

Universiteit Utrecht  
Centrum voor Onderwijs en Leren  
Educatieve Masteropleiding  
Augustus 2012

Artikel Praktijkgericht Onderzoek

**Taalverwerving in de grensregio:  
Het traject „Versterkt Duits’’ op het  
Sophianum in Gulpen**

door  
**Maria Stratemeier 3854698**  
en  
**Thorsten Heinz 3858677**

## Inhoud

<b>1. Inleiding</b>	<b>3</b>
<b>2. Theoretisch kader</b>	<b>3</b>
a. Voorwaarden van taalverwerving	3
b. Theorieën over het verwerven van een vreemde taal	5
c. Een taal verwerven versus een taal leren	7
d. Differentiatie	7
<b>3. Onderzoeksvraag</b>	<b>8</b>
<b>4. Methode</b>	<b>9</b>
a. Casusbeschrijving	9
b. Interviews	11
c. Analyse van lesmateriaal	13
d. Reflectie over de rol van de onderzoeker	13
<b>5. Resultaten</b>	<b>14</b>
a. Interview met Lidy de Rooi	14
b. Interview met Katharina Höglhammer	15
c. Analyse van lesmateriaal	18
d. Ervaring uit de praktijk	21
<b>6. Discussie/Conclusie</b>	<b>22</b>
a. Samenvatting van de onderzoeksresultaten	22
b. Verdere opmerkingen over de resultaten	23
c. Antwoord op de onderzoeksvraag	23
d. Relevantie voor de praktijk	24
e. mogelijkheden voor vervolgonderzoek	25
<b>7. Literatuur</b>	<b>25</b>

## 1. Inleiding

Het Sophianum in Gulpen en Nijswiller (Zuid-Limburg) is een middelbare school met ongeveer 1650 leerlingen. De school biedt onderwijs op alle niveau's aan: gymnasium, atheneum, havo, vmbo. Als elos-school benadrukt het Sophianum een Europese en internationale oriëntatie in de opleiding van zijn leerlingen. Niet alleen uitwisselingen en projecten zorgen voor internationalisering; ook de leerlingenpopulatie weerspiegelt de culturele heterogeniteit van de grensstreek. Zo heeft elf procent van de leerlingen in de brugklas al Duits verworven voordat ze op de middelbare school komen (zie tabel 1 bij 4. Methode). De school houdt rekening met de speciale behoeften van deze leerlingen. In deze scriptie willen wij beschrijven hoe dat precies gebeurt.

## 2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt uitgelegd vanuit welke wetenschappelijke overwegingen het zinvol is om de verschillende leerlingen op verschillende manieren didactisch te benaderen. Al in de eerste klas van de middelbare school hebben jongeren uiteenlopende ervaringen gemaakt met communicatie, taal en taalverwerving. Hier beschrijven we hoe taalverwerving in het algemeen, het verwerven van vreemde taal functioneren. Daarna wordt toegelicht wat er gebeurt wanneer een vreemde taal in een taalbad wordt verworven respectievelijk door instructies wordt geleerd. Deze verschillende ervaringen brengen de leerlingen op het Sophianum mee naar de les Duits. Afsluitende theoretische overwegingen gaan over differentiatie in de klas. Hier wordt beschreven hoe de docent de leerlingen individueel kan benaderen door verschillen in ervaringen, talenten en leerstijlen te zien en erop in te spelen.

### a. Voorwaarden van taalverwerving

Naast biologische voorwaarden spelen de volgende factoren een rol bij vreemdetaalverwerving: de invloed van de moedertaal op de vreemdetaalverwerving, cognitieve voorwaarden en sociaalpsychologische voorwaarden (Apeltauer 1997, Merten 1997, Oksaar 2003). In het vreemdetalenonderwijs zijn deze drie aspecten belangrijk. Maar ook tijdens de verwerving van een vreemde taal in een natuurlijke omgeving spelen deze factoren een rol. Op verschillende manieren spelen beide taalleersituaties in op deze voorwaarden.

### Invloed van de moedertaal op de vreemdetaalverwerving

Jongeren en volwassenen versnellen hun taalverwerving enorm door hun cognitieve vaardigheden. Het systeem van de moedertaal is stabiel en biedt paradigma's en categorieën. Deze helpen de nieuwe taal te systematiseren.

Na de verwerving van een moedertaal zijn mensen talig bevooroordeeld. Hun verwachtingen en gewoontes zijn zowel kapstokken als drempels bij het verwerven van een nieuwe taal. Wanneer de doeltaal op de moedertaal lijkt, vindt een omstructurering plaats. Bij erg verschillende taalstructuren oriënteren mensen zich opnieuw; het proces van taalverwerving is complexer. Overeenkomsten tussen moeder- en doeltaal maken het echter moeilijker om beide talen op hoog niveau te beheersen, omdat structuren van de moedertaal gewoon op de nieuwe taal toegepast worden, en dat klopt op hoog niveau niet meer zonder meer.

De productie van een vreemde taal die op de moedertaal lijkt, werkt grotendeels door transfer: De spreker neemt fonologische, morfologische, semantische, syntactische of pragmatische regels van de moedertaal over en past die toe op de nieuwe taal. Dit maakt het leerproces makkelijker en sneller – meestal geheel onbewust. Overdragingen, die leiden tot afwijkingen in de doeltaal, heten negatieve transfer. Deze bronnen voor fouten worden ook valse vrienden (falsche Freunde, false friends) genoemd. Constructies van de doeltaal, die in hun moedertaal niet bestaan, gebruiken deze sprekers weinig of niet – zelfs wanneer de structuren ontdekt, begrepen en geoefend worden. (Apeltauer 1997, pp. 77-89)

### Cognitieve voorwaarden

Als iemand een vreemde taal leert wordt het vertrouwde instrument taal tot onderwerp gemaakt en daardoor vervreemd. Pas wanneer kinderen beginnen een vreemde taal te verwerven, worden ze zich bewust van hun moedertaal. Door formeel onderwijs ontwikkelen zij metatolige vaardigheden. Ze leren dus begrippen waarmee ze hun taal kunnen beschrijven.

Tijdens het verwerven van een vreemde taal trainen mensen hun cognitieve vaardigheden. In het formele onderwijs worden geheugensstrategieën en memotechnieken geoefend om kennis te verstevigen. Hierbij helpen de zintuigen. Terwijl ze een vreemde taal leren, ontwikkelen ze productieve en uiteenlopende mentale vaardigheden; de manier van denken verandert. Dat betekent dat ze stap voor stap afwijken van de bekende regels en deze omvormen, nieuwe regels zoeken en nieuwe structuren ontdekken. De persoonlijke cognitieve stijl bepaalt de manier waarop een individu indrukken verwerkt. Hierdoor worden perceptie en (taal)leerstijl bepaald. (Apeltauer 1997, pp. 89-104; Merten 1997, pp. 37-42; Oksaar 2003, pp. 65-76)

### Sociaal-psychologische voorwaarden

Het cognitieve aspect van leren is sterk verbonden aan affectieve componenten. Positieve emoties en empathie vergemakkelijken het leerproces;

tegenstrijdigheiden en aversies belemmeren hem.

Angst heeft een stimulerend effect wanneer de leerling hem kan overwinnen. Ook een positief zelfbeeld – deel van de identiteit – maakt het makkelijker om een vreemde taal te verwerven. Net als zelfverzekerdheid speelt ook motivatie een grote rol voor de succesvolle taalverwerving. Een gemotiveerde leerling heeft een positieve houding tegenover het doel, de wens dit doel te bereiken en de bereidheid hiervoor moeite te doen.

