



Een aardig woordje Duits.

**Een Checklist voor Gespreksvaardigheidstaken uit een Leergang ter bevordering van de
Communicatieve Vaardigheden in de Lespraktijk**

Ellen Beilemoff

Maud Bouwens

Praktijkgericht Onderzoek

Begeleider: Sandra Loevenich

Universiteit Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Leren, alfacluster (start aug. 2010)

Juni 2011

In februari 2011 publiceerde het Duitsland Instituut Amsterdam het Rapport Belevingsonderzoek Duits. Uit dit onderzoek wordt duidelijk dat er in de lespraktijk zowel door de docenten als door de leerlingen zeer weinig Duits gesproken wordt. Dit staat in sterk contrast met de focus op communicatief talenonderwijs zoals vastgelegd door het Europees Referentie Kader. De volgende vraag werpt zich op: doeltaal = voertaal +?

Volgens de onderzoekers kunnen door meer inzicht te bieden in de opbouw van gespreksvaardigheidstaken van een leergang en aanbevelingen te doen ten opzichte van het aanpassen van bestaande opdrachten de communicatieve vaardigheden in de lespraktijk vergroot worden. Uit de resultaten van dit onderzoek wordt een checklist samengesteld die een bijdrage kan leveren aan de uitvoering van gespreksvaardigheidstaken van een leergang in de les Duits.

Inhoudsopgave

Inleiding.....	4
1. Theoretische achtergrond	
1.1 Theoretisch kader.....	5
1.2 De leergang en de dagelijkse praktijk.....	6
1.3 Communicatieve vaardigheden.....	7
2. Methode	
2.1 Respondenten.....	8
2.2 Interviews.....	9
2.3 Checklist op basis van theorieën.....	9
2.4 De opzet van het onderzoek.....	14
2.5 Analysemethode.....	17
3. Resultaten	
3.1 De docenten.....	19
3.2 De leerlingen.....	23
4. Conclusies en discussie	
4.1 Conclusies.....	27
4.2 Interpretatie.....	29
4.3 Aanbevelingen/suggesties voor de praktijk.....	30
Literatuurlijst.....	31
Bijlagen.....	33

Een aardig woordje Duits. Een Checklist voor Gespreksvaardigheidstaken uit een leergang ter bevordering van de communicatieve vaardigheden in de lespraktijk

Inleiding

‘Zo, die spreekt een aardig woordje over de grens!’ Het is leuk als mensen dit over je zeggen. Maar gebeurt dit nog vaak als het gaat om het Duits? Wie spreekt er nog een ‘aardig woordje Duits’? Veel leerlingen zijn redelijk bedreven in het lezen van en luisteren naar Duitse teksten, maar schrijven en spreken vinden zij veelal moeilijk. Nu zijn deze productieve vaardigheden ook lastiger voor de leerlingen dan de receptieve vaardigheden luisteren en lezen. Bovendien groeien leerlingen op in een multimediale wereld waarin –behalve de eigen moedertaal- vrijwel uitsluitend het Engels wordt gebruikt. Er is vaak geen noodzaak om je ook in een andere vreemde taal uit te kunnen drukken, of deze noodzaak wordt niet erkend. ‘Laat die Duitsers maar goed Engels leren, dan kunnen we elkaar toch ook verstaan!’, is een veelgehoorde uitspraak onder leerlingen. Toch blijkt uit onderzoek (DIA, 2011) dat het Nederlandse bedrijfsleven per jaar tot ongeveer 8 miljard euro misloopt als gevolg van een slechtere beheersing van het Duits.

Theoretische achtergrond

1.1 Theoretisch kader

In februari 2011 heeft het Duitsland Instituut (DIA) een onderzoek gepubliceerd, waarin gekeken is naar de beleving van het Duits onder Nederlandse scholieren. Daaruit bleek dat er bij de ondervraagden tijdens de les weinig Duits wordt gesproken door de docent en nog minder door de leerlingen zelf. In het belevingsonderzoek geven leerlingen aan dat ze Duits geen mooie taal vinden (61%) en met name de grammatica lastig vinden. Maar toch vindt bijna de helft van de ondervraagden Duits nuttig voor het dagelijks leven (46%) en makkelijk (37%), omdat er veel gelijkenis is met het Nederlands. Verder benadrukt het DIA een opvallend element van het onderzoek: ‘de duidelijke roep om meer gesproken Duits in de les: leerlingen beseffen dat een onderdompeling in de Duitse taal niet alleen leerzaam is, ze geven zelf aan dat het de les ook leuker zou kunnen maken!’.

Het belang van doeltaal = voertaal is bekend. Maar de praktijk laat blijkbaar nog veel te wensen over, ondanks het feit dat er verschillende pogingen zijn gedaan de drempel naar het spreken van de doeltaal te verlagen. Zoals het in kaart brengen van de weerstanden die je als docent moet overwinnen in de vorm van een doeltaal-voertaalladder (Kwakernaak, 2007). Of het bieden van een handreiking voor mvt-docenten die systematisch de doeltaal als voertaal willen inzetten en waarin verschillende bezwaren tegen het gebruik van de doeltaal als voertaal weerlegd worden (Haamberg e.a., 2008). De concentratie ligt hierbij telkens bij de input die de docent moet leveren en is afhankelijk van de vakinhoudelijke, pedagogische en didactische kennis en vaardigheden van de vreemdetalendocent (Kwakernaak, 2007). De mate van het gebruik van de doeltaal in de les kan van invloed zijn op de kwaliteit van de gespreksvaardigheid van de leerling. Maar het natuurlijke verwervingsproces van het leren van een taal is in een vto-leeromgeving niet haalbaar, met alleen zoveel mogelijk input red je het niet.

Wat is er dan nodig om gespreksvaardigheid bij leerlingen te verbeteren? Dit kan door speciale aandacht voor taalmiddelen (Kwakernaak, 2009 in: LTM). Taalmiddelen zoals vocabulaire, taalhandelingen en grammaticale structuren. Door hieraan bewust aandacht te besteden kan er een brug geslagen worden tussen receptieve en productieve vaardigheden. Deze taalmiddelen dienen door de docent of leergang aangereikt te worden. De vraag werpt zich op of de leergang deze taalmiddelen voldoende en op een geschikte wijze -namelijk gericht op communicatieve vaardigheden- aanbiedt en of de docent zich bewust is van het

eventueel ontbreken ervan. Uit de theorie blijkt dat er verschillende pogingen zijn gedaan om de docent handreikingen te bieden waarmee gespreksvaardigheid vormgegeven kan worden. Staatsen (2009) biedt een overzicht van de opbouw van een gespreksvaardigheidsprogramma, Kwakernaak (2011) geeft puntsgewijs acht mogelijkheden om tot een beter resultaat van gespreksvaardigheid te komen en het APS (2011) benoemt acht interventies om van spreken tot een gesprek te komen. Het zijn waardevolle, maar algemene tips die los van de leergang staan.

1.2 De leergang en de dagelijkse praktijk

In de dagelijkse lespraktijk gebruikt de docent een bepaalde leergang. Deze leergang dient ter ondersteuning voor de docent. Uit het DIA-rapport blijkt ook dat in de dagelijkse praktijk veel docenten voornamelijk de leergang volgen (DIA, 2011). Of en hoe de docent de gespreksvaardigheidstaken in de les integreert, hangt van verschillende factoren af. Ervaring leert ons dat gespreksvaardigheid juist vaak een ondergeschikte rol speelt naast de andere, met name receptieve vaardigheden. Als docent ben je afhankelijk van een studieplanner en vastgelegde toetsen waarvoor bepaalde stof behandeld dient te worden. Om dan systematisch een deel van de lestijd aan gespreksvaardigheid te besteden is een uitdaging. Daarvoor kan de leergang een hulpmiddel zijn. Om optimaal de gespreksvaardigheidstaken uit een leergang in de les te praktiseren is het noodzakelijk dat de docent zich bewust wordt van de opbouw van de door hem /haar gebruikte methode en een kritische blik kan werpen op de aangeboden oefeningen. Met behulp van de uitkomsten van het onderzoek kan de docent aanvullingen doen op het programma om de productie van de gespreksvaardigheid van de leerlingen te vergroten. Dit komt niet alleen het resultaat ten goede, maar heeft ook invloed op de motivatie bij leerlingen. Het is bovendien een probleem dat in elk leerjaar en op elk niveau speelt.

Dit onderzoek probeert antwoord te geven op de vraag hoe gespreksvaardigheidstaken uit een leergang verbeterd kunnen worden om de mondelinge taalproductie van leerlingen bij gespreksvaardigheidsoopdrachten te vergroten. Aan de hand van criteria uit de theorie is een checklist ontworpen met verschillende aandachtspunten. Vervolgens zijn een aantal docenten en een aantal leerlingen geïnterviewd over gespreksvaardigheid en gespreksvaardigheidstaken in het bijzonder. Op basis van de verkregen antwoorden zijn conclusies met betrekking tot de checklist en de leergang getrokken. Dit resulteert uiteindelijk in aanbevelingen die voor de docent als leidraad kunnen fungeren om de gespreksvaardigheidstaken systematisch in de lespraktijk te integreren en uit te voeren.

