodig.”

Nel beschrijft de lay-out als „overzichtelijk”, Floris als aantrekkelijk (vanwege de „plaatjes en kleuren”) Naast het tekstboek is er het werkboek – „dan is geen schrift nodig” (Floris). Hij is over de kwaliteit van de leesteksten tevreden, die precies bij het niveau past.

b) DIDACTISCHE ASPECTEN

Floris en Nel zijn tevreden over „de mate waarin de leerlingen **zelfstandig** aan de slag kunnen met *Na Klar*”. Floris vindt het **maakwerk aantrekkelijk** vanwege het **grote aanbod** aan extra opdrachten. Tilly vindt het **aanbod veelzijdig**.

Nel vindt de methode qua **instructies verbeterd**: ze worden **in het Duits verwoordt**, en zo „leren leerlingen er een hoop **nieuwe woordjes** van.”

Floris vindt de **Lernliste**³⁹ **overzichtelijk weergegeven**. Hij en Monika herkennen de aandacht in de methode voor **examentraining**. Jan vindt het goed dat er een **doorlopende leerlijn** bestaat bij *Na Klar*.

c) LEERDOELEN

1. Grammatica

Vasile is tevreden met het **voldoende aanbod aan opdrachten** die dezelfde grammatica behandelen. „Er wordt **heel veel grammatica** op papier gezet in *Na Klar*, maar, vanzelfsprekend, is uitleg in leerboeken onvoldoende”(Tilly). Tilly en Floris herkennen Krashen's **i+1** bij grammatica. „**Opdrachten zijn op niveau en uitdagend**. Het zijn niet alleen maar invulopdrachten, maar ook een tekst met fouten en dan moet je **nadenken**” (Tilly).

³⁸ spiekbriefje

³⁹ Belangrijke beknopte woordenschat aan het eind van een werkstuk.

2. Vaardigheden

Monika is tevreden dat er **vaardigheden aanwezig** zijn, en Vasile dat deze aan bod komen in **elke paragraaf**.

3. Woordenschat

„Per hoofdstuk is er een **goede basis aan nuttig taalmateriaal**.” volgens Floris en Vasile. Jan is tevreden over de *Lernbox*⁴⁰.

4. Zwakke punten

„*Methoden lijken te veel op elkaar en durven niet anders te zijn.*” (Monika)

a) MATERIALEN

Vasile en Tilly vinden dat het luistermateriaal **niet authentiek en realistisch** is, want er wordt **rustig en langzaam gepraat**. „Leerlingen moeten eigenlijk geconfronteerd worden met de **echte Duitse taal**.” (Tilly) „Onderwerpen zijn heel vaak **saai**. Ze doen het wel, want de **opdracht is zinvol** en bereidt voor op het **schoolexamen**.” Maar vaak is het **dezelfde vorm**: „**Zelden of nooit een straatinterview of een reportage**”. Jan vindt: „luistermateriaal **mag niet te ingewikkeld zijn**”. Monika vindt dat de luisteropdrachten „**geen goede voorbereiding zijn voor het eindexamen**. Ze geven de foute impressie dat het makkelijk is.”

Tilly wil **geen teksten over wetenschappelijke zaken**. Floris vindt de **teksten niet allemaal even overzichtelijk**.

De lay-out wordt als **druk** beschreven. Vasile vindt de **gele achtergrond bij grammaticadelen vermoeiend**. Hij en Monika geven aan dat er **te veel kleuren en plaatjes** zijn. Monika en Tilly vinden er is **weinig ruimte over voor de leerling** „om aantekeningen te maken en om de antwoorden goed uit te schrijven”(Tilly).

Tilly, Nel en Monika en Jan vinden dat er heel **veel materiaal en informatie aangeboden** wordt. Aan de ene kant vindt Tilly het goed dat men een **keuze kan maken**, „**maar je wordt volgepropt**. Ik moet nog een heleboel **schrappen**.” Men kan ook een **hoofdstuk minder** behandelen (Floris).