Het doel assimilatie (zo communiceren, zo klinken, zo worden als de “buitenlander”) kan zowel prikkelend als ook belemmerend zijn - afhankelijk van de houding van de leerling tegenover de doeltaal. Om deze affectieve aspecten als motivatie te gebruiken in de lessen Duits moeten we dus eerst voor een positief beeld van Duitstaligen zorgen bij Nederlandse leerlingen. “Leuke dingen doen” is dus niet alleen ontspannen en genieten voor de jongeren; in het beste geval zorgt het ook voor een positieve houding tegenover de doeltaal en vergemakkelijkt het zo de taalverwerving. Een leerling, die zich graag met de doeltaal identificeert, leert snel en makkelijk. (Apeltauer 1997, pp. 105-114; Merten 1997, pp. 42-47; Oksaar 2003, pp. 61-65)

Belang voor dit onderzoek

Een vreemde taal verwerven is dus afhankelijk van deze aspecten: de moedertaal, cognitieve en sociaalpsychologische voorwaarden. Op de verschillende manieren van taalverwerving – natuurlijk verwerven door veel authentieke input respectievelijk taalleren door instructies – hebben deze aspecten invloed. De moedertaal speelt bij beiden een grote rol. De taalverwerving in een natuurlijke omgeving zorgt vooral voor sociaalpsychologische stimuli, terwijl het vreemdetaalonderwijs een beroep doet op de cognitieve vaardigheden van leerlingen en deze stimuleert.

Door het behandelen van de theoretische aspecten kunnen de leerlingen van het Sophianum de verschillen in leerstijlen beter begrijpen. Met een analytische opdracht over grammatica, die geïntroduceerd wordt, ontwikkelt een leerling inzicht en went eraan om achter de communicatie - het doen door taal - ook het systeem te zien.

In dit onderzoek gaan we erop in hoe het traject *Versterkt Duits* omgaat met deze verschillen.

## b. Theorieën over het verwerven van een vreemde taal

Binnen het onderzoek naar de verwerving van een vreemde taal bestaan verschillende opvattingen. De belangrijkste theorieën worden hier beknopt uiteengezet: de contrastieve hypothese, de identiteitshypothese, de interlanguage-hypothese en de monitortheorie. In het onderwijs moderne vreemde talen wordt

meestal een mengeling uit meerdere theorieën toegepast. Aansluitend aan een overzicht over de vier genoemde theorieën wordt een voorbeeld voor deze mixtuur als aanvullingstheorie beschreven.

De contrastieve hypothese luidt: de moedertaal beïnvloedt de doeltaal zodat gelijke regels makkelijk te verwerven zijn en taalphenomenen, die van elkaar verschillen, moeilijk leerbaar zijn. Merten (1997, pp. 73-77) en Oksaar (2003, pp. 98-102) beschrijven deze opvatting.

Volgens de identiteitshypothese verlopen de verwerving van de eerste taal en die van een vreemde taal op latere leeftijd volgens dezelfde universeel-grammaticale principes. De verwerving van een vreemde taal wordt hier als creatief cognitief proces beschreven waarin het lerende individu systematisch hypothesen vormt, toetst en verbetert over de structuur van de taal. (Merten 1997, pp. 54-64; Oksaar 2003, pp. 104-110)

De interlanguage-hypothese ziet de verwerving van een vreemde taal als een rij van leertalen (interlanguages, interimtalen). Deze talen van het lerende individu hebben volgens deze theorie ieder hun eigen systematiek en veranderen doorgaans tijdens het leerproces. (Apeltauer 1997, pp. 115-129; Merten 1997, pp. 81-85; Oksaar 2003, pp. 112-126)

De monitor-theorie beschrijft de verhouding tussen taalverwerving in een natuurlijke context en taalleren volgens instructie. Als monitor wordt een mentale controle-instantie van de leerling vermoed waar kennis wordt opgeslagen en toegepast. Volgens de theorie wordt deze monitor alleen gebruikt bij het formele leren en is dus kenmerkend bij een bewust taalleerproces in een onderwijssituatie. (Krashen 1982, pp. 15-16; Merten 1997, pp. 85-88; Oksaar 2003, pp. 106-107)

De natuurlijke taalverwerving kan als tegenhanger van dit formele leerproces worden gezien. Die verloopt immers onbewust, zonder instructie en in een natuurlijke omgeving. Dit verschil wordt in punt 2.c beschreven.

Het zogenoemde complementation-model, de aanvullingstheorie pakt verschillende hypothesen op en combineert deze. Onzekere aspecten worden genegeerd.

De theorie gaat uit van een genetisch taalverwervingsmechanisme dat vooral zorgt voor de verwerving van fonologie, morfologie en syntaxis. De leeftijd van het lerende individu wordt niet als veelbetekend beschouwd omdat mensen met hogere leeftijd door hun cognitive strategieën de verwervingsvaardigheden van jongeren evenaren.

Hoe meer positieve sociaalpsychologische mechanismen de leerling beleeft, hoe sneller verloopt het leerproces. Als mensen een eerste taal verwerven worden er niet-talige verwerkingsmechanismen aangelegd die steeds meer invloed hebben op het taalleerproces.

De aanvullingstheorie neemt de beschrijving over van een continuüm van interimtalen. Het effect van geïnstrueerd vreemdetaalonderwijs varieert. Het is afhankelijk van de individuele cognitieve ontwikkeling en van sociaalpsychologische en affectieve factoren. (Merten 1997, pp. 88-91)

Taalleren kan op heel verschillende manieren gebeuren, hierop wijzen al de verschillende voorwaarden. Verwervingstheorieën beschrijven hoe taalleren werkt en wat taalleren belemmert. Afgezien van de aanvullingstheorie beperken de hypothesen zich tot enkele specifieke aspecten. Voor het vreemdetaalonderwijs is het echter belangrijk om het samenspel van factoren te overzien en om vooral de individuele leerling in het oog te houden.

Het onderzoek naar vreemdetaalverwerving houdt rekening met linguïstische, neurobiologische, sociale en psychologische aspecten. Daardoor wordt het voor de didactiek van het vreemdetaalonderwijs een nuttige basis. Didactici, die verschillende theorieën kennen, kunnen op individuele verschillen van leerlingen ingaan en op iedere leersituatie een adequate aanpak toepassen. Voor het traject *Versterkt Duits* is met name belangrijk op welke verschillende manieren jongeren taal verwerven oftewel leren.

### c. Een taal verwerven versus een taal leren

In zijn hoofdstuk “Vreemdetaalonderwijs en natuurlijke vreemdetaalverwerving” beschrijft Erik Kwakernaak (2009, pp. 32-36) wat het onderwijs biedt in vergelijking met het natuurlijke verwervingsproces. Zijn schema over handicaps van het vreemdetaalonderwijs bevat ‘taalbad’, noodzaak, motivatie, echte situatie, socialemotionele ervaringen en authentieke taal (Kwakernaak 2009, pp. 32-33). Deze aspecten maken de jongeren, die thuis Duits spreken of de taal in hun vrije tijd verwerven, veel sterker mee dan de leerlingen in de Duitse les. Kwakernaak stelt deze aspecten tegenover de potentiële voordelen van het vreemdetaalonderwijs ten opzichte van natuurlijke verwerving: drempelvrees, leertempo, stagnatie leerproces, feedback, taalanalyse, gebruik van strategieën en andere behulpmiddelen (Kwakernaak 2009, p. 35). Op deze factoren kan het onderwijs veel bewuster inspelen dan het natuurlijk verwervingsproces.

### d. Differentiatie

De ideale leertaak is uitdagend en haalbaar. Om verveling en blokkades te voorkomen moeten opdrachten en feedback gedoseerd worden. (Kwakernaak 2009, p. 37) Bij grote individuele verschillen in niveau of leerstijl binnen een klas moeten docenten differentiëren. Aan hun de taak om individuele leerprocessen te begeleiden en passende leerwegen te creëren. (Kwakernaak 2009, p. 45) Leerlingen, die al op een natuurlijke manier Duits hebben verworven, hebben andere opdrachten nodig dan hun klasgenoten om gemotiveerd te blijven en zich op dezelfde toetsen voor te bereiden. Voor deze heterogene klassen is didactische differentiatie net zo belangrijk als in klassen met meervoudige intelligenties (Gardner 1983).

### 3. Onderzoeksvraag

Een taal kun je verwerven door voortdurende natuurlijke input en je kunt hem structureel leren door instructies. Beide manieren hebben sterktes en zwakten. Het onderwijs Duits op het Sophianum streeft ernaar om de leerlingen te activeren om van beide benaderingen het positieve te benutten.