1.3 Communicatieve vaardigheden

Voor het onderzoek hebben wij ons gericht op leerjaar vier. In het vierde leerjaar beschikken leerlingen over een basiskennis van het Duits. In de onderbouw is hen een pakket aan taalmiddelen aangereikt waaruit zij tijdens gespreksvaardigheid zouden moeten kunnen putten. De leerlingen hebben in leerjaar 3 de keuze voor Duits gemaakt en gaan hun vaardigheden in leerjaar 4 verder ontwikkelen. Uit de theorie (Kwakernaak, 2011) blijkt echter dat taalleerders zelfs in natuurlijke verwervingsprocessen op een bepaald moment soms weinig progressie meer boeken. Kwakernaak spreekt van het zogenaamde plateauverschijnsel. Dit betekent dat een leerling zich kan redden of denkt te redden met het repertoire aan taalmiddelen die tot zijn of haar beschikking staan. De communicatieve noodzaak ontbreekt om het repertoire uit te breiden of te perfectioneren. De leerling moet hierbij extra gestimuleerd worden. Voor de onderzoekers is daarom leerjaar vier interessant, om te kijken in hoeverre de opdrachten uit een leergang de leerling stimuleert een volgende stap richting perfectieering te nemen.

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, zijn twee verschillende interviews afgenomen. Er is gekozen voor het interviewen van zowel een aantal docenten als een aantal leerlingen. Aan deze keuze ligt het idee ten grondslag dat de docent vanuit zijn/haar professionaliteit bepaalde accenten zal leggen en andere keuzes zal maken dan de leerlingen. Daarnaast is de leerling als uitvoerder van de taak in staat een helder beeld te schetsen van datgene wat hij wenst en hoe hij wil leren met betrekking tot gespreksvaardigheid.

De docenten en leerlingen die deelnemen aan dit onderzoek zijn afkomstig van twee scholen voor voortgezet onderwijs. De ene school staat in Midden-Nederland en heeft een onderwijsconcept waarin het Nieuwe Leren centraal staat. De andere school staat in de grensstreek van Limburg en heeft een meer traditionele visie op onderwijs. Op beide scholen wordt bij het vak Duits gebruik gemaakt van de leergang Na Klar! van uitgeverij Malmberg.

2. Methode

2.1 Respondenten

Aan dit onderzoek deden 4 docenten Duits mee, die lesgeven aan vmbo-t/havo/vwo 4 klassen van twee middelbare scholen. Van diezelfde twee middelbare scholen zijn 8 leerlingen gevraagd om mee te doen aan het onderzoek, 4 leerlingen uit een vwo 4 klas van de ene school en 4 leerlingen uit een havo 4 klas van de andere school. Bij de selectie van de docenten is vanwege de kleinschaligheid van dit onderzoek geen rekening gehouden met leeftijd, geslacht of ervaring in het onderwijs. Wel kan vermeld worden dat zij allen Duits geven en ervaring hebben met de leergang Na Klar! van Malmberg.

Alle geïnterviewde docenten zijn collega's van de onderzoekers en daarmee makkelijker te benaderen en waarschijnlijk –gezien de enorme werkdruk en de grote hoeveelheid enquêtes en vragenlijsten waaraan de huidige docent blootgesteld wordt- eerder bereid om mee te werken. Zo konden de onderzoekers direct een inschatting maken van de non-respons en waren niet afhankelijk van de medewerking van onbekende respondenten. Ook ondervroegen de onderzoekers om dezelfde redenen leerlingen van hun eigen school.

Het verschil in denominatie tussen de leerlingen (havo en vwo) achten de onderzoekers voor dit onderzoek niet van belang, omdat de verschillen tussen havo en vwo op het gebied van gespreksvaardigheid niet bijzonder groot zijn en wordt daarom buiten beschouwing gelaten. Alle respondenten geven of krijgen les in de bovenbouw en de leerlingen hebben zelf de keuze voor het vak Duits kunnen maken. Welke overwegingen aan deze keuze ten grondslag liggen, maken geen onderdeel uit van dit onderzoek. Daarover zijn in algemene zin wel uitspraken terug te vinden in het DIA-rapport.

De leerlingen uit leerjaar 4 (havo en vwo) zouden volgens de streefniveaus van het ERK aan het einde van het schooljaar (de interviews vinden plaats in de maand mei) op niveau A2/B1.1 gesprekken moeten kunnen voeren in de doeltaal. Deze niveaus worden tegenwoordig beschreven in de meeste leergangen, in de leergang Na Klar! zijn ze ook terug te vinden. De hierboven beschreven niveaus maken ook deel uit van de interviewvragen.

Verder is in het kader van dit onderzoek nog belangrijk om te vermelden dat op één van de scholen gewerkt wordt met native speakers, omdat er in de interviews naar hen wordt verwezen.

Elke moderne vreemde taal (Frans, Duits en Engels) werkt in alle leerjaren met een native speaker, die met groepjes leerlingen (en soms ook individueel) korte gesprekjes in de doeltaal

voert. Op hetzelfde moment gaat de docent met de rest van de klas verder met andere lesstof en andere vaardigheden.

2.2 Interviews

Om in relatief korte tijd zo veel mogelijk specifieke informatie te verkrijgen over de vraag of de gespreksvaardigheidsoefeningen uit een leergang aantrekkelijk genoeg gevonden worden door zowel de docenten als de leerlingen om regelmatig onderdeel uit te maken van de les, is er gekozen voor interviews als instrument. De onderzoekers wilden met behulp van de interviews weten of er verbeterpunten aan te geven waren, zodat belangrijke onderdelen daarvan in de checklist verwerkt zouden kunnen worden. Deze checklist is samengesteld op basis van relevante bronnen en wetenschappelijke literatuur (APS, 2011; Coole de, 2010; Haamberg e.a., 2008; Neuner, 1981; Kwakernaak, 2009; Kwakernaak 2011, Staatsen, 2009).

De interviews bestaan voor zowel de docenten als de leerlingen uit 12 vragen. De eerste 2 vragen van de interviews voor docenten zijn inleidende vragen over gespreksvaardigheid. Daarna komen er enkele vragen die betrekking hebben op de gebruikte leergang. Tot slot volgen nog drie vragen over de rol van de docent en de leerling bij het doen van gespreksvaardigheidsoopdrachten en over het behaalde effect van het spreken in de doeltaal.

De interviews van de leerlingen hebben een vergelijkbare opbouw. Ook hier worden eerst inleidende vragen gesteld over gespreksvaardigheid. Daarna richten de vragen zich op de leergang om vervolgens weer af te sluiten met vragen over de dagelijkse praktijk en het nut c.q. de opbrengst van de opdrachten die de leerlingen ervaren.

De interviews zijn door de onderzoekers zelf ontwikkeld en afgenomen. De interviews zijn voor een betere verwerking opgenomen op video en de onderzoekers hebben –om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen- de opnames na de transcriptie gewist. De interviewvragen zijn als bijlage in dit onderzoek opgenomen

2.3 Checklist op basis van theorieën

Bij het samenstellen van de checklist werd van aandachtspunten uitgegaan waaraan idealiter een gespreksvaardigheidstaak moet voldoen. Bij het verzamelen van deze punten is gekeken naar verschillende theorieën. Elk aandachtspunt wordt toegelicht waarbij naar de relevante literatuur wordt verwezen.

✓ Fasemodel

Kwakernaak geeft twee modellen aan voor gespreksvaardigheid (Kwakernaak, 2009). Een voor sterk geritualiseerde situaties en een voor complexere situaties. Kwakernaak stelt dat bij nadere analyse in de leergang vaak een patroon te herkennen is dat overeenkomt met een van deze modellen (zie schema).

Het is interessant om te onderzoeken in hoeverre deze schema's in een leergang -en in dit geval de leergang Na Klar! – te herkennen zijn. In dit verband hebben wij bovendien gekeken naar Neuner (1981), die ook verschillende niveaus onderscheidt bij de productie van taal en die nog steeds actueel zijn bij didactische werkvormen (Coole de, 2010):

Niveau A: aanbieden van de taalmiddelen (semantiseringsfase)

Niveau B: inslijpen van de taalmiddelen (consolideringsfase)

Niveau C: gestuurde productie

Niveau D: vrije productie

In welke van de bovenstaande fases bevinden zich de oefeningen in de leergang? Komen alle fases aan bod, is er een duidelijke opbouw te herkennen? Het antwoord op deze vragen kan de docent helpen bij de bewustwording van de opbouw van een leergang.

fasen	uitvoeringsmogelijkheden	
	mondeling	met behulp van geschreven taal
1 presentatie voorbeelddialoog	als luistertekst: leerlingen luisteren	als leestekst: leerlingen lezen stil, of lezen mee terwijl de tekst ten gehore gebracht wordt
2 begripscontrole (globaal en gedetailleerd)	onbekende zinnen of woorden worden mondeling uit de dialoog naar voren gehaald en besproken	onbekende zinnen of woorden worden in geschreven vorm naar voren gehaald en besproken
3 reproductie voorbeelddialoog	<ul style="list-style-type: none"> ◆ leerlingen spreken zin voor zin na, zonder meelesen ◆ leerlingen spelen voorbeelddialoog uit het hoofd na 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ leerlingen spreken zin voor zin na met meelesen ◆ leerlingen lezen voor
4 variatie voorbeelddialoog	<ul style="list-style-type: none"> ◆ leerlingen spelen de voorbeelddialoog met variaties na 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ leerlingen schrijven variant van voorbeelddialoog ◆ leerlingen lezen zelfgeschreven variant voor ◆ leerlingen zeggen zelfgeschreven variant op

