2017

Minor Meertaligheid
Daniel Bußmann
315273
Jaar 4
1e beeordelaar:
Eabele Tjepkema
2e beoordelaar:
Liesbeth de Boer

[DUITS LEREN OP BASIS VAN DE COMMUNICATIEVE AANPAK]

80% van de wereldbevolking is meertalig. Het is belangrijk om te onderzoeken hoe je een vreemde taal het beste vorm kunt geven in het basisonderwijs. Een onderzoek naar de communicatieve didactiek in verband met de Duitse taal.

INHOUDSOGAVE

Voorwoord 4

Hoofdstuk 1 Inleiding in de context en het probleem 5

1.1 Probleemanalyse 6

Hoofdstuk 2 Vreemdetalenonderwijs in Nederland 8

2.1 Inleiding 8

2.2 Historisch perspectief 8

Hoofdstuk 3 De communicatieve didactiek binnen het vreemdetalenonderwijs 10

3.1 Inleiding 10

3.2 Doel van de communicatieve didactiek 10

Hoofdstuk 4 Didactiek Vreemdetalenonderwijs 11

4.1 Inleiding 11

4.2 De Schijf van Vijf 11

4.3 Het Vierfasenmodel 12

Hoofdstuk 5 De vreemde taal – Voorwaarden om een vreemde taal te leren 13

5.1 Inleiding 13

5.2 De vreemde taal 13

5.3 Voorwaarden om een vreemde taal te leren 13

Hoofdstuk 6 De Nederlandse, Australische en Vietnamese cultuur 14

6.1 Inleiding 14

6.2 Het begrip cultuur 14

6.3 Verschillen in cultuur met betrekking tot Nederland, Vietnam en Australië volgens Hofstede 15

6.3.1 Inleiding 15

6.3.2 De Machtafstand 15

6.3.3 Het Individualisme 15

6.3.4 De Masculiniteit 16

6.3.5 De Onzekerheid 16

6.3.6 Langetermijngerichtheid 16

Hoofdstuk 7 Inleiding op het Praktijkonderzoek 17

7.1 Onderzoeksaanpak 18

7.1.1 Onderzoeksgroep 18
7.1.2 Achtergronden van de leerlingen 18
7.1.3 Hypothese 18
7.2 Methode van dataverzameling 19
7.2.1 Inleiding 19
7.2.2 Literatuuronderzoek 19
7.2.3 Praktijkonderzoek 19
7.3 Betrouwbaarheid 20
Hoofdstuk 8 Uitwerking vragenlijst de Brink en IGS 21
8.1 Inleiding 21
8.2 de Brink Nederland 21
8.3 International German School Vietnam 26
8.4 Uitwerking diagrammen 30
Hoofdstuk 9 Samenvatting, conclusies en aanbevelingen 31
9.1 Inleiding 31
9.2 Samenvatting 31
9.3 Literatuuronderzoek 32
9.3.1 Inleiding 32
9.3.2 Een vreemde taal 32
9.3.3 Vreemdetalenonderwijs – de communicatieve didactiek 32
9.3.4 De Cultuur volgens Hofstede 33
9.5.2 Vergelijking volgens Hofstede 34
9.4 Praktijkonderzoek 35
9.4.1 Inleiding 35
9.4.2 De Duitse taal 35
9.4.3 Duits kunnen spreken 35
9.4.4 Grammatica 35
9.4.5 De manier van leren 36
9.5 Eindconclusie 37
9.6 Aanbevelingen 38

9.6.1 Inleiding 38

9.6.2 Nederlandse onderwijssysteem 38

9.6.3 Vietnamese onderwijssysteem 38

9.6.4 Discussie 38

Hoofdstuk 12 Bronnenvermelding 40

Bijlagen 43

Vragenlijst IGS Klas 3/4 43

Vragenlijst de Brink 45

VOORWOORD

Voor u ligt het onderzoeksverslag “Duits leren op basis van de coomunicatieve aanpak”. Het document geeft inzicht in het vreemdetalenonderwijs en vooral in de communicatieve didactiek. Ook geeft het document inzicht in de wijze waarop de communciatieve aanpak in het vreemdetalenonderwijs met betrekking tot de Duitse taal gestalte kan krijgen en hoe en of dit soort lessen de leerlingen vanuit twee verschillende scholen en culturen bevalt.