Voor het traject *Versterkt Duits* op het Sophianum in Gulpen is het belangrijk om te beseffen dat een groot deel van de leerlingen, die al Duits spreken, de taal in een natuurlijke omgeving hebben verworven. 76% van hen gebruiken de taal met hun ouders/familie en 23% op vakantie/verblijf in een Duitstalig land. Hierbij krijgen de jongeren doorgaans geen taalgerichte feedback en gaan ze met strategieën minder bewust om dan in de lesomgeving. Binnen deze context beantwoorden wij de volgende onderzoeksvraag:

**Hoe speelt het Sophianum in op een leerlingensamenstelling waarvan een deel al Duits heeft verworven voor het voortgezet onderwijs?**

#### Definities

Om deze vraag goed te kunnen beantwoorden, maken we eerst de vraag duidelijker door definities en overwegingen vanuit de theorie.

Het Sophianum is een middelbare school in de Duits-Nederlandse grensregio in Limburg. De school heeft een behoorlijk aantal leerlingen die al Duits kunnen spreken voordat ze op het Sophianum in de brugklas komen. (Zie de casusbeschrijving bij punt 4. methode.)

In de onderzoeksvraag gebruiken we de term “inspelen op”. Hierdoor maken we duidelijk dat het Sophianum een probleem herkent en dat er op een bepaalde manier daarmee rekening wordt gehouden. Doel van dit onderzoek is een beschrijving welke maatregelen op het Sophianum worden genomen en op welke manier dit gebeurt, gericht op ....

De verwoording “een deel van de leerlingen” is vaag. Het gaat om ca. 11% in iedere brugklas. Voor de precieze getallen zie tabel 1 Brugklasleerlingen met Duitse achtergrond en totaal bij punt 4.a casusbeschrijving.

Onze onderzoeksvraag pakt de term “vreemde taal verwerven” weer op. Voor een definitie en tegenstelling met “vreemde taal leren” zie hoofdstuk 2.c Een taal verwerven versus een taal leren. Bovendien zie hoofdstuk 4. Methode en de vraag aan de leerlingen: “Waar heb je Duits geleerd?” Hieruit blijkt – in samenhang met de theorie – dat veel leerlingen Duits op een natuurlijke wijze hebben verworven. Daarnaast hebben sommige leerlingen Duits geleerd door hun bezoek aan De Kleine Wereld, de basisschool in Vaals. Daar wordt Duits op een speelse manier aangepakt, maar toch door middel van vreemdetalenonderwijs. Met deze twee verschillende manieren van taalverwerving houden wij in onze analyse rekening.



## 4. Methode

In dit hoofdstuk beschrijven we het traject *Versterkt Duits* en hoe we het hebben onderzocht. Deze methode is onderverdeeld in vier onderwerpen:

- a. de situatie van de leerlingen en het vak Duits op het Sophianum
- b. de interviews, die we met ervaringsdeskundigen hebben gevoerd
- c. het lesmateriaal, dat voor het traject *Versterkt Duits* werd ontwikkeld
- d. de ervaring van één van de onderzoekers, die ook op deze school Duits heeft gegeven.

### a. Casusbeschrijving

Aan het begin van vijf schooljaren vroeg de school met behulp van een enquête naar de taalachtergrond van alle leerlingen in de brugklassen. De resultaten van deze enquête zijn voor onze scriptie toegankelijk gemaakt en door ons in onderstaande tabel verwerkt.

**Tabel 1: brugklasleerlingen met Duitse achtergrond en totaal**

(bron: zelf gemaakt, op grond van resultaten uit jaarlijkse schoolenquête)

schooljaar	vmbo*	%**	havo*	%**	vwo*	%**	totaal	%**
2007/08	8/97***	8,2	14/111	12,6	11/72	15,3	33/280	11,8
2008/09	10/98	10,2	12/120	10	10/74	13,5	32/304	10,5
2009/10	11/107	10,3	9/106	8,5	9/100	9	29/313	9,3
2010/11	9/95	9,5	13/103	12,6	8/89	9	30/287	10,5
2011/12	16/104	15,4	7/86	8,1	13/105	12,4	36/295	12,2

\* niveau-gemengde brugklassen werden na het hogere niveau geteld. Voorbeeld: een hvb-brugklas telt als havo.

\*\* percentages op een decimaal afgerondt

\*\*\* eerste getal: *Versterkt Duits*-leerlingen, tweede getal: totaal aantal leerlingen

Uit deze tabel blijkt dat 10,8% (160 van de 1479 leerlingen) al Duits had verworven op het moment dat ze op het Sophianum terecht kwamen. Om meer inzicht over de context te krijgen, waarin de jongeren deze vaardigheden verworven hadden, vroeg de enquête ook "*Waar heb je Duits geleerd? (meerdere antwoorden mogelijk)*". Hierop gaven de jongeren volgende antwoorden: 76% ouders/familie, 35% basisschool, 23% vakantie/verblijf in een Duitstalig land, 8% verenigingen/clubs.

Bijna elf procent van de leerlingenpopulatie spreekt al Duits wanneer ze naar het Sophianum komt. Dat zijn gemiddeld drie leerlingen per klas, die al meer of minder Duits kunnen op het punt dat de lessen nog moeten beginnen. Deze kinderen

hebben niet alleen meer kennis dan hun klasgenoten; zij hebben de taal ook op een andere manier verworven en hebben communicatieve vaardigheden en strategieën geleerd door veel meer input dan wat het onderwijs Duits leerlingen kan bieden. Het verschil tussen taalleren door onderwijs en taalverwerving in een natuurlijke context werd in punt 2.c nader toegelicht.

Meer dan een tiende van de leerlingen is in de eerste klas al vrij communicatief in het Duits. Deze heterogeniteit in een klas levert doorgaans twee problemen op: Ten eerste vervelen de Duitstalige jongeren zich in de Duitse les. Als gevolg voelen ze zich niet uitgedaagd en raken ze minder gemotiveerd om mee te doen. Bovendien lijkt het hun overbodig om te leren voor het vak Duits. Ten tweede scoren ze slecht op de getoetste stof. In het onderwijs gaat het over taalstructuur als grammatica en woordjes en minder over (mondelinge) communicatie en pragmatische communicatieve oplossingen. Jongeren leren in de les om te abstraheren en om de structuur van hun eigen taal en de vreemde taal te beschrijven; juist deze structurele aanpak maakt het mogelijk om de taal efficiënt te leren (veel overzicht bij weinig tijd/input). Dit onderdeel hebben deze bijzondere elf procent leerlingen nog niet verworven; ze zijn het ook niet gewend om op deze manier naar taal te kijken. De leerlingen met een Duitse achtergrond hebben echter extra motivatie en oefening van abstractie nodig. Voor de vakdocent brengt deze heterogene samenstelling van leerlingen didactische en pedagogische uitdagingen met zich mee: Hoe moeten ze deze leerlingen motiveren en trainen? Differentiatie is nodig om aan zo heterogene klassen les te geven. Punt 2.d gaat dieper in op de didactische mogelijkheden in deze context.

Om dit conflict aan te pakken is de sectie Duits op het Sophianum zes jaar geleden begonnen aan het traject *Versterkt Duits*. Het doel van dit traject is om de leerlingen, die buiten school Duits hebben verworven, te stimuleren voor het leren van taalstructuur en te integreren in de lessen Duits. Naast de motivatie van de jongeren wordt als belangrijk beschouwd dat deze leerlingen (minst) op dezelfde manier getoetst worden als hun klasgenoten. Doordat deze leerlingen in de onderbouw leren de Duitse taal te analyseren en betrokken blijven bij de les, groeien hun kennis en vaardigheden en krijgen ze in de bovenbouw uitdagingen die afwijken van het gewone onderwijs. Zo is het voor hen mogelijk om een Goethe-certificaat te halen en om aan verschillende (internationale) taalprojecten mee te doen zoals de Euregio Slam, een wedstrijd waarbij in een vreemde taal wordt geslamd (~gerapt).

In samenwerking met de talenacademie Sittard wordt er voor iedere klas en voor elk niveau, aansluitend aan de methode, apart oefenmateriaal ontwikkeld. Hiermee zijn Duitstalige taalassistenten bezig die een dag per week op het Sophianum aanwezig zijn en hier met de *Versterkt Duits*-leerlingen werken, maar ook lessen observeren waar met het materiaal gewerkt wordt. Daardoor, en door

de contact met de vakdocenten, kan het materiaal altijd snel aangepast worden. Het actuele oefenmateriaal voor *Versterkt Duits* is opgeslaan op een online-account, en de vakdocenten krijgen de toegangsgegevens, zodat het materiaal voor iedereen altijd beschikbaar is.