Schema 11.3 Fasemodel voor gespreksvaardigheid voor sterk geritualiseerde situaties

	categorieën van oefeningstypes	oefeningstypes
A: één of meer sterk gestuurde oefeningen, gericht op specifieke, geïsoleerde aspecten van gespreksvaardigheid (precommunicatieve oefeningen)	analyseoefeningen of instructie (doceren)	woordgebruik- of stijlanalyseoefening grammaticale analyseoefening gespreksanalyseoefening
	deelvaardigheids-oefeningen	uitspraak-oefening woordenschat-oefening grammatica-oefening stijloefening
	strategieoefeningen	omschrijvingsoefening herformulerings-oefening
B: geleide of open gespreksvaardigheidsoefening(en) (spreekopdracht) (communicatieve oefening)	gespreksvaardigheids-oefening (spreekopdracht)	geleide of open spreekopdracht zonder of met aandachtspunten

Schema 11.4 Fasemodel voor gespreksvaardigheid voor complexere situaties

✓ Attendering en herhaling

Om de doeltaal niet alleen receptief maar ook productief toe te kunnen passen, is herhaling van taalmiddelen van belang. Door leerlingen met elkaar te laten brainstormen over taalmiddelen die ze voor een bepaalde opdracht nodig hebben, leren ze van elkaar, leren ze wat ze al weten en gaan ze met een zekerder gevoel aan het gesprek beginnen (APS, 2011). In de bespreking vooraf kan de docent de nadruk op bepaalde elementen leggen waar in de feedback op teruggekomen kan worden. Daarnaast is het van belang het herhalen niet alleen aan de leerling over te laten door het herhaaldelijk laten leren van taalmiddelen, maar het herhalen dient ook door de leergang en docent te worden georganiseerd (Kwakernaak 2011). Deze herhaling zal daarom systematisch in de oefeningen ingebouwd moeten worden, met name in de gestuurde en geleide taken (Kwakernaak, 2009). Hierbij speelt het bewustmaken, het attenderen, van de verschillende taalmiddelen bij leerlingen een belangrijke rol. Dit gebeurt te weinig bij productieve vaardigheden. Dit betekent niet dat alle vaardigheden apart geoefend, getoetst en gebruikt moeten worden. De receptieve en productieve vaardigheden vormen een samenhang met onderlinge afhankelijkheid. Het is beter alle vaardigheden te integreren en gecombineerd aan te bieden (Neuner, 1981).

✓ Tempo

Het verschil tussen receptieve en productieve vaardigheden is onder andere tempo. Met name bij spreekvaardigheid is de snelheid en het gemak van produceren van taal een belangrijk onderdeel (Kwakernaak, 2011). Bij de opbouw van oefeningen kan het tempo-element

geoefend worden door een nieuw item eerst herhaald receptief, dan productief te oefenen. Kwakernaak geeft als voorbeeld de invuloefeningen -gericht op woordenschat en/of grammatica uit een leergang- die vaak uit tien tot vijftien losse, contextloze zinnen bestaan en die qua inhoud weinig aandacht trekken, te veranderen in minidialogjes. Op deze wijze worden taalmiddelen geoefend die gericht zijn op communicatieve vaardigheden, waarbij aandacht uitgaat naar context, inhoud en realistisch mondeling taalgebruik. Het productietempo wordt dan tevens meer benadrukt dan bij schriftelijke invuloefeningen. Een andere manier om tempodruk te verhogen, is bij elke gespreksopdracht geen of weinig voorbereidingstijd te geven voor het oefenen van een gesprek (APS, 2011).

✓ Onderwerpen en situaties van de taak

De taak moet de leerling aanspreken. Van belang is dat de inhoud van de opdracht de leefwereld van de leerling verbindt met de leerwereld (APS, 2011). Hierbij kan gedacht worden aan speelse opdrachten die de fantasie prikkelen en aan het creëren van authentieke situaties, zodat de leerling de oefening direct buiten school om in de praktijk zou kunnen gebruiken.

✓ Informatiekloof

Een noodzaak tot spreken ontstaat als er in de taak een informatiekloof ingebouwd wordt. Dat wil zeggen dat de ene leerling niet weet over welke informatie de ander beschikt, maar door vragen te stellen deze kloof overbrugt om zo de informatie die de ander heeft te krijgen (Staatsen, 2009). Deze informatiekloof wordt voortdurend gecreëerd als er tijdens de les door de docent in de doeltaal gesproken wordt en is daarmee een inleiding op alle vormen van gespreksvaardigheidstaken.

✓ Luisteren

In gesprekssituaties heeft niet alleen het spreken, maar ook het luisteren naar de gesprekspartner een belangrijke rol. De deelnemers aan een gesprek moeten niet alleen in staat zijn zelf dingen te zeggen in de vreemde taal, maar ze moeten ook begrijpen wat andere zeggen. Goed spreken begint immers bij goed luisteren (Kwakernaak, 2009), zoals dit ook bij natuurlijke taalverwerving het geval is. Daarom is het goed gespreksvaardigheidstaken te beginnen met een realistische en authentieke luisteropdracht. Op deze wijze krijgt de leerling toegang tot relevante taalmiddelen.

✓ Doeltaal = voertaal

Hoe meer input de leerling krijgt, hoe beter het gespreksvaardigheidsniveau. De docent dient tijdens de les zoveel mogelijk in de doeltaal te spreken.

Veel leergangen zijn echter in het Nederlands geschreven. Door de instructie uit een leergang standaard in het Duits te vertalen, kun je dit probleem ondervangen (Haamberg e.a., 2008).

✓ Oefenen van compenserende strategieën en regulatie

Een ander element van het kunnen voeren van een gesprek is het kunnen inzetten van compenserende productiestrategieën en regulatie (Staatsen, 2009). Met behulp van compenserende strategieën kan een leerling in de doeltaal bijvoorbeeld onbekende woorden omschrijven. Ook is het van belang dat een leerling weet hoe hij/zij een gesprek in de doeltaal kan reguleren. Dat kan bijvoorbeeld door in de doeltaal te leren hoe je zegt dat je iets niet begrepen hebt. Maar ook regels over pragmatische correctheid: wat kan ik in bepaalde situaties en omstandigheden tegen iemand zeggen om iets voor elkaar te krijgen. Dit verlangt van de leerling wendbaar gebruik van taal en kan geoefend worden door interventies in gespreksvaardigheidstaken aan te brengen. Bijvoorbeeld door tussendoor vragen te stellen in de doeltaal (APS, 2011).

✓ Verhogen van intrinsieke motivatie

Door middel van realistische levensechte gesprekstaken, dus taken die een leerling in het dagelijks leven kan gebruiken, doet een leerling de ervaring op iets nuttigs te leren (Kwakernaak, 2009). Het besef dat het oefenen van het betreffende gesprekje zinvol is, verhoogt de motivatie. Leerlingen medeverantwoordelijk te laten zijn voor de taak werkt motivatie verhogend en kan op verschillende niveaus plaatsvinden (APS, 2011).

✓ Verhogen van extrinsieke motivatie

Het toetsen van gespreksvaardigheid ligt voor de bovenbouw vast in het PTA. Voor de onderbouw maakt het toetsen en daarbij het oefenen van gespreksvaardigheid niet altijd deel uit van het programma. Het verdient dan ook aanbeveling om sectiebreed afspraken te maken over de toetsing van gespreksvaardigheid in de onderbouw. In dat geval zal de leerling bereidwilliger zijn om zijn/haar gespreksvaardigheid te trainen (Haamberg e.a., 2008).

✓ Feedback en gerichte nabespreking

Voor het creëren van een veilig leerklimaat waarin leerlingen durven te spreken, levert het voortdurend geven van positieve feedback door de docent een belangrijke bijdrage (APS, 2011). Daarnaast is het van belang dat de docent zich afvraagt: ‘Wat vind ik belangrijk?’, ‘Waar ga ik op in?’ en ‘Wat laat ik lopen?’. Het geven van feedback van leerlingen onderling is een manier om de leerlingen medeverantwoordelijk te maken en aan te moedigen gericht te luisteren en te beoordelen.

2.4 Opzet van het onderzoek

De onderzoekers hebben na het bestuderen van een aantal bronnen (zie bronnenlijst) en het maken van de checklist (zie 2.2.1) de leergang vwo 4 van Na Klar! bestudeerd en geanalyseerd. Daaruit resulteerden de volgende punten:

□ Het Europees Referentiekader

Malmberg geeft aan dat bij de ontwikkeling van de leergang Na Klar! het Europees Referentiekader (ERK) als leidraad is gebruikt. Voor de vaardigheid ‘Gesprekken voeren’ in leerjaar 4 gaat men volgens het tekstboek uit van de niveaus A2 en B1.