Het onderzoek is geschreven in het kader van de minor Meertaligheid en Internationaal perspectief. Aangeboden vanuit de Opleiding Leraar Basisonderwijs aan Stenden Hogeschool, locatie Leeuwarden. Het onderzoeksverslag zoals hier gepresenteerd is gebaseerd op een samenwerking met twee scholen: de International German School (IGS) in Vietnam en de Brink in Nederland.

Dit onderzoek is op basis van een nauwe samenwerking tot stand gekomen. Vanuit de twee scholen ben ik ondersteund, maar ook vanuit de opleiding door mijn begeleider E. Tjepkema en mijn onderzoeksgroep. Bij dezen wil ik graag mijn begeleider E.Tjepkema en mijn onderzoeksgroep bedanken voor de begeleiding en ondersteuning.

Daniel Bußmann

Marl, 25 Januari 2017

HOOFDSTUK 1 INLEIDING IN DE CONTEXT EN HET PROBLEEM

Op de wereld zijn er iets minder dan 200 landen, maar er bestaan ongeveer 6000 talen. Meertaligheid is dus tegenwoordig essentieel en het is van groot belang je in dit onderwerp te verdiepen: ongeveer 80% van de wereldbevolking is meertalig. Er zijn dus meer tweetalige kinderen op de wereld dan eentalige (Corda, Philipsen, & Graaff, 2014). In grote steden in Nederland, zoals Amsterdam gebruikt meer dan de helft ook dagelijks meer dan één taal (Graaf & Verrips, 2016). Dit heeft ook ermee te maken dat het spreken van twee of meer talen tot betere prestaties van je hersenen leidt, zoals Amerikaanse wetenschappers konden vaststellen (Diamond, 2010). Naast de cognitieve voordelen zijn er ook communicatieve en culturele voordelen aan meertaligheid. Kinderen die met meer dan één taal opgroeien ontwikkelen vaak een vroeg bewustzijn van wie welke taal spreekt en daarmee dus ook een verhoogde gevoeligheid voor de behoeften van de luisteraar in een gesprek. Verder krijg je toegang tot verschillende tradities, gewoontes en verhalen door verschillende talen te spreken (Baker, 2014). Door deze grote invloed van Meertaligheid en de voodelen ervan vragen zich scholen af hoe je een vreemde taal het beste aanbiedt. En zijn er verschillen in culturen? Veruit de meeste scholen zijn daarbij gericht op Engels, maar sommige scholen houden zich ook met talen, zoals Frans, Spaans en Duits bezig. OBS de Brink bijvoorbeeld is geinteresseerd in de Duitse taal. Vorig jaar al waren er twee Duitse studenten die techniek les in het Duits aan de groepen 5 t/m 8 hebben aangeboden. Om de lessen Duits verder uit te breiden en er nog meer aandacht aan de Duitse taal te besteden, heeft de school ervoor gekozen om onderzoek naar één bepalde didactiek in het vreemdetalenonderwijs te doen: de communicatieve didactiek. Samen kwamen we uiteindelijk tot de volgende onderzoeksvraag:

Past de communicatieve aanpak, met betrekking tot de Duitse taal als vreemde taal, bij het Nederlandse en het Vietnamese onderwijssysteem en is deze aanpak geschikt voor activiteiten in Groep 4 t/m 7 op een Nederlandse basisschool en in Groep 5/6 in Vietnam op een internationale Duitse basisschool? Welke verschillen zijn er en hebben deze met de diverse culturen te maken?