Met het einde van leerjaar drie zijn de belangrijkste onderdelen van de grammatica behandeld, dan gaat het vooral om herhalen en oefenen. Hier wordt het traject *Versterkt Duits* aangepast: Leerlingen die in de onderbouw aan het programma mee hebben gedaan, kunnen bij bepaalde proefwerken kiezen of zij de theorievragen willen beantwoorden of niet. Als ze voor de tweede mogelijkheid kiezen, worden de toepassingsopdrachten, waar het meer om taalvaardigheden en minder om leerwerk gaat, strenger beoordeeld.

Bovendien krijgt iedere leerling de kans om een taalcertificaat van het Goethe Instituut te behalen. Deze certificaten zijn internationaal hoog gewaardeerd en kunnen vanaf niveau B2 aangerekend worden voor de toegangseisen voor een Duitse universiteit. De trainingen voor deze Goethe-tentamens kunnen vanaf klas 4 ook tijdens de gewone Duitslessen plaatsvinden, terwijl de andere leerlingen met herhalingsstof van grammatica of met teksten uit de lesmethode bezig zijn. De bovenbouw-docenten Duits van het Sophianum hebben allemaal de bevoegdheid van het Goethe Instituut om Goethe-examens af te nemen, dus zijn zij ook geschikt om de leerlingen op deze examens voor te bereiden.

Op deze manier krijgen de leerlingen ook in de bovenbouw een extra uitdaging en kunnen al op school een belangrijke kwalificatie voor hun toekomst bereiken.

## b. Interviews

Wij hebben twee interviews gevoerd met experts van binnen en buiten de school. Deze interviews zijn niet gestandaardiseerd, omdat wij maar twee respondenten hadden en deze op verschillende manieren met het traject betrokken zijn. Daarom hadden gestandaardiseerde interviews geen goede resultaten opgeleverd. Bovendien was er zo ook de mogelijkheid om na te kunnen vragen en de respondenten de mogelijkheid te geven om van hun praktijkervaringen te berichten. Daarvoor waren niet-gestandaardiseerde interviews met open vragen het meest geschikte.

Daardoor was het ook niet nodig om de interviews met andere proefgroepen te pilot-testen, om de validiteit en de betrouwbaarheid vast te stellen. De validiteit kan door het lid van onze PGO-groep Thorsten Heinz vanuit zijn eigen leservaring bevestigd worden. Bovendien zijn er geen gevoelige vragen gesteld en is de sfeer tussen de interviewer en de respondenten bepaald door collegialiteit en vertrouwen, zodat wij erop kunnen vertrouwen dat de antwoorden eerlijk zijn.

Voor onze interviews hebben wij voor twee respondenten gekozen: Om de

geschiedenis en de doelstelling van het project beter te kunnen beschrijven, hebben wij een interview gevoerd met Lidy de Rooi, oud-sectieleidster en hoofdverantwoordelijk voor her traject *Versterkt Duits* op het Sophianum.

Wij hebben voor haar gekozen omdat zij van het begin aan, nu al 5 jaar, betrokken was bij het programma en omdat zij precies kan vertellen hoe het traject tot nu toe verlopen is. Zij begeleidt de medewerkers van de talenacademie, geeft feedback en werkt in haar klassen met het materiaal dat door de Talenacademie ontwikkeld wordt. Daarom is zij een geschikte gesprekspartner voor het eerste interview, waarin wij algemene vragen over het traject, zijn doelstelling en zijn ontwikkeling tot nu toe wilden stellen.

Wij vroegen haar eerst naar de aanleiding voor het opstellen van een apart traject voor Duitstalige leerlingen. Daarna ging het gesprek over de geschiedenis en het begin van het programma. Bovendien stelden wij de vraag hoe het traject tot nu toe verlopen is, wat er nu gedaan wordt en wie bij het traject welke taken heeft. Ten slotte wilden wij van haar weten hoe zij het succes tot nu toe beoordeelt en waar zij mogelijkheden ziet om het nog te verbeteren.

Het tweede interview is gevoerd met Katharina Höglhammer, medewerkster en taalassistent bij de talenacademie Sittard. Zij is moedertalig Duits en is nu sinds twee jaar verantwoordelijk voor het ontwikkelen van het extra lesmateriaal voor *Versterkt Duits*. Katharina is geschikt als tweede respondent, want zij moet het materiaal ontwikkelen, zij is direct bezig met het materiaal en zij moet de keuzes kunnen verantwoorden en verklaren die bij het ontwerpen van lesmateriaal altijd moeten gemaakt worden, vanuit leerpsychologische en didactische theorieën. Bovendien heeft zij direct contact met de *Versterkt Duits*-leerlingen en werkt zij met het materiaal. Daarom is zij uiteraard geschikt als tweede respondente voor een dieper gaande interview waar het om de doelstellingen en de didactische aanpak gaat.

Aan haar is gevraagd om een korte beschrijving van haar taken bij het programma te geven. Bovendien was het voor ons natuurlijk interessant op grond van welke theoretische kader het materiaal ontwikkeld wordt en hoe de concrete begeleiding van het project in de lespraktijk eruitziet. Ten slotte stelden wij de vraag hoe en naar welke criteria de evaluatie gedaan wordt en hoe het materiaal op grond van deze evaluatie aangepast wordt.

Beide interviews zijn in het Duits gevoerd en door de interviewer getranscribeerd en naar het Nederlands vertaald. Dat was voor de interviewer een goede manier om alles goed te kunnen begrijpen, bovendien is de voertaal tussen deze collega's altijd Duits, vooral natuurlijk met Katharina Höglhammer, omdat zowel zij als de interviewer moedertalig Duits zijn. Dat zou eventueel een mogelijke bron voor fouten kunnen opleveren i.v.m. de vertaling, maar de hoofdlijnen en de kernpunten van de uitspraken zijn in ieder geval duidelijk en correct weergegeven en het onderwerp van de interviews is niet zeer gevoelig voor helemaal precieze en

juridisch correcte formuleringen. Van de inzichten van de interviews wordt er in het afsluitende hoofdstuk *discussie en conclusie* nog eens gebruik gemaakt.

### c. Analyse van lesmateriaal

Als tweede onderzoeksinstrument hebben wij een voorbeeld van het specifieke lesmateriaal vergeleken met de opdrachten van de methode. Wij hebben naar meerdere parameters in het materiaal gekeken: Welke vaardigheden worden geoefend? Welke werkvormen worden gebruikt? En: Hoe sluit het materiaal aan bij de al buiten school vervorvene communicatieve vaardigheden van de leerlingen? Daarnaast hebben we beschreven hoe het materiaal in de les gebruikt wordt. Deze opdrachten hebben wij geanalyseerd en met de parallelle opdrachten uit de methode vergeleken. We hebben bovendien beschreven op welke manier dergelijke opdrachten in de les concreet worden uitgevoerd. Hierbij hebben we voor hoofdstuk 8 uit TrabiTour havo/vwo C gekozen. Daarmee zijn de havo-leerlingen bezig aan het begin van leerjaar 2. Het is dus ook hun tweede jaar Duits. De school heeft voor TrabiTour als methode gekozen omdat hier een communicatievere manier van vreemdetalenonderwijs gehanteerd wordt dan in veel andere gebruikelijke methodes. De keuze van de opdrachten uit dit hoofdstuk heeft meerdere redenen: De leerlingen hebben al een jaar Duitse les gehad en de grammatica-onderwerpen zijn nu ook voor de Duitsers niet zonder meer te begrijpen. Bovendien gaat het hier om het materiaal voor havo, dus een gemiddeld niveau, en ten slotte heeft een auteur van deze scriptie al met het materiaal gewerkt en kan precies beschrijven wat er in de klas gebeurd is en hoe de leerlingen met het materiaal omgaan.