Het algemeen beheersingsniveau voor A2 luidt volgens het ERK (www.europeestaalportfolio.nl en www.erk.nl) als volgt:

‘Kan communiceren over eenvoudige en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling van informatie over vertrouwde onderwerpen en activiteiten betreffen. Kan zeer korte sociale gesprekken aan, alhoewel hij/zij gewoonlijk niet voldoende begrijpt om het gesprek zelfstandig gaande te houden’.

En voor niveau B1:

‘Kan de meeste situaties aan die zich kunnen voordoen tijdens een reis in het gebied waar de betreffende taal wordt gesproken. Kan onvoorbereid deelnemen aan een gesprek over onderwerpen die vertrouwd zijn, of zijn/haar persoonlijke belangstelling hebben op het dagelijks leven (bijvoorbeeld familie, hobby’s, werk, reizen en actuele gebeurtenissen’.

De niveaus worden verder gespecificeerd in verschillende descriptoren voor:

1. informele gesprekken

2. bijeenkomsten en vergaderingen
3. zaken regelen
4. informatie uitwisselen

In het werkboek komen geen oefeningen voor waarmee gesprekken voor ‘bijeenkomsten en vergaderingen’ worden geoefend. Hierbij gaat het vooral om het kunnen deelnemen aan een discussie. Op A2/B1-niveau zal een discussie inderdaad niet zo snel plaatsvinden. De keuze om oefeningen die voldoen aan deze descriptor achterwege te laten, is dan ook begrijpelijk.

Aan ‘zaken regelen’ wordt slechts in één hoofdstuk aandacht besteed. De meeste aandacht gaat uit naar ‘informele gesprekken’ en ‘informatie uitwisselen’. Vooral deze laatste descriptor is ruimschoots vertegenwoordigd. Daarbij ligt zowel bij de ‘informele gesprekken’ als bij het ‘uitwisselen van informatie’ de nadruk sterk op het geven van een mening of het uitdrukken van gevoelens (meepraten over kleding, zakgeld en baantjes; deelnemen aan gesprek over vrije tijd; gesprek over tv-programma’s; boosheid uitdrukken 2x; standpunt geven over tv-programma’s; informatie achterhalen en doorgeven over handelingen en gebeurtenissen en over de eigenschappen van producten).

□ Opzet van werk- en tekstboek van Na Klar!

De oefeningen, zoals ze zijn vormgegeven in de leergang Na Klar! in het vierde leerjaar havo/vwo, volgen inderdaad grotendeels het fasemodel van Kwakernaak (Kwakernaak, 2009) voor gespreksvaardigheid voor sterk geritualiseerde situaties. Kwakernaak geeft dit fasemodel aan voor beginners. Voor complexere situaties adviseert hij een ander fasemodel.

In het model voor complexere situaties adviseert Kwakernaak om te beginnen met analyseoefeningen. Met deze oefeningen leren leerlingen bijvoorbeeld het woordgebruik en de grammatica van native speakers te analyseren. Deze oefeningen komen niet voor in Na Klar!. Woordgebruik en grammatica- en woordenschat-oefeningen maken wel deel uit van de leergang, waarbij de leerlingen aangereikt krijgen waarop ze moeten letten of wat belangrijk is voor het desbetreffende hoofdstuk.

Het 2e fasemodel van Kwakernaak komt op veel punten overeen met Stufe (niveau) C van Neuner (1981). In het werkboek komen vooral oefeningen voor uit Stufe B van Neuner.

□ Uitspraakoefeningen

De werk- en tekstboeken voor leerjaar 4 zijn onderverdeeld in zes hoofdstukken. Deze hoofdstukken zijn over het algemeen gelijk ingedeeld. Elke hoofdstuk heeft een paragraaf “Sprich mal!”, waarin spreekvaardigheid en grammatica worden gecombineerd. De eerste drie oefeningen staan in het teken van de oefening van de uitspraak. Leerlingen spreken na wat zij hebben gehoord. Daarbij kunnen zij in het werkboek meelesen. De instructie luidt: ‘Lees de woordparen/ zinnen/ de tekst en luister mee. Spreek ze na’.

□ Woordenschatoefening

In de daaropvolgende oefening staat het actief te beheersen idioom centraal. Qua inhoud bereiden deze woorden/zinnen heel breed voor op de komende spreekoefeningen. Ook dit gebeurt in de leergang naar aanleiding van een leestekst en wordt dan schriftelijk afgerond. Woorden komen uit de Lernbox en moeten gezocht worden uit de zinnen die er staan. De woorden staan in de oefening in het Nederlands en moeten ‘vertaald’ worden naar het Duits.

□ Grammaticaoefening

Na de woordenschatoefening volgen een aantal grammatica-oefeningen. Deze oefeningen worden allemaal schriftelijk uitgevoerd en bestaan uit veel invulzinnen. Het aandeel grammaticaoefeningen is hoog, het maken van schema’s vormt een belangrijk onderdeel. Er zijn geen (mini-)dialogen.

□ Strategieoefeningen

Aan het begin van de paragraaf, tijdens de uitspraakoefeningen, doen de leerlingen *correctieoefeningen*. Er zijn geen correctieoefeningen die de grammatica of het woordbegrip behandelen. Leerlingen corrigeren elkaar dus alleen op de uitspraak, niet op woordgebruik en grammatica.

Oefeningen waarbij moet worden *onderhandeld* over de *betekenis* (*Je zei daarnet een woord, dat begrijp ik niet?*) zijn er niet. In Na Klar! komen wel veel gesprekken voor met vragen als “Wie meinst du das?” of “Was glaubst du?”. Maar dan gaat het erom te oefenen met het stellen van vragen om een gesprek gaande te houden en iemand naar zijn/haar mening te kunnen vragen. Het gaat er dan niet zo zeer om te leren vragen naar de betekenis van woorden. De oefeningen in de leergang zijn in die zin dus eerder inhoudsgericht dan taalgericht.

Deze leergang bevat in totaal 2 hoofdstukken met ieder 2 *omschrijfoefeningen*, die qua thematiek niet aansluiten op de voorafgaande gespreksvaardigheidsoefeningen. In deze oefeningen leren de leerlingen een voorwerp waarvan zij de vertaling niet weten te omschrijven om toch duidelijk te kunnen maken wat zij bedoelen.

□ Spreekopdrachten

In het boek worden zeer veel rollenspelen aangeboden. Deze hebben doorgaans het karakter van ‘Zeg dat...’-zinnen. Leerlingen zijn daarbij vooral veel zinnen aan het vertalen van het Nederlands naar het Duits, d.w.z. zij vertalen niet woord voor woord met een woordenboek in de hand, maar kijken in hun boek naar de lijst met Redemittel en gaan daarin op zoek naar zinnen die de betekenis van de Nederlandse ‘Zeg dat...’-zinnen vertegenwoordigen.

□ Doeltaal = voertaal

Alle instructies in het werkboek worden in het Nederlands gegeven.

□ Tijd en tempo

Bij de uitleg die uitgeverij Malmberg in een begeleidende tekst bij de leergang geeft over de studielasturen (sbu), is men uitgegaan van 5 sbu's per paragraaf ‘Sprich mal’, per hoofdstuk. Voor 6 hoofdstukken zou dit al neerkomen op 30 uur per jaar voor spreek-/gespreksvaardigheid, waarbij de grammaticaoefeningen een groot deel van de tijd opslokken.

2.5 Analysemethode

Aan de hand van de aandachtspunten die gevonden zijn na het analyseren van de methode met behulp van de checklist, hebben de onderzoekers de interviews samengesteld. Belangrijke punten daarbij waren:

- * In hoeverre zijn docenten zich bewust van de keuzes die leergangauteurs maken bij het schrijven van de oefeningen? Weten de docenten iets over de opbouw en theoretische achtergrond van de leergang?
- * Gebruiken de docenten zelf de doeltaal en wat is hun mening over de instructietaal in de leergang? Wat zeggen de leerlingen daarover en hoe kijken zij er tegenaan?
- * Welke keuzes maken docenten bij het aanbieden van gespreksvaardigheidsoefeningen? Vinden zij alle oefeningen in het boek even geschikt? Hoe denken de leerlingen hierover? Speelt de beschikbare lestijd een rol in de keuze voor bepaalde oefeningen?

- * Leveren de oefeningen in het boek voldoende resultaat op? Helpen ze de docent en daarmee de leerling om het gewenste (ERK)niveau te behalen?
- * Wordt er ook veel aandacht besteed aan luisteren tijdens het spreken? Hoe staat de docent tegenover het idee om gespreksmomenten vooraf te laten gaan door luistermomenten?
- * Hoe geleid of spontaan mag een gesprek volgens de docent zijn en welke vorm wordt het meest als motiverend ervaren door zowel de docent als de leerling.
- * Hebben de leerlingen bij het doen van gespreksvaardigheidsoefeningen veel behoefte aan het schriftelijk verwerken van de gesprekken of doen zij de gesprekken liever 'spontaan'?
Wat zijn daarvan de voor- en nadelen? Hoe denken docenten daarover?
- * Vind er voldoende herhaling plaats in het boek?
- * Zijn er punten aan te geven die de motivatie van leerlingen kunnen verhogen?
- * Zien de leerlingen het nut in van een opdracht? Wat vinden zij van de thema's die aan bod komen? Zijn die leuk en/of nuttig?
- * Speelt het geven van feedback ook een rol?