Tilly vindt de **miniprojecten overbodig**: „Er is **geen tijd voor** in het programma.” Floris wil dat de **extra oefeningen daar uit gehaald worden**. Hij vindt **opdrachten in samenwerkingsverband onpassend**. Vasile klaagt over heel **lange stappenplannen**. Nel wil **meer expliciete uitleg over leertechnieken**. Ze vindt dat de methode **te veel check-delen** heeft, wat op een toetsing lijkt. Vasile vindt de **methodetoetsen te makkelijk**.

⁴⁰ Beknopte uitbeelding van grammaticaregels, herhaalwoordenschat

b) DIDACTISCHE ASPECTEN

Monika, Floris en Vasile vinden de methode **te gestructureerd (qua lay-out en teksten)**. *Na Klar*-methoden zijn hetzelfde ook qua omslag. Nel meent: „De structuur is zo **overzichtelijk dat het misschien saai wordt, maar wel efficiënt**, want de leerlingen weten waar ze aan toe zijn. Het is voor de zelfwerkzaamheid handig.” Voor Vasile ontbreekt **overzichtelijkheid niet alleen qua kleurengebruik maar ook qua inhoud** van leesteksten.

Nel, Jan Vasile en Monika vinden de methode **niet uitdagend**. Jan verklaart het door „**te weinig diepgang** voor de vwo. Er zit **zelden een leuke opdracht** in. Het **spreekt niet aan**. Hun zouden **sociale media interesseren**.” Jan vindt dat de methode **vaak dezelfde type opdrachten** aanbiedt, hij wil **meer variatie** erin. Monika vindt *Na Klar* over het algemeen „**saai, niet stimulerend, niet spannend**.”

c) LEERDOELEN

1. Grammatica

„De ontwerpers denken dat ze alle nieuwe onderwerpen in een hoofdstuk kunnen presenteren” (Tilly). „Ze zouden **minder grammatica moeten presenteren, maar uitgebreider**. We behandelen nu alles, en in het volgende jaar **komt exact hetzelfde weer terug**” (Floris). Jan herkent dit ook, maar hij vindt het goed als de **grammatica herhaald wordt binnen dezelfde jaarlaag**-methode.

„Veel grammaticale oefeningen komen aan orde, maar zelden of nooit geïntegreerd” (Jan) Monika geeft aan dat er **te veel focus op grammatica** is in de methode, bijvoorbeeld „**gesprekvaardigheid is te gekoppeld aan grammatica**”. Vasile is ontevreden dat **grote schema's** bij grammatica „**te veel informatie presenteren en daardoor wordt het onduidelijk**.” Monika vindt dat grammatica in de methode **alleen maar aangeboden** wordt, en Floris meent het **droog wordt weergegeven**. „Daardoor **mis je wel integratie** in het taalgebruik.”

2. Vaardigheden

Monika, Tilly en Floris geven aan dat in „**elk hoofdstuk alle vaardigheden voor-komen**; dat is **niet prettig** en er is **geen tijd voor**” (Floris) „Het is **leuk, maar vermoeiend voor de leerling** - dan kunnen ze zich niet meer concentreren.”

Floris vindt **extra opdrachten spreekvaardigheid overbodig**. Nel vindt dat er **uitdaging bij opdrachten gesprekvaardigheid ontbreekt**, want de leerlingen moeten vaak zinnen

voorlezen. Monika vindt **gesprekvaardigheid te geleid**: “Het zijn vage gesprekken die men bijna moet overschrijven uit de tekst.”

3. Woordenschat

„**Signaalwoorden komen terug in het Idioom**” geeft Vasile aan, en hij dat men hetzelfde niet dubbel kan toetsen. Hij vindt **een deel van de woordenschat overbodig**, het is **niet altijd even relevant**.

Onderzoekvraag 3: **Wat kan daaraan [aan de methode] worden verbeterd?**

Hierbij geven de respondenten antwoord op de vraag: *Wat zijn aanvullende verbeterideeën voor een methode?* De antwoorden hierop zijn ingedeeld in de categorie ‘Verbeterideeën’.