### d. Reflectie over de rol van de onderzoeker

Natuurlijk was het voor de keuze van het onderwerp en voor de uitvoering van het onderzoek bepalend dat een lid van onze groep zelf als docent op het Sophianum gewerkt heeft en in twee jaar zowel in de onderbouwklassen als in de bovenbouw kennis gemaakt heeft met *Versterkt Duits*. Hierdoor kunnen wij goed beschrijven hoe met het materiaal in de klas gewerkt wordt en hoe de leerlingen uit de perspectief van een docent met het materiaal werken. Deze docent/lio is ook moedertalig Duits, zodat hij zich natuurlijk kan inleven in de leerlingen die al Duits kunnen. Aan het einde van het hoofdstuk Resultaten (hoofdstuk 5) beschrijft hij vanuit zijn eigen perspectief hoe hij in zijn klas met het materiaal gewerkt heeft.

## 5. Resultaten

Dit hoofdstuk beschrijft, wat we door de interviews en het lesmateriaal te weten zijn gekomen over het traject *Versterkt Duits* en welke ervaringen een docent in de praktijk met het traject heeft gemaakt. De inzichten worden in het afsluitende hoofdstuk Conclusies en discussie verder verwerkt.

### a. Interview met Lidy de Rooi

Lidy de Rooi is al jaren bezig met het traject *Versterkt Duits*. Op de vraag, waarom er op het Sophianum überhaupt begonnen is met een apart programma voor leerlingen met een Duitstalig achtergrond, zegt zij:

*“We hebben natuurlijk gezien dat zich de leerlingen met een Duits achtergrond in de Duitsles zaten te vervelen. We zijn dan begonnen om voor deze leerlingen andere opdrachten te verzinnen. Ze moesten bijvoorbeeld aan een verslag in het Duits werken of een Duits boek lezen en dan hun leeservaringen voor de klas presenteren. Maar natuurlijk konden we de leerlingen niet zomaar van de Duitsles en dus ook niet van de toetsen vrijstellen.”*

Op de vraag, waarom het traject er nu helemaal anders uitziet, zegt Lidy de Rooi verder:

*“Aan het begin van de brugklas gaat het alleen om communicatieve vaardigheden. Hier hebben deze leerlingen uitstekende punten gehaald. Maar zodra het meer om grammatica ging, zijn de punten van deze leerlingen behoorlijk omlaag gegaan. Wij moesten daarom het traject voorlopig stoppen, anders hadden we de paradoxale situatie gekregen dat de Duitsers voor het vak Duits gedeeltelijk diepe onvoldoendes hadden gehaald.”*

Op de vraag, hoe het traject vervolgens aangepast werd, zegt zij:

*“We moesten dus proberen om de Duitstalige leerlingen op een andere manier uit te dagen. Zo waren wij op zoek naar een manier die met de speciale achtergronden en leerbehoeften van deze leerlingen rekening houdt en even veel begrip voor de structuur van hun eigen taal oplevert als voor de andere leerlingen voor een vreemde taal. Maar dingen zoals aparte grammaticaoefeningen, eigen uitleg, impliciete grammatica-verwerving kun je niet zomaar voor elk hoofdstuk zelf ontwikkelen, gezien wij op alle drie niveaus en vanaf de brugklas tot in de eindexamenklassen Duits lesgeven. Bovendien zou dan veel werk dubbel gemaakt worden door docenten die daar eigenlijk niet echt voor opgeleid zijn.”*

*De sectie heeft dus voor de onderbouw besloten om met een Methode te werken die zowel grammatica-uitleg biedt, maar die de nadruk sterk op de communicatieve kant van het talenonderwijs richt. Wij hebben dus ervoor gekozen om van Neue Kontakte naar TrabiTour over te stappen.*

*Bovendien zijn we voor de ontwikkeling van extra oefenmateriaal een samenwerking met de Talenacademie Sittard begonnen. Een medewerkster (moedertalig Duits) van de Talenacademie zit een dag per week op school, observeert lessen en functioneert als communicator. In de Talenacademie worden dan op grond van de ervaringen uit de praktijk speciale lesmaterialen ontwikkeld, die precies aan de leerstof van de methode aansluiten. Deze materialen worden dan in de lessen gebruikt en de ervaringen meteen teruggekoppeld naar de Talenacademie, zodat het materiaal altijd nog aangepast en bijgewerkt kan worden.”*

Op deze manier is er in het loop van de afgelopen jaren een behoorlijk pakket ontstaan. De materialen zijn voor de docenten Duits toegankelijk via een online-opslagruimte waarvoor iedereen de toegangsgegevens krijgt. De oefeningen worden gemaakt als doc-bestand, zo kan altijd nog alles door de leerkracht op maat aangepast worden.

En wat moet er nog verbeteren?, vroegen wij ten slotte aan Lidy de Rooi. Haar antwoord:

*“Het kan altijd beter. Soms zit er nog een spelfout in het materiaal, dat is natuurlijk pijnlijk en moet nog verbeterd worden. Bovendien zijn er nog niet alle hoofdstukken voor alle klassen uitgewerkt, dat moet ook nog gebeuren, en dan beginnen wij volgend schooljaar met TrabiTour voor de bovenbouw. Hier is er nog helemaal geen extra-materiaal. En we kunnen natuurlijk niet controleren hoe de collega’s precies met het materiaal werken. De medewerkers van de Talenacademie zijn er alleen maar een dag per week aanwezig, en sommige leraren vinden het moeizaam om nog een extra stap aan differentiatie in hun lessen toe te passen. Het ligt natuurlijk aan elke docent zelf in hoeverre en hoe hij of zij gebruik maakt van het materiaal.”*

## b. Interview met Katharina Höglhammer

Katharina Höglhammer, Duits-moedertalige medewerkster van de Talenacademie en medeverantwoordelijk voor de ontwikkeling van het materiaal, vertelt welke impact leerpsychologische en taalwetenschappelijke overwegingen en onderzoeksresultaten op de ontwikkeling van speciaal oefen- en lesmateriaal hebben en hoe dit materiaal precies eruitziet. Haar taak begint voordat er nieuwe opdrachten voor het traject *Versterkt Duits* worden ontworpen:

*“Wij bekijken de methode en analyseren de progressie, de methodes van woordenschat- en grammaticaoverdracht en de manier waarop de*

*vaardigheden geoefend worden. Bovendien moeten wij natuurlijk kennis maken met de leerlingen en uitvinden op welk taalniveau de leerlingen, gezien de verschillende vaardigheden, zitten. Daarvoor werken wij aan het begin met de Versterkt Duits-leerlingen in een ander klaslokaal en stellen door middel van verschillende werkvormen het niveau van de leerlingen vast. Hier zijn er natuurlijk grote verschillen. Vanuit deze analyse wordt er een keuze gemaakt welke aanvullende en/of vervangende opdrachten wij kunnen ontwikkelen en welk niveau deze opdrachten mogen en moeten hebben. Daarna zoeken wij teksten en ontwikkelen opdrachten waarvan we denken dat zij voor de Duitstalige leerlingen interessant kunnen zijn.”*

Naar welke criteria worden de teksten gekozen en de opdrachten ontwikkeld?

*“Wij zoeken teksten die bij het thema van het hoofdstuk passen. Deze teksten moeten soms ingekort en aangepast worden, maar uiteindelijk willen wij de leerlingen zo veel mogelijk met authentieke Duitse teksten confronteren, omdat sommige jongeren, al zijn zij communicatief sterk in Duits, niet veel of nauwelijks in het Duits lezen. Dat bleek uit gesprekken met de leerlingen.*

*In de opdrachten moeten alle vaardigheden geoefend worden. En wij proberen om meerdere vaardigheden tegelijk in een oefening terug te laten komen. Voor leerlingen die de taal nog moeten leren moet je zoiets zeker niet doen, en in de methode worden de vaardigheden dus ook meestal apart geoefend.*

*En bovendien zijn de Versterkt Duits-opdrachten gewoon op een hoger taalniveau. Zo moeten de Versterkt Duits-leerlingen soms in groepjes vrijere gesprekken voeren, terwijl de andere leerlingen eenvoudige zinnen mondeling vertalen. Terwijl de andere leerlingen de teksten uit het boek lezen en in hun werkboek ja/nee-keuzeopdrachten maken, moeten onze leerlingen zelf korte teksten schrijven of aan andere stilteopdrachten werken. De werkvormen van het Versterkt Duits-materiaal moeten dan natuurlijk altijd bij de werkvormen van de rest van de klas passen, zodat er niet in een hoek van het klaslokaal hardop gediscussieerd wordt terwijl de andere leerlingen stil en zelfstandig werken.”*

Welke verschillen zijn er precies tussen de opdrachten in de methode en in het Versterkt Duits-materiaal?