De opgestelde interviewvragen zijn gebaseerd op bovenstaande bevindingen en de onderzoekers hoopten op de gevonden vragen een antwoord te kunnen formuleren. Met deze antwoorden zou een nieuwe checklist gemaakt kunnen worden, die meer voldoet aan de eisen die docenten en leerlingen aan de oefeningen in de leergang stellen.

3. Resultaten

3.1 De Docenten

✓ Belang van gespreksvaardigheid

Op de vraag: *‘Vind jij gespreksvaardigheid een belangrijke vaardigheid om aandacht aan te besteden tijdens jouw lessen?’* antwoordden alle docenten met een volmondig ‘ja!’. Ze geven aan dat dit komt, omdat dit de belangrijkste vaardigheid is waarmee leerlingen als eerste in een vreemde taal te maken zullen krijgen. Ook als men in Nederland in contact komt met Duitsers zullen zij vaak in eerste instantie moeten spreken in het Duits. Toch blijkt uit de tweede vraag (*Kun je aangeven hoeveel tijd je per periode besteedt aan gespreksvaardigheid in de les*) al meteen, dat het –ondanks het belang dat men aan spreken hecht- er in de praktijk niet altijd van komt. Gemiddeld wordt 1 keer in de maand tijd ingeruimd voor gespreksvaardigheid. Twee docenten gaven aan dat dit ook te maken had met de inzet van native speakers in de klas. Zij nemen een deel van de gespreksvaardigheidstaken op zich, met kleine groepjes/ individuele leerlingen, terwijl de docent met de rest van de klas andere taken verricht.

✓ Leergang

Bij het oefenen van gespreksvaardigheid maken de respondenten wel gebruik van de leergang, maar beperkt. Een docent maakt zelf opdrachten, de andere docenten zouden dat ook liever doen, maar gebruiken wegens tijdgebrek toch maar de leergang of slaan de gespreksvaardigheidsoopdrachten in z'n geheel over. De leergang wordt daarbij als te zeer geleid ervaren. Vooral ter voorbereiding van een mondeling wordt de leergang vaker ingezet. Een docent geeft aan dat hij veel in de doeltaal met zijn leerlingen spreekt en op die manier gespreksvaardigheid in de les oefent.

Op de vraag of de leergang de instructies in de doeltaal geeft, kunnen niet alle respondenten meteen antwoord geven. Niet alle docenten vinden het ook noodzakelijk om het in de doeltaal te doen, maar zouden er –omdat het bovenbouwleerlingen betreft- ook niet tegen zijn.

Ook heeft geen van de respondenten ooit stilgestaan bij de theorie die aan de oefeningen ten grondslag zou kunnen liggen, noch bij de opbouw van de oefeningen. Wel geven sommigen aan dat bewustwording op dit gebied inderdaad beter zou zijn.

In het interview werd ook gevraagd welke keuzes de docenten maken bij het gebruik van de oefeningen uit de leergang. Daarbij kwam vooral de inhoud ter sprake. De docenten zijn niet

erg enthousiast over de leergang. Er is te weinig variatie, sommige opdrachten worden zowel door de docent als de leerlingen als zinloos ervaren, de opdrachten zijn te weinig praktijkgericht of gaan nergens over ('een niemendalletje'), er is te weinig uitdaging in de oefeningen. Maar ook tijd speelt een rol: andere vaardigheden zijn belangrijker voor een goed eindexamenresultaat en daar moeten de leerlingen zo goed mogelijk op worden voorbereid. De keuze is bij weinig contacturen snel gemaakt in het nadeel van gespreksvaardigheid.

✓ **Praktijkgericht**

'Denk je dat de oefeningen uit de leergang ervoor gaan zorgen dat de leerlingen bij een bezoek aan het buitenland 'dingen gedaan krijgen'? Kunnen ze bv. een koopgesprek voeren, telefoneren, de weg wijzen, een arts raadplegen, e.d.?' Alle docenten zijn het er over eens dat de leerlingen dit beslist niet kunnen, omdat in de leergang praktijkgerichte oefeningen ontbreken. Als zij dit wel belangrijk vinden, moeten de docenten dus zelf dit soort oefeningen maken, wat niet altijd gebeurt. Een docent komt uit het mbo-onderwijs en het was hem daarom des te meer opgevallen dat dit soort oefeningen in de leergang ontbreken. Een andere docent geeft les in een 4 vmbo-t klas en ook hij mist de praktijkgerichte oefeningen op havo en vwo.

Daarentegen zullen de leerlingen eerder in staat zijn om hun *mening over iets* te geven. Omdat deze oefeningen te sterk gestuurd zijn, de leerlingen te weinig vrijheid krijgen om zelf invulling te geven aan de inhoud, de woorden en zinnen vaak als onzinnig worden ervaren en er weinig variatie in de oefeningen zit, wordt er niet enthousiast gebruik gemaakt van de opdrachten in de leergang.

✓ **Luisteren**

Geen enkele oefening wordt door een luisterfragment ingeleid. In alle gevallen moeten de leerlingen eerst een tekst lezen, voordat ze de gespreksvaardigheidsoefeningen kunnen maken. Dit is voor de docenten zo vanzelfsprekend dat ze bij deze mogelijkheid nog niet hadden stilgestaan. Soms bespreken docenten een luisterfragment in de doeltaal, zodat er op die manier wel gespreksvaardigheid plaatsvindt. Een docent zegt dat luisteren wordt geoefend voor een luistertoets en niet voor gespreksvaardigheid. Een docent zegt dat het bij nader inzien wel een belangrijk element zou kunnen zijn.

✓ Spontaan

Op de vraag: *‘Aan welke gesprekken beleven jouw leerlingen volgens jou het meeste plezier: aan oefeningen die voornamelijk schriftelijk worden gedaan (en daarna worden opgelezen en dus veel houvast bieden) of aan ‘spontane’ gesprekjes zonder papier’?*, antwoordt een docent: “Over het algemeen vinden leerlingen spontane gesprekjes leuker, maar ze willen dan wel graag wat steekwoorden op papier hebben staan. Het durven spreken hangt af van de dynamiek in een klas. Voelen ze zich goed, dan vinden ze het minder erg om fouten te maken en durven ze spontane gesprekjes goed aan. Leerlingen willen wel weten of ze het goed doen. Daarom willen ze aan de andere kant gesprekjes op papier wel oefenen. Maar dat willen ze niet te vaak, want dan gaat de concentratie en daarmee de motivatie verloren”. Ook de andere docenten geven aan dat de leerlingen graag spontane gesprekjes doen. Ze gaan graag met de native speaker mee om te praten. Door de native speaker zijn ze ook vrijer met praten is het gevoel van de docent. Wel letten ze dan minder goed op de uitspraak. Voor een voorbereid gesprek (op papier) zijn leerlingen wel gemotiveerd als ze er een cijfer voor krijgen. De gesprekjes zouden spontaner kunnen worden, als er een informatiekloof zou zijn ingebouwd. In de leergang ontbreekt dit en dus zou de docent dat zelf moeten doen.

✓ Noodzaak

Over de vraag of leerlingen zelf de noodzaak inzien van gespreksvaardigheid lopen de meningen uiteen. Een docent denkt dat het wel zo is en dat de leerlingen het belangrijk vinden om later in bv. hun werk Duits te kunnen praten. Dit zijn wel leerlingen uit de grensstreek met Duitsland, voor hen zal dit ook eerder van toepassing zijn.

Opmerkelijk is dat als de docent aangeeft dat hij/zij zelf de noodzaak sterk benadrukt bij de leerlingen, de leerlingen ook de noodzaak wel inzien. Bij leerlingen waarvan de docent die noodzaak niet uitlegt, zien de leerlingen niet de noodzaak in van de oefeningen en zeggen zij zelfs dat Duitsers maar gewoon Engels moeten leren.

✓ Motiveren

Maar hoe zijn de leerlingen nu te motiveren om in de doeltaal te spreken? Alle docenten geven aan het zeer belangrijk te vinden om zo veel mogelijk in de doeltaal met de leerlingen te spreken, maar dit veel te weinig te doen. Slechts een docent is daar wel consequent in. Hij vindt dat de docent daarin het goede voorbeeld moet geven en doet dat ook. Andere docenten zeggen dat ze het lastig vinden om het klassenmanagement (zeker in het geval van

gespreksvaardigheid, waarbij er toch snel rumoer ontstaat in de klas) in de doeltaal goed voor elkaar te krijgen en daarom vaak naar het Nederlands overschakelen.

Verder wordt aangegeven dat het voor de motivatie van leerlingen fijn zou zijn als de leergang een soort raamwerk zou zijn, waarbinnen de leerlingen zelf keuzes zouden kunnen maken, de inhoud voor een deel zelf zouden kunnen bepalen (bv. als het thema muziek is willen leerlingen zelf bepalen over welke artiest het moet gaan) en er zou meer plaats moeten zijn voor de actualiteit en Landeskunde. Ook de inzet van een native speaker heeft een positief effect op de motivatie. Alle docenten geven echter ook aan dat het krijgen van een beoordeling/cijfer toch wel de belangrijkste motivatie is voor een leerling.