5. Verbeterideeën

a) MATERIALEN

Vasile, Jan, Floris en Tilly wensen **Landeskunde** in de methode geïntegreerd, informatie over **cultuur en geschiedenis** van Duitsland. Floris adviseert deze **in leesteksten in te voeren**.

Vasile, Jan, Floris en Monika wensen **literatuur** in de methode geïntegreerd, „want het hoort bij **eindexamentermen**” (Monika). Floris wil een **apart hoofdstuk** erover, en „**geen talige oefeningen**, maar gericht analyseren.”

Vasile wil **niet alleen populaire thema’s** in de methode vinden. Floris denkt „dat leerlingen **teksten over volwassenen leuker vinden**. **Teksten over hun belevingswereld spreken hen niet aan.**“ Nel wil graag met **minder teksten** werken, en wil dat er een **vraagmodel** bestaat, toepasbaar op elke tekst. Tilly wil meer **krantenartikelen en tijdschriftartikelen** erin, vanwege **eindexamentraining** leesvaardigheid en *Landeskunde*-informatie. „Het is dan **niet zo makkelijk** voor de leerlingen, dus **wel uitdagend**. Ze vinden krantartikelen in het begin **niet aantrekkelijk, maar ze zien er wel het nut van in.**”

Vasile en Tilly willen een **apart idioomboek**. Monika wil meer **digitaal materiaal**, bijvoorbeeld computerspelletjes of een applicatie. „Leerlingen zijn veel digitaal bezig. Ze **leren dan niet makkelijker of beter, het is gewoon leuker.**” Monika wil **oude luistertoetsen integreren als luistermateriaal**. Vasile wil graag **meer muziek** in de methode, en een „**aparte bundel voor grammatica, in paragrafen** uiteen gezet.” Tilly wil met examenklassen niet langer met een methode werken, maar de examenbundel van Timon benutten.

b) DIDACTISCHE ASPECTEN

Monika wenst dat men de **structuur** van de methode **afwisselt**, dat het **niet altijd hetzelfde format** bevat. Monika wil „**realistische en levensechte opdrachten**, bijvoorbeeld een briefwisseling of gesprekken laten voorbereiden, want dan willen leerlingen goed presteren voor hun zelfbeeld”.

Tilly wenst dat de leerlingen in de 6^e klas ook „**maatschappelijke informatie**” krijgen via de methode, „zodat ze zich breed oriënteren”. „Beter is als men een **tekst introduceert**: heel kort een paar woorden over het onderwerp schrijven” volgens Vasile.

c) LEERDOELEN

1. Grammatica

Vasile wenst dat **grammaticadelen in witte achtergrond gepresenteerd** worden. Floris wil grammatica als **apart hoofdstuk** in de methode. Hij en Jan willen een **hoger niveau en meer herhaling** van grammatica. Jan en Monika wensen **meer integratie** van grammatica: „Je hebt grammatica pas nodig als je het moet toepassen” (Monika)

2. Vaardigheden

Floris en Tilly adviseren „een **hoofdstuk niet vol [te] proppen met vaardigheden.**” Floris adviseert *Rechtschreibung*⁴¹ via dictees in de methode te introduceren.

Nel wenst ‘**infogap**’-oefeningen **bij spreekvaardigheid**: „Alleen maar oplezen blijft altijd een kunstmatige situatie. Als je het in een soort **spelvorm doet, dan is het leuker en spannender. De motivatie gaat omhoog.**”

Als **luistermateriaal** wil Vasile programma’s over **politieke thema’s**. Floris wil **luisteroefeningen daaruit halen**. Vasile en Tilly geven aan dat ze luisterfragmenten van het Internet halen, bijvoorbeeld Duits nieuws, Youtube-stukjes, Logo TV, Quacks und Co., want deze zijn moeilijker.

3. Woordenschat

Floris wil „**woordenschat en spelling apart**; binnen een hoofdstuk een **eigen blok** van maken.” Vasile zou „**per hoofdstuk een herhaalwoordenschat**” goed vinden. Tilly wil dat leerlingen **Idioom zelf ontdekken** via krantenartikelen.