*“In de methodes zijn - afhankelijk van het niveau - de instructies voor opdrachten vaak in het Nederlands. Voor leerlingen die al Duits kunnen is dat soms meer verwarrend dan hulpzaam. Daarom hebben wij ervoor gekozen om alle instructies gewoon in het Duits te geven.*

*En dan hebben wij een aantal doelen, die in onze opdrachten verwerkt zijn:*

*De leerlingen hebben bij de productieve vaardigheden zoals spreken en schrijven minder sturing nodig. Zij kunnen vrijer en creatiever met hun taal omgaan en daarvoor willen wij hen graag de ruimte geven.*



*Bovendien ligt bij het Versterkt Duits-materiaal sowieso een grotere nadruk op de productieve vaardigheden, want receptief zijn deze leerlingen allemaal al heel sterk.*

*En wij hebben geprobeerd om de leerlingen meer en langere Duitse teksten te laten lezen. Deze teksten sluiten aan bij het thema van het hoofdstuk, maar zijn authentieke teksten bijvoorbeeld uit Duitse tijdschriften en magazines. Bovendien willen wij de leerlingen stimuleren om hun schrijfvaardigheid meer te trainen, want veel leerlingen zijn al heel goed in lezen en in de communicatieve vaardigheden, maar aan schrijfvaardigheid wordt naar onze mening op school veel te weinig aandacht besteedt.”*

En hoe wordt er in de klas met het materiaal gewerkt?

*“Een dag per week ben ik - soms met een collega - op school aanwezig. hier kan ik met de Versterkt Duits-leerlingen met het materiaal werken, motiveren, sturen en zo nodig uitleg geven. Maar uiteindelijk is het de bedoeling dat de leerlingen in de klas aan de opdrachten kunnen werken terwijl de rest van de klas met de gewone opdrachten uit het werkboek bezig is. De docent moet alleen het materiaal uitprinten en uitdelen en heeft in de les verder niet meer werk. Alle leerlingen zijn of aan het oefenen van spreekopdrachten of zelfstandig stil aan het werk of luisteren naar uitleg, zoals in een gewone les, maar met verschillende materialen. Maar dat is de doelstelling, dat zal wel nog een tijdje duren voordat het altijd perfect loopt. Daarom zijn wij nog vaak aanwezig en hebben contact met de docenten, zodat het materiaal nog aangepast en verbeterd kan worden. “*

Hoe gaan jullie om met de niveauverschillen binnen de Versterkt Duits-leerlingen?

*“Het materiaal wordt sowieso op drie niveau's ontwikkeld, zo hebben wij bijvoorbeeld twee leerlingen in de vmbo-brugklas die Duits als echte moedertaal hebben. Deze leerlingen werken met het materiaal dat eigenlijk voor de atheneum-brugklas gemaakt is en redden zich uitstekend. Maar er bestaat ook juist het tegenovergestelde geval: In 2 atheneum zit een aantal leerlingen die Duits op de basisschool had. Deze leerlingen werken met het Versterkt Duits-materiaal voor vmbo.”*

Ten slotte, hoe wordt het materiaal geëvalueerd en verbeterd, en waar zie je nog behoefte aan verbeteringen?

*“Wij zouden vooral de grammaticauitleg en de grammaticaoefeningen voor de Duitstalige leerlingen nog aan hun speciale behoeften willen aanpassen, door middel van meer impliciete en zelf-ontdekkende leerstrategieën. Maar dan moet het eigenlijk voor alle leerlingen gebeuren, en hier zijn de Nederlandse methoden nog zeer traditioneel. Ik weet niet of dat aan de uitgevers van de methoden of aan de conservatieve docenten ligt, maar dat gaat zeker nog een paar jaren duren.”*

### c. Analyse van lesmateriaal

Om concrete didactische voorbeelden te geven hebben we het materiaal van Trabitour havo/vwo C, hoofdstuk 8 nader bekeken. De inzichten van de interviews worden hier niet nog eens verwerkt, dat zal in de afsluitende alinea „discussie en conclusie” gebeuren.

In de volgende tabellen worden de verschillen tussen het werkboek en het *Versterkt Duits*-materiaal duidelijk. Daarvoor hebben wij een aantal opdrachten met elkaar vergeleken om duidelijk te maken waar de verschillen zijn. Wij hebben zowel voor elke taalvaardigheid (spreken, luisteren, lezen, schrijven), als voor elke deelvaardigheid (grammatica, woordenschat) en Landeskunde een opdracht gekozen.

Tabellen 2: Verschillen tussen het *Versterkt Duits*-Materiaal en de methode “TrabiTour” (Bron: Zelf gemaakt, op grond van TrabiTour havo/vwo C en *Materiaal Versterkt Duits*)

De titel van het hoofdstuk is “Schwein gehabt!”, het gaat over dieren.

Opdracht 1.1: Landeskunde.

Onderwerp: Blindengeleidhonden

<b>TrabiTour</b>	<b><i>Versterkt Duits</i></b>
De leerlingen bekijken een foto in het tekstboek en kiezen uit een kast met woorden de juiste woorden voor een invuloefening over blindengeleidhonden.	De leerlingen lezen een Duitse tekst (278 woorden) uit een online-magazine en beantwoorden een aantal vragen (open en meerkeuze). Aansluitend presenteren zij kort wat er over blindengeleidhonden in de tekst staat.

Hier wordt duidelijk dat de *Versterkt Duits*-leerlingen al over een veel grotere woordenschat en over grotere receptieve vaardigheden moeten beschikken om de opdracht te kunnen maken. De instructies en de vragen zijn in het Duits en de antwoorden moeten ook in het Duits gegeven worden. Op die manier trainen de *Versterkt Duits*-leerlingen leesvaardigheid en schrijfvaardigheid terwijl de andere leerlingen uit tien woorden moeten kiezen en de gaten moeten invullen.

Opdracht 3.4, Woordenschat

Alle leerlingen krijgen dezelfde woordenlijst in het werkboek.

<b>TrabiTour</b>	<b><i>Versterkt Duits</i></b>
De leerlingen krijgen een woordenlijst en moeten de woorden op de juiste plekken in 10 zinnen invullen.	De leerlingen moeten met dezelfde woordenlijst in een eigen tekst twee van hun lievelingsdieren beschrijven.

De woorden die de leerlingen moeten leren zijn precies dezelfde. Maar de *Versterkt Duits*-leerlingen moeten met deze woorden weer een eigen tekst schrijven en trainen op die manier hun schrijfvaardigheid. De andere leerlingen moeten de zinnen lezen en begrijpen en dan het juiste woord kiezen dat bij de zin past.

#### Opdracht 6.1: Lezen

De leerlingen lezen een tekst over een “Pfötchenhotel”, een hotel voor dieren, waar mensen die op vakantie gaan, hun dieren kunnen laten verzorgen.

<b>TrabiTour</b>	<b><i>Versterkt Duits</i></b>
8 vragen, aankruisen juist/fout. Vragen in het Nederlands.	Schrijfoopdracht: Je moeder begrijpt niet waar de tekst over gaat. Leg het aan haar uit, met je eigen woorden. (in het Duits)

Hier worden voor *Versterkt Duits* weer meerdere vaardigheden tegelijkertijd geoefend. De leerlingen moeten de tekst begrijpend lezen en in hun eigen woorden een samenvatting schrijven. De Nederlandse leerlingen moeten zoekend lezen en aankruisen of bepaalde uitspraken over de tekst waar of niet waar zijn.

#### Opdracht 14.3, Luisteren

De hele klas krijgt een luistertekst te horen. Deze tekst is uiteraard voor alle leerlingen dezelfde. In deze tekst gaat het om een brief.