✓ Feedback

Bij het geven van feedback zijn de docenten voorzichtig om op die manier de motivatie niet onderuit te halen. Vaak zijn docenten blij dat er überhaupt gesproken wordt en wil men niet te veel ‘commentaar leveren’. Een docent geeft aan dat het geven van feedback vaak zinloos lijkt, omdat ze er toch niets mee doen. Ze schrijven het niet op, onthouden de feedback niet en gaan een volgend gesprek weer op dezelfde manier te werk en maken vaak weer dezelfde fouten. Daarentegen zijn de leerlingen wel in staat om zichzelf tijdens een gesprek te corrigeren. Ze durven dus wel te spreken, fouten te maken en deze weer te corrigeren. De docent denkt dat dit met de aanwezigheid van native speakers te maken heeft.

Een docent vertelt dat hij altijd feedback geeft, zodat de leerlingen weten ‘waar ze staan’. Daarbij geeft de docent van tevoren duidelijk aan waar hij op gaat letten en bespreekt dit ook na met de leerlingen. Hij houdt de feedback dan wel algemeen. Ook de andere docenten houden de gegeven feedback algemeen.

Geen van de docenten besteedt veel aandacht aan het geven van feedback door leerlingen aan leerlingen. Sommigen hebben het wel eens geprobeerd, maar zijn niet erg tevreden met het resultaat. Twee docenten geven aan dat de leerlingen nu eenmaal geen verstand van zaken hebben en doen het daarom niet. De twee anderen zeggen dat het goed kan werken als de ‘omstandigheden’ optimaal zijn: van tevoren moet goed duidelijk worden gemaakt, waar de leerlingen op moeten letten; de leerlingen moeten zich onderling op hun gemak voelen en/of opmerkingen van elkaar kunnen accepteren; leerlingen moeten weten hoe het dan wel moet. Dan is het vaak makkelijker en minder tijdrovend om de feedback door de docent of de native

speaker te laten doen. Voor de motivatie lijkt dit onderdeel volgens de docenten niet van belang.

3.2 De leerlingen

✓ Doeltaal

Op beide scholen wordt er door leerlingen regelmatig in de doeltaal gesproken, al vindt dat voornamelijk tijdens oefeningen (rollenspelen) plaats. Bovendien is het erg afhankelijk van de taal: bij Engels wordt over het algemeen eerder in de doeltaal gesproken dan bij Duits en in nog mindere mate bij Frans. Belangrijk daarbij is of de docent veel in de doeltaal spreekt, de leerlingen spreken dan nl. ook meer in de doeltaal, zowel tijdens de oefeningen als met de docent. Een docent Engels spreekt bv. zelf nooit de doeltaal en zijn/haar leerlingen ook niet, terwijl andere leerlingen juist eerder bij Engels in de doeltaal spreken. Onderling spreken de leerlingen buiten de opdrachten om nooit in het Duits of het Frans, incidenteel wel in het Engels. De uitleg van de grammatica vindt in alle gevallen in het Nederlands plaats.

Toch geven alle leerlingen aan dat zij het leuk en nuttig vinden om in de doeltaal te spreken. In het Engels doen zij dat het liefst, in het Frans is moeilijk vanwege een gebrek aan woordenschat en bij het Duits zijn de leerlingen onzeker over de grammatica. De leerlingen geven aan het zeer te waarderen als de docent de doeltaal gebruikt, ze leren er immers veel van. Gebruikt de docent alleen het Nederlands, dan zijn de leerlingen daar erg ontevreden over, al willen ze uitleg van moeilijke onderwerpen wel graag in het Nederlands horen. Ze denken dat ze de stof dan ook niet zouden begrijpen, al twijfelen sommige leerlingen erover of dat niet een kwestie van wennen is.

✓ Hoe kijken de leerlingen aan tegen de leergang?

In eerste instantie zeggen de leerlingen dat de oefeningen prima zijn: ze sluiten goed aan op het thema van het boek. De woorden en zinnen die je nodig hebt, zijn duidelijk terug te vinden in het boek. Wel geven de leerlingen meteen aan dat de thema's 'nergens op slaan'. Ze krijgen veel woorden en zinnen waarvan de leerlingen zich afvragen of ze die ooit wel eens gaan gebruiken. Wat is het nut van al die woorden en zinnen, vragen zij zich af. De onderwerpen zijn wel realistisch, de leerlingen herkennen in de onderwerpen veel 'jongerendingen'. Een leerling zegt dat de uitgevers wel 'hun best doen' om jongerenitems in hun boeken te verwerken. Toch staan sommige thema's ver van de leefwereld van de leerlingen af. De thema's zijn soms veel te hoogdravend: broeikaseffect, morele kwelling, wanneer gebruik je

het woord ‘boomchirurg’ in het Engels? Ook missen de leerlingen praktische opdrachten, waar ze iets aan hebben. Bovendien zouden ze meer vrijheid willen hebben bij het kiezen van de inhoud. Een leerling gaf het volgende voorbeeld: “Als het gaat over muziek, moet ik bij Duits een tekst lezen over Rammstein. Maar ik vind Rammstein helemaal niks! Ik praat veel liever over mijn favoriete artiest. Of bij sport over mijn favoriete voetbalclub”.

De onderwerpen moeten zo gekozen worden dat de leerling er ‘creatief mee om kan gaan’. Een thema dat nooit aan de orde komt, maar wel interessant zou zijn, is het thema beroepen.

De oefeningen worden eerder als een noodzakelijk kwaad gezien. Over hoe het beter kan, hebben ze nog niet zo nagedacht. Ook de opbouw van de oefeningen wordt als saai, standaard en nutteloos ervaren. In alle talen en leergangen komen dezelfde thema’s terug. De oefeningen zijn niet moeilijk en je kunt er goed mee oefenen voor je mondeling.

✓ Praktisch toepasbaar

In de ogen van de leerlingen zijn de oefeningen niet erg toepasbaar in de praktijk. “Een groot deel van de woorden en zinnen ga je nooit gebruiken en zijn dus niet nuttig. Je bent steeds met veel woorden/zinnen van steeds een ander thema bezig, dan ga je weer over op een ander thema. Dat ben je na een maand weer vergeten. Het zou veel beter zijn als er meer herhaling was van een beperkt aantal woorden/zinnen. Er zou meer herhaling van dezelfde thema’s moeten zijn. Op onze leeftijd gebruik je de vreemde taal hooguit in de vakantie, maar daar gaat het te weinig over”. De leerlingen hebben niet het gevoel dat ze zich in de vakantie in het buitenland voldoende kunnen redden (iets bestellen, iets regelen, de weg durven vragen) en zullen uit onzekerheid dit niet snel doen, al zouden ze dat wel graag willen. Thema nummer 1 zou de vakantie in het buitenland moeten zijn. Maar ook als ze de taal later voor hun werk moeten gaan gebruiken, willen ze ‘de dagelijkse dingen’ kunnen doen. En een op een gesprekken (lees: vrij spreken) moeten kunnen voeren.

Volgens de leerlingen zou de oplossing kunnen liggen in het vaker oefenen van korte gesprekjes over terugkerende thema’s. En “als je veel zelf doet, onthoud je het ook beter”. Het oplevelen van voorgekauwde zinnen, vinden de leerlingen saai en nutteloos. Oefeningen met veel voorbereidingstijd zijn op zich wel prettig omdat je zekerder bent van jezelf, maar gesprekken met slechts een paar steekwoorden zijn veel nuttiger en leuker (maar ook spannender).

Een aantal leerlingen zijn naar Berlijn geweest en zij vonden het erg leuk dat zij zich daar goed konden redden. Ze konden daar spontane gesprekken voeren en werden serieus genomen (gebeurt tijdens de les niet altijd) en dat was fijn. Dit lijkt in tegenspraak met de opmerking van de leerlingen dat ze niet het gevoel hebben zich in Duitsland in het Duits te kunnen redden. Toch geven zij blijk van onzekerheid over hun kunnen: de leerlingen hebben elkaar veel aangevuld, samen kwamen ze er wel uit. Ze vragen zich echter af of ze zich ook alleen hadden kunnen redden.

✓ Herhaling

Veel leerlingen vragen zich af of ze aan het einde van hun schoolcarrière wel voldoende niveau hebben om zich in het buitenland te redden. Over Engels zijn zij het niet eens: sommigen vinden het erg moeilijk, ook al horen ze elke dag veel Engels. Deze groep denkt zich eerder in het Duits te kunnen redden, omdat het Duits lijkt op hun eigen dialect. De andere groep –die niet in de grensstreek maar in het midden van Nederland woont- denkt zich eerder in het Engels te kunnen redden. In het Frans wordt het voor alle leerlingen een probleem. De leerlingen benadrukken nogmaals dat de woorden en zinnen te weinig herhaald worden en het aanbod te groot is. Elk jaar weer zouden de meest essentiële woorden herhaald moeten worden. Van het ERK hebben de leerlingen nog nooit gehoord.