⁴¹ spellingtraining

Discussie

De verkregen resultaten gaven veel informatie, ik wil me op de meest opvallende aspecten richten.

a) MATERIALEN

Leesteksten

Kwaliteit: Docenten vonden het onaantrekkelijk wanneer het niveau van lezer en leestekst niet overeenkomen. Dat kan men in de praktijk herkennen wanneer leerlingen veel te veel onbekende woorden moeten opzoeken uit de tekst. Het principe I+1 is in zulke gevallen aanwezig op een negatieve wijze.

Onoverzichtelijke teksten zijn niet alleen minder efficiënt, maar zelfs onaantrekkelijk. Van hedendaagse goede leerboeken wordt verwacht dat ze de lezer goed begeleiden, door de tekst op een logische manier te structureren, zodat het begrip daardoor versterkt wordt. Een beknopte introductie van de leestekst wordt als efficiënt beschouwd, want het kan het leesbegrip vergemakkelijken.

Onderwerp: Van hedendaagse goede leerboeken wordt geëist dat ze de lezer multicultureel vormen, maar de respondenten uitten er geen behoefte aan. Docenten eisten wel culturele vorming over het doeltaalland. Vier van de zes respondenten vonden een methode waarin *Landeskunde* inbegrepen is aantrekkelijk, omdat leerlingen via de methode niet alleen taal maar ook volk willen leren kennen.

Literatuur is geen expliciete eis voor hedendaagse leerboeken; toch wordt het geadviseerd om bij de leerboekselectie het vastgelegde nationale schoolcurriculum en (eind)exameneisen als model te nemen. In Nederland wordt literatuur getoetst, een methode die leerlingen daarmee (voldoende) laat oefenen ontbreekt vaak, en is ook in *Na Klar* nauwelijks aanwezig.

Interesse: Het wordt van leesteksten geëist om spannend en stimulerend te zijn; voor *Na Klar* is dit niet een sterk punt. Aangeboden leesteksten in *Na Klar* zijn effectief, want deze passen bij het niveau.

Luistermateriaal

Onderzoekers adviseren duidelijk luistermateriaal op niveau. Omdat het luistermateriaal in *Na Klar* ‘netjes’ gepresenteerd is (rustig en langzaam praten), is het wel aantrekkelijk maar minder efficiënt, omdat leerlingen niet goed voorbereid worden op het eindexamen.

Leerhulpmiddelen

Hedendaagse goede leerboeken eisen extra hulpmiddelen binnen de methode, de respondenten vinden deze ook aantrekkelijk. Maar een respondent benoemde expliciet de hulpmiddelen als efficiënt omdat deze taalverwerving vergemakkelijken.

Vier van de zes respondenten vonden het aantrekkelijk dat *Na Klar* leertechnieken biedt. Een docent gaf aan dat het efficiënter is wanneer leerstrategieën ook in instructies voor oefeningen vermeld worden. Onderzoekers eisen met nadruk deze eigenschap aan leerboeken.

Keuzeaanbod

De respondenten bevestigden niet, zoals verwacht, dat keuzeaanbod van leesteksten en/of opdrachten een van de meest belangrijke eigenschappen is van hedendaagse goede methoden. Het aangeboden materiaal kan efficiënt zijn, maar keuzeaanbod werd als aantrekkelijk en toch overbodig beschouwd. Het is positief wanneer men een keuze kan maken, maar keuzeaanbod heeft negatieve connotaties bij respondenten vanwege de hoeveelheid materialen, wat de methode te druk laat worden. Vier van de zes docenten vonden (daarom) minder keuzemogelijkheid aantrekkelijker.

b) DIDACTISCHE ASPECTEN

Zelfwerkzaamheid

Drie van de zes respondenten vonden de mate van zelfwerkzaamheid in *Na Klar* kwalitatief voldoende en aantrekkelijk. Twee respondenten die dat meenden behoren bij het Montessori-systeem; hier past zelfwerkzaamheid bij het type onderwijs. In het theoretische kader wordt zelfwerkzaamheid niet expliciet genoemd. Zelfwerkzaamheid betekent een deductieve leermethode waarin leerlingen zelf regels ontdekken en deze daarmee makkelijker begrijpen. De informatie belandt (makkelijker) in het lange termijn geheugen.