<b>TrabiTour</b>	<b><i>Versterkt Duits</i></b>
10 vragen, aankruisen juist/fout. Vragen in het Nederlands.	4 open vragen. Vragen staan in het Duits, antwoorden moeten ook in het Duits. Laatste vraag: schrijf een antwoord op de brief!

Ook hier wordt voor de meeste leerlingen een vaardigheid, namelijk luisteren, geoefend. De opdrachten zijn in het Nederlands. De *Versterkt Duits*-leerlingen krijgen open vragen, die zij in het Duits moeten beantwoorden, soms in steekwoorden. De laatste opdracht is weer een vrije schrijfoopdracht.

### Opdracht 15.3: Schrijven

<b>TrabiTour</b>	<b>Versterkt Duits</b>
De leerlingen schrijven een mail als antwoord op een advertentie. Zij moeten gaan solliciteren naar een baantje op een paardenhof. Er worden 7 punten genoemd die in de mail moeten worden verwerkt. Als de leerlingen deze 7 zinnen vertalen hebben zij de opdracht goed gemaakt, maar zij mogen natuurlijk ook meer schrijven.	Creatieve schrijfoopdracht: De leerlingen krijgen een verhaal: Je vindt een tas, maakt het open en vindt een aantal voorwerpen in de tas. Bij wie hoort die tas? De leerlingen hebben 12 plaatjes met verschillende dingen die in de tas zitten en moeten de persoon beschrijven (uiterlijk, beroep, hoe is de persoon? Waarom is hij of zij de tas vergeten?)

De schrijfoopdracht voor de grote deel van de leerlingen is gericht, de leerlingen weten precies wat er verwacht wordt. De *Versterkt Duits*-leerlingen mogen uit hun eigen fantasie iets verzinnen en moeten creatief zijn. De schrijfoopdracht is minder gericht, al wordt er door middel van plaatjes wel aangeduid dat de tas waarschijnlijk bij een vrouwelijke detectief hoort. Maar waarom is zij de tas vergeten? Hier mogen de leerlingen zelf een spannend verhaal verzinnen.

### Opdracht 14.5: Spreken

De leerlingen werken in tweetallen.

<b>TrabiTour</b>	<b>Versterkt Duits</b>
De leerlingen krijgen 10 Nederlandse vragen en antwoorden over dieren. De leerlingen vertalen de vragen en antwoorden mondeling en voeren op die manier een gesprek. Als zij door zijn, wisselen zij van rol.	Iedere leerling bedenkt een beroep die met dieren te maken heeft. Zij vragen tegen elkaar over de beroep, de taken, de dieren enzovoort en geven antwoord.

Hier worden de Nederlandse leerlingen weer veel sterker gestuurd. Zij moeten alleen de vragen en antwoorden correct kunnen vertalen en uitspreken. De Duitse leerlingen werken ook in tweetallen, maar mogen vrijer kiezen over het onderwerp van hun gesprek.

### Grammatica

<b>TrabiTour</b>	<b>Versterkt Duits</b>
Voor de nieuwe grammatica in dit hoofdstuk (voltooid deelwoord) wordt er geen verschil gemaakt tussen de <i>Versterkt Duits</i> -leerlingen en de Nederlandse leerlingen.	

#### d. Ervaring uit de praktijk

##### Theoretische overwegingen voor de lespraktijk

Uit de theorie van meervoudige intelligenties (Ebbens, S. 111-126) blijkt dat verschillende leerlingen op verschillende manieren leerstof verwerken. Daarom moet de leerkracht over een repertoire van methoden beschikken om de leerproces bij de leerlingen te kunnen stimuleren. Om alle leerlingen van een klas zo goed mogelijk aan te spreken is het belangrijk om een mix aan opdrachten en werkvormen aan te bieden. In de Duitse les op het Sophianum moet extra aandacht worden besteed aan passende taken, die de leerlingen met natuurlijk verworven Duits uitdagen en stimuleren. Voor het traject *Versterkt Duits* is veel differentiatie nodig.

Natuurlijk is de theorie over meervoudige intelligentie niet zonder meer toe te passen op de Versterkt-Duits-leerlingen. Niet elke leerling die al Duits kan is een vertegenwoordiger van verbaal-linguïstische intelligentie. De structuur van intelligentie en de verschillen in leerbehoeften veranderen niet alleen doordat een leerling al op een bepaald communicatief niveau in een vreemde taal zit.

Toch blijkt het in de praktijk voor leerlingen met bepaalde communicatieve vaardigheden makkelijker te zijn om leerstof op een verbaal-linguïstische manier te verwerken. Hier houden ook de oefeningen van het Versterkt-Duits-materiaal rekening mee. Door verschillende taalvaardigheden te stimuleren wordt er geprobeerd om de begrip voor de taal te versterken en eigene tekstproducties te stimuleren.

Andere leerlingen, die de vreemde taal nog niet kunnen, worden door de methode meestal meer op een logisch-mathematische manier gestimuleerd: (Theoretisch) Uitleg, gevolgd door oefeningen. Dit is vooral bij grammaticauitleg het geval. Hier, maar ook bij het leren van woorden, bij Landeskunde en bij de verschillende taalvaardigheden is het de verantwoordelijkheid van de leerkracht om zoveel mogelijk afwisselende werkvormen toe te passen. Dat moet echter in elke klas met alle verschillende leerlingen gebeuren en is geen speciale taak voor docenten in een Versterkt-Duits-klas. Elke docent moet dus op een verschil aan werkvormen letten. Visueel-ruimtelijke opdrachten (verschillende tijdsvormen in verschillende hoeken van het klaslokaal), interpersoonlijke oefeningen (peer-learning, leerstof aan elkaar uitleggen) en andere mogelijkheden horen bij het arsenaal van werkvormen waarover een docent moet beschikken. Dit is een algemene voorwaarde aan taaldocenten en heeft voor het traject Versterkt Duits geen bijzondere betekenis.

Concrete ervaringen uit de praktijk

Uit de lespraktijk blijkt dat de leerlingen graag met het materiaal werken. De leerlingen ervaren de mogelijkheid om aan *Versterkt Duits* mee te mogen doen als beloning voor goede prestaties en zijn zeer gemotiveerd. De werkvormen sluiten goed op elkaar aan en de leerlingen zijn altijd of zelfstandig bezig of werken in groepjes, alleen aan verschillende opdrachten. De mogelijkheid om voor verschillende niveau's te kiezen is bovendien nuttig. In een vmbo-klas hebben twee leerlingen met het atheneum-materiaal gewerkt en waren heel trots en gemotiveerd, en in een havo-klas hebben sommige leerlingen het vmbo-materiaal gebruikt en dat verliep ook goed. Blijkbaar vinden de leerlingen het niet alleen leuk, maar ook leerzaam: De *Versterkt Duits*-leerlingen presteren tot aan het einde van hun schoolcarrière uitstekend; in de bovenbouw is het aantal leerlingen, die voor een profiel met Duits kiezen, zelfs nog hoger dan in de onderbouw, omdat de leerlingen die al lang op verschillende manieren met Duits bezig waren natuurlijk de kans zien om makkelijk goede eindexamencijfers voor Duits te halen.

Het is een prettige ervaring voor een docent om met het materiaal te werken. Er zijn echter ook minder prettige ervaringen: De leerlingen krijgen veel schrijfopdrachten, vooral vrije tekstproducties. Dat levert voor de docent veel extra nakijkwerk op, want het werk moet goed nagekeken worden om voor de leerlingen zinvol te zijn. Wanneer men kiest voor vrije schrijfopdrachten, dan hoort nakijkwerk gewoon erbij. Bovendien is het ook in de voorbereiding iets meer werk, want de opdrachten moeten tenminste opgezocht, gekozen en bekeken worden. Een ander probleem dat door *Versterkt Duits* nog niet echt opgelost is, is grammaticauitleg. Hier zie ik als docent en met mijn buitenlandse schoolervaring nog ruimte voor groei. Hier zijn er nog niet veel extra opgaven ontwikkeld, want grammaticaoverdracht wordt door de methode meestal op een deductieve wijze gehandhaafd. Dat betekent uitleg door de docent, en hier moeten natuurlijk alle leerlingen luisteren. Volgens mij moeten eerst de schoolboeken een stap in richting van zelf-ontdekkend leren gaan voordat dat ook in het materiaal voor de Duitstalige leerlingen toegepast kan worden.