Voor de beantwoording van de hoofdvraag zijn de onderstaande vragen voor het literatuuronderzoek opgesteld:

- *Wat wordt er in de literatuur beschreven over het begrip "vreemde taal"?*
- *Wat wordt er in de literatuur beschreven over vreemdetalenonderwijs?*
- *Wat wordt er in de literatuur beschreven over voorwaarden om een vreemde taal te leren?*
- *Wat wordt er in de literatuur beschreven over de meest voorkomende didactische benaderingen in het vreemdetalenonderwijs?*
- *Wat wordt er in de literatuur beschreven over de communicatieve didactiek?*
- *Wat wordt er in de literatuur beschreven over de rol van de cultuur en hoe ziet de Vietnamese, de Nederlandse en de Australische cultuur eruit?*

Met betrekking tot taalonderwijs zijn er namelijk verschillende visies. Ik zelf kan me ook, net zoals de school het meest in de communicatieve aanpak vinden en onder begeleiding van mijn docent heb ik me in deze didactiek verdiept en onderzocht of deze aanpak in vorm van interactieve en gesprek stimulerende activiteiten bij de Brink past. Daarnaast heb ik onderzoek naar de invloed van de cultuur gedaan en de communicatieve didactiek bovendien nog op een ander school in een ander cultuur onderzocht: dit heb ik op de International German School (IGS) in Vietnam gedaan. Het doel van mijn onderzoek is dus twee verschillende culturen (de Nederlandse en de Vietnamese cultuur) te onderzoeken en te kijken of de kinderen vanuit deze scholen en culturen het prettig vinden om een nieuwe taal, in dit geval Duits, volgens de communicatieve aanpak te leren: is deze aanpak een goed manier om Duits als vreemde taal aan kinderen op de basisschool aan te leren en past deze aanpak bij het Nederlandse en het Vietnamese onderwijssysteem?

Ik ga er van uit dat de communicatieve didactiek bij het Nederlandse onderwijssysteem past en dat de kinderen het prettig vinden om zo te leren. Ik heb de ervaring gemaakt dat Nederlandse kinderen graag en veel vertellen, schrijven bijvoorbeeld doen ze niet met zoveel plezier als vertellen. Ook denk ik dat het voor de

kinderen op de Brink belangrijker is om een boodschap in het Duits over te kunnen brengen in plaats van grammatica regels te beheersen. Ik verwacht dus dat de Nederlandse kinderen de manier van werken, gebaseerd op de communicatieve aanpak, prettig vinden. In Vietnam daarentegen denk ik, dat er veel kinderen graag aan hand van spellingregels en werkbladeren Duits willen leren: ze zijn gewend om hard te werken en dit doen ze meestal denk ik zelfstandig. Ook denk ik dat de kinderen in Vietnam zo zijn opgegroeid dat het belangrijk is om het helemaal juist te doen: dus moet je de grammatica beheersen om goed Duits te kunnen spreken, de grammatica is de basis om Duits überhaupt te leren.

De opbouw van mijn activiteiten op de Brink en de IGS is dezelfde, alleen maar de inhoudt verschilt vanwege de verschillende beginsituatie. Ik richt mijn onderzoek op de Duitse taal, omdat ik zelf Duits ben en me al langer af vraag waarom er in Nederland zo veel aandacht aan Engels in het basisonderwijs wordt besteed, maar helemaal niet aan Duits, terwijl kennis van de Duitse taal in der handel met Duitsland van erg groot belang kan zijn: Duitsland is de belangrijkste handelspartner van Nederland. Er wordt niet veel aandacht aan het vak Duits besteed en dit is onder andere mijn motivatie voor deze onderzoek. De Nederlandse basisschool waar ik mijn onderzoek doe is een school naast de Duits-Nederlandse grens en is vandaar in de Duitse taal geinteresseerd en vanwege de bovengenoemde reden in mijn onderzoek geinteresseerd en het is mijn doel om eerst deze school te laten zien hoe ze Duits de kinderen kunnen leren, maar later ook andere scholen zodat meer scholen aandacht aan de Duitse taal besteden.