Structuur

Vijf docenten waren het er over eens dat een methode die qua lay-out, leesteksten en werkwijze te gestructureerd is, zoals het bij *Na Klar* het geval is, niet aantrekkelijk is. Drie respondenten vonden het op deze manier toch wel efficiënt. Van hedendaagse leerboeken wordt structuur verwacht; de respondenten zouden aan een methode die structuur mist niet de voorkeur geven, maar ze raden minder structuur aan om saaiheid voor leerlingen te voorkomen en plezier in lezen te verhogen.

I+1

Docenten legden zoals verwacht de nadruk op i+1. De respondenten koppelden i+1 meestal aan grammatica, omdat deze altijd stapswijs uitgelegd moet worden. Het is

aantrekkelijk als de methode via het principe *i+1 grammatica* uitlegt, zodat de leerling zo veel mogelijk zelfstandig kan leren, zonder behulp van de docent.

Digitalisering

Digitalisering van de methode werd onverwacht geaccentueerd. Drie van de zes respondenten gaven digitaal materiaal de voorkeur. Aan de ene kant vonden docenten het positief en aantrekkelijk dat de methode elektronisch beschikbaar is, en het was gewenst dat er meer/vaker computerspelletjes, applicaties en sociale media deel van het lesuur uitmaken, maar aan de andere kant benoemen ze het niet als efficiënt tegenover de simpele lesaanpak. Digitalisering werd als onaantrekkelijk beschouwd door een docent van het Montessori schoolsysteem, want het veronderstelt klassikaal lesgeven.

Lay-out

Teveel kleurengebruik en plaatjes zijn onaantrekkelijk. Daarom werd *Na Klar* over het algemeen als te druk beschreven door docenten. Dat kan als minder effectief beschouwd worden tegenover een simpelere lay-out, waarbij de aandacht op tekstinhoud gericht is.

Opdrachten

Check-delen werden als onaantrekkelijk benoemd omdat ze op een toetsing lijken. Deze worden door methodeontwerpers als effectieve opdrachten aanbevolen.

Interactie

Docenten hebben geen, zoals verwacht, nadruk op interactiviteit in leerboeken gelegd. Hierin kan men een duidelijk verschil herkennen met wat methodeonderzoekers aanbevelen. Interactieve opdrachten werden als aantrekkelijk beschouwd, maar docenten gaven aan deze nauwelijks te gebruiken.

Leerstijlen

Er wordt geen nadruk op verschillende leerstijlen gelegd, in tegenstelling met het theoretische kader. Visuele leerstijl (gebruik van plaatjes) kan aantrekkelijk zijn maar is niet per se efficiënt. Auditieve leerstijl (luistermateriaal) is het meest benutte en het efficiëntst. Aandacht voor leerstijlen vonden de docenten over het algemeen onnodig en soms onpassend voor bovenbouwleerlingen.

c) LEERDOELEN

Voor de geïnterviewde docenten had grammatica een belangrijke en vaak zelfs een leidende rol binnen taalverwerving. Grammaticacorrectheid speelt een hoofdrol binnen Nederlands schoolonderwijs.

Integratie van grammatica en/met vaardigheden

Docenten vonden het efficiënt wanneer grammatica met verschillende vaardigheden overlapt. Grammatica wordt vaak als zelfstandig taalonderdeel gepresenteerd in Nederlands schoolonderwijs, en de koppeling naar taaluitingen/taalintegratie wordt niet vaak gemaakt. Grammatica wordt wel getoetst in samenhang met taalvaardigheden, waar leerlingen grammatica correct moeten toepassen. Integratie van grammatica is een eis voor hedendaagse goede leerboeken.

Verschillende vaardigheden binnen dezelfde opdracht is efficiënt maar er wordt geen nadruk op gelegd zoals verwacht. Verschillende vaardigheden of grammaticale constructies achter elkaar binnen een hoofdstuk lijkt druk en daarom niet aantrekkelijk. Verschillende grammaticale constructies/onderwerpen binnen dezelfde opdracht oefenen is efficiënt.