## 6. Discussie/Conclusie

### a. Samenvatting van de onderzoeksresultaten

Wij hebben door twee interviews en de analyse van lesmateriaal onderzocht hoe het Sophianum met leerlingen met een Duitstalig achtergrond in de Duitse les omgaat. Uit de interviews blijkt dat er aan het begin fouten gemaakt zijn en dat door de samenwerking met de Talenacademie Sittard nu een goede oplossing gevonden is. Toch blijft werk te doen: Zo moeten alle docenten aan het traject mee doen, en bepaalde onderdelen zijn nog niet goed uitgewerkt. Bovendien moet er nog een goede aanpak voor het grammaticaonderwijs ontwikkeld worden. Uit de

praktijkervaring blijkt dat het materiaal goed te gebruiken is en voor de leerlingen een goede manier biedt om hun taalvaardigheden verder te ontwikkelen, vooral door verschillende vaardigheden tegelijk te oefenen.

#### b. Verdere opmerkingen over de resultaten

In het interview benadrukt Lidy de Rooi dat de leerlingen die al Duits van thuis kunnen, goede communicatieve vaardigheden hebben, maar bij structureel taalbegrip moeite hebben. Dat blijkt in de praktijk inderdaad zo te zijn. Daarvoor zijn de materialen goed te gebruiken. De doelstelling, meer impliciete grammaticauitleg te bieden en de taalstructuur meer zelf-ontdekkend te leren, is in het materiaal nog niet helemaal voldoende omgezet. Een reden hiervoor is de nogal iets conservatieve structuur van de gebruikte lesmethode.

Katharina Höglhammer beschrijft haar taken bij het ontwikkelen van het Versterkt Duits-materiaal. De doelstellingen, meerdere taalvaardigheden tegelijk te oefenen, authentieke teksten te gebruiken en in het algemeen oefeningen op een hoger taalniveau te aan te bieden. Uit de analyse van het materiaal blijkt dat deze doelen goed verwerkt zijn. De leerlingen binnen Versterkt Duits zitten in het algemeen op een hoger taalniveau en hiermee wordt door het gebruiken en toepassen van authentieke teksten rekening gehouden. Het materiaal moet volgens Katharina Höglhammer bovendien variabel gebruikt kunnen worden om ook binnen de Versterkt Duits-leerlingen verschillende stappen van differentiatie aan te kunnen bieden. Uit de praktijk blijkt dat dat ook mogelijk is.

#### c. Antwoord op de onderzoeksvraag

Het Sophianum heeft een mogelijkheid gevonden om met de speciale situatie om te gaan. De leerlingen worden op verschillende manieren gestimuleerd om met Duits bezig te zijn. Zij krijgen ruimte voor creativiteit en kunnen hun vaardigheden oefenen en verder ontwikkelen. Het traject *Versterkt Duits* werd met de tijd gewijzigd en uitgebreid. Nu kan het als vuurtoren worden gezien. Het Sophianum heeft een succesvolle aanpak op maat gecreëerd. Er zullen echter leerlingen, klassen, middelbare scholen met vergelijkbare situaties bestaan. Het didactische materiaal en de ervaringen, die vakdocenten hiermee hebben opgedaan zijn leerzaam voor andere docenten met een vergelijkbaar heterogene klas. Zowel scholen in de grensstreek Nederland-Duitsland als ook internationale scholen of docenten met enkele meertalige leerlingen kunnen de expertise van dit traject gebruiken en wellicht aanpak, werkvormen en/of materiaal op hun situatie toepassen.

De keuzes, verschillende vaardigheden tegelijk te oefenen en vrije productieve opdrachten sterker te benadrukken sluiten aan bij de taalverwerving van moedertaligen en houden deels rekening met de theorie van differentiatie en

meervoudige intelligenties. Het materiaal is in de praktijk goed te gebruiken en zowel de leerkracht als de leerlingen kunnen goed met het materiaal werken. De werkvormen passen bij de rest van de klas en het is - afgezien van het nakijkwerk - niet veel meer werk voor de docent. De prestaties van de leerlingen zijn goed of uitstekend tot in de bovenbouw. Er zijn mogelijkheden ontwikkeld die de leerlingen motiveren om aan Versterkt Duits mee te doen en die voor de leerlingen een meerwaarde op de arbeidsmarkt of in een vervolopleiding kunnen betekenen. In de lespraktijk functioneert *Versterkt Duits* goed.

#### d. Relevantie voor de praktijk

Het traject Versterkt Duits, als het in Gulpen gehanteerd wordt, kan voor andere scholen aanbevolen worden, ook wanneer het percentage Duitstalige leerlingen kleiner dan in Gulpen. De Duits-Nederlandse grens is 567 km lang (bron: de.statista.com), en in deze grensstreek zitten zeker nog andere Nederlandse scholen met Duitstalige leerlingen. Ook voor andere talen zou een dergelijk traject misschien interessant kunnen zijn. Daarvoor moet een school zeker eerst goed analyseren hoeveel leerlingen al een Duitse achtergrond hebben. Dat is belangrijk bijvoorbeeld voor het toepassen van passende werkvormen. Dan moet de sectie in overleg met de schooldirectie goed nadenken of er een speciaal traject voor deze leerlingen moet worden ingericht, want dat levert veel extra werk op en moet door taakuren wel betaald worden als er niet sowieso een positie bestaat die zich met verschillende manieren van differentiatie bezig houdt. Dan moet de school over een partnerschap nadenken, misschien met een talenacademie of met een faculteit voor taalwetenschap of taaldidactiek, omdat het ontwikkelen van lesmateriaal voor moedertalige leerlingen andere kennis en vaardigheden vraagt als een gewone taaldocent heeft. Hiervoor zijn eigenlijk moedertalige talendeskundige nodig. En ten slotte moet het traject ingericht en de afloop van het traject goed gepland worden, zodat het materiaal goed te gebruiken is en in de gewone lessen geïntegreerd kan worden.

Deze aanpak is zeker lonend, vooral voor scholen waar een grotere hoeveelheid leerlingen met een anderstalige achtergrond zit, maar levert ook veel werk op. Elke school moet daarom goed overleggen en ervoor kiezen welke aanpak zij de voorkeur geeft. Misschien zal een school ook direct met het Sophianum contact kunnen opnemen en op die manier toegang tot het al ontwikkelde materiaal krijgen. Maar het toepassen van het materiaal in de lespraktijk en het verder ontwikkelen van het traject, samen met de mogelijkheid voor de leerlingen, aan Goethe-Examens mee te kunnen doen en daardoor een extra-prikkel voor het leren van Duits te krijgen, zou de school natuurlijk zelf moeten regelen.



## e. mogelijkheden voor vervolgonderzoek

Er blijft nog werk te doen. Als men graag verder wil werken aan dit onderwerp, dan zou zeker de vraag naar het grammaticaonderwijs aan moedertalige en niet-moedertalige leerlingen een interessant onderwerp opleveren. Vooral de vraag naar impliciete grammaticaoverdracht, naar zelf-ontdekkend leren en naar andere, flexibele werkvormen, zullen interessante onderwerpen voor verdere onderzoek kunnen zijn. Bovendien zou ook naar het traject *Versterkt Duits* zelf nog nadere onderzoek gedaan kunnen worden, bijvoorbeeld uit het perspectief van leerlingen en docenten, door middel van een uitgebreide enquête.

## 7. Literatuur

- Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*. Kassel et al: Langenscheidt.
- Ebbens, Sebo & Simon Ettehoven (2009): *Effectief leren. Basisboek*. Groningen, Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Kwakernaak, Erik (2009): *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Krashen, Stephen S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press. Online publicatie 2009: URL: [http://www.sdkrashen.com/Principles\\_and\\_Practice/index.html](http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html)
- Merten, Stephen (1997): *Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch*. Frankfurt am Main: Peter Lang-Verlag.
- Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Vinzelberg, Anke et al. (2009): *TrabiTour du havo/vwo C Arbeitsbuch*. Houten: EPN.
- <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/1985/umfrage/deutschland---grenzlaenge-zu-benachbarten-staaten/>