✓ Motivatie

De eerste vorm van motivatie die de leerlingen noemen is ‘omdat het moet’. En omdat er soms een cijfer aan vast zit. Maar ze vinden het ook leuk, wanneer zij door iemand in een bepaalde taal worden aangesproken, ze dan terug kunnen praten: ”Dat geeft wel een kick!”. De leerlingen die naar Berlijn waren geweest, gaven aan het erg leuk te vinden dat ze in Berlijn met Duitsers konden praten. Ze kregen voor elkaar wat ze wilden in een restaurant, in een café en in een winkel. Daardoor kregen ze het idee dat het leren van Duits nuttig was. Een vreemde taal vloeiend leren beheersen, leek ze helemaal ‘vet’. En het is handig indien ze naar het buitenland zouden verhuizen. De kans dat de leerlingen ooit de geleerde vreemde taal nodig zullen hebben, schatten ze in op 100%. Bovendien gaan ze er vanuit dat ze eerder een baan zullen vinden als ze vreemde talen beheersen.

✓ Feedback

De leerlingen vinden het belangrijk om goede, individueel gerichte feedback te krijgen. Dat gebeurt volgens een aantal leerlingen te weinig. Leerlingen die gewend zijn aan een native

speaker krijgen vaker feedback en vinden dat plezierig en nuttig. Wel willen zij alleen feedback van iemand die er echt veel verstand van heeft: dat kan een docent zijn, een native speaker, maar ook een leerling die goed is in de desbetreffende taal.

4. Conclusies en discussie

4.1 Conclusies

□ Doeltaal

Alle docenten en alle leerlingen vinden gespreksvaardigheid een belangrijke vaardigheid. De docenten geven echter aan dat ze het eigenlijk te weinig doen en ook van de leerlingen hoor je dat terug. Opvallend daarbij is de rol van de doeltaal: spreekt de docent veel in de doeltaal, dan spreken ook de leerlingen vaker en makkelijker in de doeltaal en vindt er dus al gespreksvaardigheid plaats binnen de les, zonder dat er nog een oefening aan te pas is gekomen. Dit is zeker gezien de korte tijd waarin leerlingen in aanraking komen met de doeltaal van groot belang. Ook is het goed als de docent regelmatig benadrukt waarom het spreken van de doeltaal belangrijk is. Dit heeft een positief effect op de leerlingen.

□ Leergang

Uit de interviews is duidelijk naar voren gekomen dat de docenten zich niet verdiepen in de opbouw en de achterliggende theorieën van de oefeningen in de leergang.

De docenten maken bij gespreksvaardigheid helemaal geen of slechts beperkt gebruik van de leergang. Ook leerlingen zijn niet enthousiast over de oefeningen. Zij zijn vooral ontevreden over het feit dat de oefeningen te weinig variatie brengen, ze zijn allemaal sterk gestuurd en bieden weinig keuzevrijheid. Ook vinden zowel docenten als leerlingen de oefeningen te weinig praktijkgericht. Leerlingen moeten veel spreken over wat ze van iets vinden, maar vragen zich af of ze in Duitsland bv. het geleerde wel in de praktijk zouden kunnen brengen. De thema's zijn wel herkenbaar, maar sluiten niet altijd goed aan bij de belevingswereld van de leerlingen, voornamelijk omdat ze weinig keuzevrijheid bieden.

Dit kan ook de voorkeur van leerlingen voor spontane gesprekken verklaren. In dit verband noemen zowel docenten als leerlingen: spontane gesprekken met behulp van steekwoorden; korte voorbereiding op papier; keuzevrijheid m.b.t de inhoud; vaker en korter oefenen met een kleiner –terugkerend- aanbod aan taalmiddelen; inbouwen van een informatiekloof; inzet van native speakers

Zowel docenten als leerlingen staan niet negatief tegenover het aanbieden van oefeningen in de doeltaal. Alle respondenten denken dat men daar goed mee zou kunnen werken, behalve bij de grammatica-oefeningen.

□ Luisteren

Docenten zijn zo gewend aan leesteksten ter voorbereiding van gespreksvaardigheidsoefeningen, dat zij nooit aan luisterteksten hebben gedacht. De meeste docenten vinden dit wel een goed idee, ook omdat zij het bespreken van luisterteksten soms in de doeltaal doen. De combinatie met gespreksvaardigheid is dan snel gemaakt.

□ Feedback

Over het geven en ontvangen van feedback lopen de meningen uiteen. Alle docenten geven wel feedback en doen dit eerder in algemene zin dan gericht aan de individuele leerling. Sommige docenten twijfelen over het effect van de feedback. De leerlingen echter hechten veel waarde aan feedback, mits deze individueel wordt gegeven door een door hen als autoriteit erkend persoon.

□ Motivatie

Alle eerder genoemde punten spelen een belangrijke rol bij de motivatie van de leerling. Behalve het geven van een cijfer voor de extrinsieke motivatie, zijn er dus veel mogelijkheden om de leerlingen intrinsiek te motiveren. Bovendien lijkt een reisje naar Duitsland ook erg goed voor de motivatie te zijn. Docenten en leerlingen geven aan dat ook de inbreng van Landeskunde en actuele thema's in de les bevorderlijk zijn voor de motivatie.

4.2 Interpretatie

Veel uitkomsten van dit onderzoek komen overeen met de bevindingen uit het DIA-rapport en ondersteunen bovendien de achterliggende theorie die bestudeerd werd in dit PGO.

Leerlingen horen hun docent graag spreken in de doeltaal en zijn niet te beroerd om dat zelf ook te doen. Daarbij willen de leerlingen graag praten over realistische, praktijkgerichte onderwerpen, waarbij ze keuzevrijheid hebben m.b.t de inhoud van de gesprekken. Ook onderwerpen die betrekking hebben op Landeskunde (maar binnen dit onderdeel ook weer met keuzevrijheid voor de leerling) en de actualiteit genieten de voorkeur. Of dit in de praktijk ook haalbaar blijkt te zijn, is moeilijk te zeggen. Aan elk thema is natuurlijk een bepaalde woordenschat verbonden, die niet altijd correspondeert met de leergang. Daarvoor zou de docent dan weer zelf aan het werk moeten.

Een reis naar het land van de doeltaal heeft een positief effect op motivatie en leert de leerlingen het nut inzien van het leren van de Duitse taal.

De docenten geven verschillende redenen aan waarom zij geen of weinig gebruik maken van de leergang. De conclusie zou kunnen zijn dat de leergang in het geval van gespreksvaardigheid niet aan de eisen van docenten en leerlingen voldoet. De leergang zou meer praktijkgerichte oefeningen kunnen aanbieden. Dit is ook op ERK-niveau B1 goed mogelijk. De taalmiddelen die bij deze oefeningen horen zouden in korte, snel voor te bereiden opdrachten verwerkt moeten kunnen worden. Bovendien zou een informatiekloof de opdrachten activerender en motiverender maken. Deze opdrachten moeten regelmatig worden herhaald, waarbij het aanbod aan taalmiddelen steeds weer iets verder uitgebreid kan worden met aandacht voor het ERK-niveau waarop de leerlingen zich bevinden.

4.3 Aanbevelingen/ suggesties voor de praktijk

De door de onderzoekers ontwikkelde checklist dient als hulpmiddel. Uit de interviews is gebleken dat veel docenten (en daarmee ook de leerlingen) baat kunnen hebben bij het bestuderen en verwerken van de checklist. Punten uit de checklist worden voor een groot deel gemist in de leergang. Door de samengestelde checklist is de docent in staat een kritische blik te werpen op de gespreksvaardigheidstaken uit een leergang. Zo wordt duidelijk in hoeverre deze gespreksvaardigheidstaken aan alle genoemde eisen en wensen voldoen.

Omdat dit onderzoek kleinschalig is en de onderzoekers slechts een klein aantal respondenten hebben benaderd, zou het interessant zijn om te onderzoeken of meer docenten zo weinig gebruik maken van de leergang als het om gespreksvaardigheid gaat en of dat ook om dezelfde redenen is. Dit zou ook voor de uitgeverij van de leergang van belang moeten zijn.

Het zal de docent tijd gaan kosten om de aanbevelingen in de praktijk om te zetten. Of de docent die tijdinvestering kan en wil doen is afhankelijk van de docent. Prettiger zou het zijn, als de punten uit de checklist reeds verwerkt zouden zijn in een leergang. Of het ook praktisch haalbaar is om alle punten te verwerken in een leergang –zoals bv. meer keuzevrijheid, een informatiekloof en attendering n.a.v. luisterfragmenten- vergt nader onderzoek.

Daarnaast kan de docent -samen met de leerlingen- gebruik maken van het Europees Taalportfolio (www.europeestaalportfolio.nl), zodat de leerlingen zich beter bewust worden van hun eigen niveau. Maar ook dit vergt weer een behoorlijke tijdsinvestering, waartoe de docent bereid moet zijn.

De onderzoekers hebben een poging gedaan om een oplossing te vinden voor de geringe doeltaalproductie in de lespraktijk. Doeltaal = voertaal + checklist. Het blijft een kwestie van doen.

Literatuurlijst

Duitsland Instituut Amsterdam (2011). *Rapport Belevingsonderzoek Duits 2010*. Onderwijsafdeling.

Coole de, Dieuwke, Valk, A (2010). Actief met taal: *Didactische werkvormen voor het talenonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Haamberg, R., Hofman, K., Maawinkel, E., & Rödiger, A. (2008). Doeltaal = voertaal. Een handreiking voor mvt-docenten. *Levende Talen Magazine*, 95 (2), 11-14.