Grammatica in context

Onderzoekers adviseren grammatica in geschreven verhalen te doceren. Een dergelijke manier van grammatica-presentatie wordt door de respondenten zowel (in)efficiënt als (on)aantrekkelijk genoemd. Op school wordt deze manier niet vaak gebruikt.

Vaardigheden

De aanwezigheid van taalvaardigheden is, zoals verwacht, belangrijk in leerboeken, maar ook aantrekkelijk en effectief. Het is tegenwoordig een verplichting voor goede leerboeken.

De meeste aandacht schonken respondenten aan spreekvaardigheid, omdat het voor leerlingen de moeilijkste taalvaardigheid veronderstelt. Omdat *Na Klar* geen interessante en authentieke spreekoefeningen biedt, laten docenten leerlingen gesprekjes voorbereiden, om taaluitingen te stimuleren.

Woordenschat

Waar methodeonderzoekers voor waarschuwen en zoals ik verwacht had, bestaan er soms discrepanties tussen reëel taalgebruik en de woordenschat aangeboden in *Na Klar*. Er wordt ook gewenst dat leerlingen zelf de woorden opzoeken tijdens leesvaardigheidactiviteiten.

Conclusie

De resultaten die ik heb gevonden zijn dat Nederlandse docenten (uit regio Utrecht) de voorkeur aan het leerboek *Na Klar* geven voor bovenbouwonderwijs Duits, en dat deze methode in vele opzichten aan eisen en adviezen van leerboekonderzoekers voor een tweede taal voldoet.

Verwachtingen

Docenten verwachten dat leerboeken teksten thematisch afwisselen, en dat deze meestal aansluiten bij de belevingswereld en interesses van lezers. Aangebodene materialen zouden authentiek moeten zijn (tijdschriftartikelen, krantenartikelen, straatinterviews). Leesteksten en oefeningen worden geacht op het niveau van de lezers te zijn.

Docenten verwachten dat leerboeken leerlingen voldoende begeleiden om ook zelfstandig te kunnen werken, dit veronderstelt heldere instructies en korte en bondige opdrachten. Materialen en oefeningen moeten goed op (eind)examens voorbereiden.

Docenten verwachten Krashen's $i+1$ bij grammatica-uitleg en -oefeningen. Leerboeken moeten veel woordenschat aanbieden.

Sterke en zwakke punten

Docenten zijn tevreden over de volgende aspecten in het leerboek *Na Klar* voor de bovenbouw: de hulpmiddelen en leertechnieken achter in het boek/hoofdstuk zijn aantrekkelijk en effectief. *Na Klar* is duidelijk gestructureerd qua lay-out en leesteksten. Docenten zijn er over eens dat structuur ook nadelen met zich kan brengen wanneer het desinteresse verwekt.

Instructies zijn in het Duits verwoord dus lezers leren op deze manier extra woordenschat of taalconstructies en zinsvolgorde. *Na Klar* biedt voldoende keuzevrijheid en veelzijdigheid voor leesteksten en oefeningen. Keuzemogelijkheid is gewenst maar kan ook storend zijn.

Na Klar biedt een aantrekkelijk all-round pakket met digitaal materiaal, docenthandleiding, werkboek, toetsen en kijk/luistermateriaal. Het luistermateriaal is helder en op niveau opgenomen. Een nadeel is dat het soms aan uitdaging ontbreekt. Docenten zijn ontevreden over onauthenticke spreekoefeningen en schrijf oefeningen.

Verbeterideeën

Er wordt meer behandeling van *Literatur* en *Landeskunde* in leerboeken gewenst. Er worden leesteksten over volwassenenkwesties geadviseerd, afwisseling van structuur of format en één vaardigheid per hoofdstuk te presenteren.

Er wordt herhaling van grammatica alleen binnen een jaargang geadviseerd, wit als achtergrondkleur te gebruiken voor grammaticadelen en grammatica als apart hoofdstuk te presenteren.