1.1 PROBLEEMANALYSE

Aan hand van de 5xW+H-methode (Migchelbrink, 2008) heb ik het volgende praktijkprobleem onderzocht.

De status van de Duitse taal is erg lager dan die van de Engelse taal. Ook de kennis van de Duitse taal en cultuur lopen terug en er zijn maar bepaalde scholen die versterkt talenonderwijs (vto) Duits aanbieden, bijvoorbeeld OBC Bemmel (College, 2016-2017). Om dit verder uit te breiden is het belangrijk om te kijken hoe je Duits als vreemde taal het beste aan kan bieden. De blijvende stroom van vluchtelingen en nieuwkomers versterkt dit ook. Alle kinderen in Europa zouden al op de basisschool in aanraking moeten komen et op z'n minst twee vreemde talen, vonden de ministers van onderwijs in 2000. Het liefst een Lingua Franca en een buurtaal. Het is verplicht om Engels op de basisschool aan te bieden, sommige scholen bieden ook Frans, Duits of Spaans aan, maar de meerderheid Engels (Zweden, 2014), terwijl Duitsland de belangrijkste handelspartner van Nederland is en er in Europa in totaal zo'n 100 miljoen mensen zijn die Duits als moedertaal spreken: de meest voorkomende moedertaal in Europa is Duits. Verder is kennis van de Duitse taal in de handel met Duitsland van groot belang. Dit blijkt uit onderzoek van de Duits-Nederlandse Handelskamer en exportorganisatie Fenedex (2012) onder bedrijven in hun netwerk naar het belang van kennis van de Duitse taal (Aken, Juarez, & Spijker, 2015). Volgens een onderzoek van het ITS (Frietman et al, 2001) in de Duits-Nederlandse grensregio zijn er verschillen in behoefte per branche of bedrijfssector. De behoefte aan vreemde talen is het grootst in de sector transport & logistiek: ruim 83 procent van de bedrijven uit die branche heeft die behoefte. Daarna volgen de industriële bedrijven met 78 procent. Ook in de zakelijke dienstverlening en in de horeca liggen de percentages met respectievelijk 68 en 67 procent ruim boven het percentage van 54 procent in de totale Groep. In de tabel hieronder zie je bovendien dat er kennis van een vreemde taal, en ook vooral van de Duitse taal van groot belang kan zijn (Frietman, Buis, Broekhoeven, & Busse, 2001).

Figure 1 Vreemde talen waarvan kennis vereist is (N = 146)

	Kennis van vreemde taal is:		Berekend voor de totale groep (N= 272):
	vereist	niet vereist	vereist in % van alle bedrijven
- Engels	93%	7%	50%
- Duits	91%	9%	49%
- Frans	34%	66%	18%
- Spaans	7%	93%	4%
- Italiaans	6%	94%	3%
- Russisch	2%	98%	1%

Volgens Frank Hauwert, managing director van exportfederatie Fenedex en vertegenwoordiger van 1.800 Nederlandse bedrijven, zou Nederland jaarlijks zeven miljard euro meer kunnen exporteren als de beheersing van het Duits op niveau zou zijn. *,,Als wij hun taal niet meer spreken, zijn Duitse bedrijven minder snel geneigd om zaken met ons te doen.''* [bronm: NRC, 27.06.2005] (Hauwert, 2005)

Maar waarom wordt er alsnog minder aandacht aan de Duitse taal dan aan de Engelse besteed?

Dit heeft onder andere ermee te maken dat de leerkrachten zelfs weinig kennis met de Duitse taal en cultuur hebben. Daarnaast zijn er weinig leerkrachten die Duits vloeiend kunnen spreken, waardoor veel leerkrachten bang zijn om Duits aan de leerlingen aan te bieden. Ook is er geen handleiding of iets dergelijks waar de leerkrachten zich aan kunnen oriënteren. Mijn onderzoek richt zich dus aan alle leerkrachten die met de Duitse taal als vreemde taal geconfronteerd zijn: ik ga een handleiding schrijven gebaseerd op de communicatieve didactiek.