Keijzer, J., Perry, G., Rose, P., Verheggen, K. (2011). *Bij wijze van spreken! Handreiking voor spreek- en gespreksvaardigheid moderne vreemde talen in havo en vwo*. APS Utrecht

Kwakernaak, E. (2007). De doeltaal als voertaal, een kwaliteitskenmerk. *Levende Talen Magazine*, 94 (2), 12-16.

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

Kwakernaak, E. (2009). Bruggen tussen receptie en productie. *Levende Talen Magazine*, 96 (6), 4-8.

Kwakernaak, E. (2011). Van herhaling gesproken. *Levende Talen Magazine*, 98 (1), 12-16

Neuner, G., Krüger, M., Grewer, U. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt.

Pinxt, S., Bie van der, P., Meijvogel, E. *Na Klar! 4 havo werkboek A en B. Duits voor de tweede fase*. 's-Hertogenbosch: Uitgeverij Malmberg.

Pinxt, S., Bie van der, P., Meijvogel, E. *Na Klar! 4 vwo werkboek A en B. Duits voor de tweede fase*. 's-Hertogenbosch: Uitgeverij Malmberg.

Staatsen, F., Heebing, S., Renselaar van, E. (2009). *Moderne Vreemde Talen in de Onderbouw*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

www.europeestaalportfolio.nl (mei 2011)

www.erk.nl (mei 2011)

Bijlagen

Interview docenten en leerlingen

Interview docenten:

Wij doen een onderzoek naar de vraag of gespreksvaardigheid door de leergang aantrekkelijk genoeg wordt aangeboden om regelmatig onderdeel uit te maken van de les en wat er eventueel aan verbeterd zou kunnen worden. Graag wil ik je een paar vragen stellen naar jouw bevindingen op het gebied van gespreksvaardigheid.

Het interview zal ongeveer 20-30 minuten duren.

Van dit interview wil ik graag een opname maken, zodat ik jouw antwoorden op een later tijdstip kan uitwerken. Ga je daarmee akkoord?

Dit interview gebeurt volledig anoniem. Ik zal niet vragen/vermelden hoe je heet, of je een man of een vrouw bent, hoe oud je bent, welke taal je doceert en op welke school je werkt.

De resultaten van dit interview worden verwerkt in ons PGO.

1. Vind jij gespreksvaardigheid een belangrijke vaardigheid om aandacht aan te besteden tijdens jouw lessen?
 - 1.1) Waarom wel/niet?
2. Kun je aangeven hoeveel tijd je per periode besteedt aan gespreksvaardigheid in de les?

Is dat bv.

tijdens elke les 1 keer per week 1 keer per maand bijna nooit
3. Maak je daarbij veel gebruik van de leergang?
 - 3.1) Waarom wel/niet?
4. Wordt in de leergang van jouw vak de doeltaal gebruikt of moet je de instructies zelf in de doeltaal omzetten?
 - 4.1) Doe je dat dan ook?
5. Ben je op de hoogte van de manier waarop de gespreksvaardigheidsoefeningen in de leergang zijn opgebouwd?
 - 5.1) Weet je welke keuzes de auteurs hebben gemaakt en waarom?
 - 5.2) Heb je je verdiept in de theorie die achter de opbouw van de oefeningen zit?

6. Kan je alle oefeningen in de leergang even goed gebruiken, of moet je een keuze maken uit de oefeningen?

6.1) Heeft deze keuze dan te maken met de inhoud of met de tijd die je beschikbaar hebt?

7. Denk je dat de oefeningen uit de leergang ervoor gaan zorgen dat de leerlingen bij een bezoek aan het buitenland 'dingen gedaan krijgen'?

Kunnen ze bv. een koopgesprek voeren, telefoneren, de weg wijzen, een arts raadplegen, e.d.?

8. Denk je dat de oefeningen uit de leergang ervoor gaan zorgen dat de leerlingen bij een bezoek aan het buitenland hun mening over iets kunnen geven?

Kunnen ze b.v. een gesprek voeren over hun muziekkeuze, vertellen wat ze graag doen in hun vrije tijd, e.d.?

9. "Spreken begint met goed luisteren": gaat aan jouw gespreksvaardigheidsoefening vaak een luisterfragment vooraf?

9.1) Of halen de leerlingen hun woorden/zinnen uit een leestekst?

10. Aan welke gesprekken beleven jouw leerlingen volgens jou het meeste plezier: aan oefeningen die voornamelijk schriftelijk worden gedaan (en daarna worden opgelezen en dus veel houvast bieden) of aan 'spontane' gesprekjes zonder papier?

11. Denk je dat de leerlingen voldoende de noodzaak inzien van gespreksvaardigheid?

12. Hoe zijn leerlingen volgens jou te motiveren om veel in de doeltaal te spreken?

12.1) Speelt het geven van feedback daarin een rol?

12.2) Laat je leerlingen ook elkaar feedback geven?

Interview leerlingen

Wij doen een onderzoek naar hoe leerlingen de lessen gespreksvaardigheid op hun school ervaren. Ik zou jullie daar graag wat vragen over willen stellen, probeer zo uitgebreid mogelijk antwoord te geven.

Het interview zal ongeveer 20-30 minuten duren.

Van dit interview wil ik graag een opname maken, zodat ik jullie antwoorden op een later tijdstip kan uitwerken. Gaan jullie daarmee akkoord?

Dit interview gebeurt volledig anoniem. Ik zal niet vragen/vermelden hoe jullie heten, of jullie een man of een vrouw zijn en hoe oud jullie zijn. Wel is het voor mijn onderzoek van belang om te vermelden dat jullie leerlingen zijn uit een 4 vwo/havo klas.

De resultaten van dit interview worden verwerkt in ons PGO.

1. Hoe vaak spreek jij tijdens de taallessen zelf in de vreemde taal?

Is dat bv.:

a) Engels:

elke les elke week 1 of 2 keer per maand nooit.

b) Frans:

elke les elke week 1 of 2 keer per maand nooit

c) Duits:

elke les elke week 1 of 2 keer per maand nooit

2.1 Spreek je de vreemde taal ook tijdens de les met de docent en eventueel je medeleerlingen?

a) Hoe is dat bij Engels:

b) Hoe is dat bij Frans:

c) Hoe is dat bij Duits:

2.2) Of spreek je alleen tijdens specifieke gespreksvaardigheidsoefeningen in de vreemde taal?

a) Hoe is dat bij Engels:

b) Hoe is dat bij Frans:

c) Hoe is dat bij Duits:

3. Vind je het leuk/prettig om in een vreemde taal te spreken of probeer je dit zo veel mogelijk te vermijden?
 - a) Hoe is dat bij Engels:
 - b) Hoe is dat bij Frans:
 - c) Hoe is dat bij Duits:
4. Vind je dat je docent genoeg in de doeltaal/vreemde taal spreekt?
 - a) Hoe is dat bij Engels:
 - b) Hoe is dat bij Frans:
 - c) Hoe is dat bij Duits:
5. Hoe ervaar je de oefeningen in het boek waarmee gespreksvaardigheid geoefend wordt?
 - 5.1) Vind je de oefeningen makkelijk/ moeilijk?
 - 5.2) Vind je de oefeningen leuk om te doen/ een noodzakelijk kwaad?
6. Wat vind je van de thema's waarover je moet praten?
 - 6.1) Zijn de onderwerpen realistisch/ benaderen de onderwerpen de werkelijkheid?
 - 6.2) Kan je voorbeelden geven?
7. Zijn er betere thema's/onderwerpen te verzinnen?
 - 7.1) Kan je voorbeelden geven?
8. Denk je dat de oefeningen die je doet nuttig zijn om je in het buitenland te kunnen redden?
9. Denk je dat je vaak genoeg oefent met een onderwerp om het ook goed te kunnen onthouden?
10. Vind je het prettig om 'spontane' gesprekken te voeren of heb je liever veel voorbereidingstijd, waarbij je de zinnen van papier af kan lezen?
11. Denk je dat jouw spreekvaardigheidsniveau in de vreemde talen die je hebt gekozen, op het moment dat je de middelbare school verlaat hoog genoeg zal zijn om je te kunnen redden bij een bezoek aan het desbetreffende land?
12. Wat motiveert jou het om in een vreemde taal te spreken?

(wil mij graag goed verstaanbaar kunnen maken, omdat ik er een cijfer voor krijg, vind het leuk om te doen)

12.1) Is het geven van feedback daarbij ook een belangrijke factor?

12.2) Is het krijgen van feedback daarbij ook een belangrijke factor?

Auteursinfo

Ellen Beilenhoff en Maud Bouwens zijn docent-in-opleiding, voor het schoolvak Duits aan het Centrum voor Onderwijs en Leren te Utrecht. Zij hebben respectievelijk 6 en 7 jaar ervaring als docent Duits in het voortgezet onderwijs. In het kader van hun opleiding tot eerste-graadsdocent verrichtten zij een onderzoek naar het eenvoudiger integreren van gespreksvaardigheidstaken in de lespraktijk. De resultaten van dit Praktijkgericht Onderzoek (pgo) en de aanbevelingen die zij naar aanleiding hiervan doen, vormen de basis van bovenstaand artikel.