Docenten bieden soms ook buiten het leerboek om zelfgekozen materiaal aan.

Aanbevelingen

Leerboeken vormen de basis voor Nederlands schoolonderwijs. Docenten voeren meestal elke vijf jaar een leerboekselectie uit, maar er bestaat geen expliciete richtlijnbundel om de keuze voor een effectieve en aantrekkelijke methode te begeleiden. Dit onderzoek zou een aanzet kunnen vormen voor een dergelijk protocol. Zo'n richtlijnbundel kan een houvast bieden voor (on)ervaren docenten om een methode te kiezen die actuele verwachtingen en eisen m.b.t. goede leerboeken weerspiegelt en theoretisch verantwoordt.

Er bleek soms een significant verschil te zien/zijn tussen respondenten van het Montessori-onderwijs en respondenten van de reguliere school. Bij de verwerking van de resultaten heb ik geen onderscheid gemaakt tussen de jaarlaag van de bovenbouwmethode, ervaring van de respondenten, sekse van de respondenten en het onderwijstype waarin deze les geven. Mijn onderzoek vond plaats met weinig respondenten in een regio. Ik verwacht dat het de moeite loont dit onderzoek uit te breiden en specifiek onderzoek te doen naar de aangegeven mogelijke verschillen.

Verder onderzoek is nodig om uit te vinden wat leerlingen goede leerboeken vinden. Leerboeken verdienen veel aandacht in het onderwijs. De leerboekselectie moet verantwoord plaatsvinden, want deze kan gevolgen hebben voor de prestaties en het leerproces van leerlingen en het beïnvloedt lesuren.

Dankwoord

Allereerst wil ik graag mijn begeleidster Drs. Adrienne Westermann bedanken voor haar begeleiding bij dit onderzoek. Haar tips en aanwijzingen hebben er voor gezorgd dat dit onderzoeksvorstel uitmondde in een betrouwbaar onderzoek naar kenmerken van methoden Duits. Ook wil ik de betrokken leraren voor hun medewerking bedanken, die de vragen eerlijk en informatief hebben beantwoord.

Auteursinformatie

Loredana Erika Hanc volgt de opleiding tot eerstegraads docent aan het Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht. Ter afsluiting van deze opleiding heeft zij een onderzoek naar kenmerken van binnenlandse methoden Duits uitgevoerd. Dit Praktijkgericht Onderzoek (PGO) vormt de basis van bovenstaand artikel.

Literatuurlijst

Agrawal et al (2011): *Data Mining for Improving Textbooks*, in SIGKDD Explorations Volume 13, Issue 2

Chambliss, Marilyn; Richardson, Wendy; Torney-Purta, Judith; Wilkenfeld, Britt (2007): *Improving Textbooks as a Way to Foster Civic Understanding and Engagement*, in: Circle Working Paper 54, University of Maryland College Park

Chatman, Steven P.; Goets, Ernest T. (1985) *Methodes and Techniques. Improving Textbook selection*, in Teaching of Psychology, Vol. 12, No.3 pp. 150-12

Goldstein, Andrew; Fowler, Deborah, Time (2001) *Amending the Texts*, in Academic Search Elite, Vol. 157, Issue 6

Iranmehr, Abutaleb; Erfani, Seyyed Mahdi; Davari, Hossein (2011): *Integrating Task-based Instruction as an Alternative Approach in Teaching Reading Comprehension in English for Special Purposes: An Action Research*, in Theory and Practice in Language Studies, Vol. 1, No. 2, pp. 142-148

Moulton, Jeanne (1994): *How Do Teachers Use Textbooks and Other Print Materials? A Review of the Literature*, in Improving Educational Quality Project

Osborn, Jean H.; Jones, Beau Fly; Stein, Marcy (1985): *The Case for Improving Textbooks*, in Educational Leadership, Ebsco

Wen-Cheng, Wang; Chien-Hung, Lin; Chung-Chieh, Lee (2011): *Thinking of the Textbook in the ESL/EFL Classroom*, in Canadian Center of Science and Education, Vol. 4, No. 2