In 1972 werd er de keuze gemaakt om Engels en niet Duits of Frans als tweede taal in het onderwijs ingevoerd. Dit had ermee te maken dat, Engels een steviger positie verkrijgt als voertaal voor internationale contacten dan Duits of Frans. Dit blijkt uit een antwoord van minister en staatssecretaris aan de Tweede Kamer uit juni 1980. Vanaf augustus 1986 is Engels een verplicht vak in het basisonderwijs. In 2005 vindt een wijzing van de Wet op het basisonderwijs plaats, waardoor elke basisschool Duits en/of Frans mag bieden: ze zijn dus verplicht om Engels te geven en mogen daarnaast nog Duits of Frans aanbieden (Corda, Philipsen, & Graaff, 2014). In het vwo moeten leerlingen vanaf 2007 een keus maken tussen Frans en Duits als heelvak. Op het havo komt alleen in het profiel C&M een verplichte keuze tussen Duits en Frans voor. Het aantal kerndoelen wordt sterk beperkt: Frans en Duits maken geen deel meer uit van het kerncurriculum (overheid.nl, 1997).

HOOFDSTUK 2 VREEMDETALENONDERWIJS IN NEDERLAND

2.1 INLEIDING

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden wordt er naar de verschillende begrippen gekeken, die er aan de orde komen. De onderzoeksvraag betreft het onderwerp vreemdetalenonderwijs. In dit hoofdstuk zal er een overzicht over de historie van het vreemdetalenonderwijs worden gegeven. Hijerbij worden de meest voorkomende didactische aanpakken beschreven.

2.2 HISTORISCH PERSPECTIEF

In de laatste honderd jaar is er in het Nederlandse vreemdetalenonderwijs een beweging te herkennen. In totaal zijn er drie vernieuwingsbewegingen met hun hoogst in de volgende perioden:

- omstreeks 1900 – 1910, geassocieerd met de directe methode
- omstreeks 1970 – 1975, geassocieerd met de audiolinguale methode
- omstreeks 1990 – 2000, geassocieerd met de communicatieve aanpak

Deze drie golven zullen worden beschreven en er wordt vooral naar de communicatieve aanpak gekeken. Alle drie golven baseren op hetzelfde taal didactische streven: de gesproken taal. De grammatica moet als hulpmiddel en niet als rode draad worden gezien. Bij de directe methode wordt door mondelinge oefeningen en veel aandacht voor de uitspraak de nadruk op de gesproken taal gelegd. De grammatica werd vanuit voorbeeldzinnen als hulpmiddel gebruikt en ook het vertalen werd teruggedrongen. De audiolinguale methode sluit aan de directe methode aan en er werd duidelijk dat het niet om het memoriseren van de grammaticaregels gaat, maar om de toepassing. Door met pattern drills te oefenen wordt de grammatica onbewust ingeslepen (Dorn, 2005):

Ich komme.	Er sagt, daß er kommt.
Ich bleibe.	Er sagt, …
Ich gehe mit.	Er sagt, …
Ich rufe dann an.	Er sagt, …
Ich muß noch arbeiten.	Er sagt, …

De leerders heeft geen ruimte om iets eigen te bedenken. Het wordt verwacht stereotype structuren te herhalen en op die manier onbewust de grammatica te leren.

Bij communicatief taalonderwijs ligt de focus, net zoals bij de directe methode en de audiolinguale methode op het leren om goed mondeling en schriftelijk te communiceren. Het overbrengen van een boodschap van de spreker/schrijver is belangrijker dan de correctheid van het taalgebruik. De communicatieve aanpak ontwikkelde zich vanaf het begin van de jaren zeventig van de vorige eeuw (Communicatief taalonderwijs, 2013). In Duitsland was Hans-Eberhardt Piepho degene die de communicatieve aanpak naar voren heeft gebracht. De mavoprojectGroep Duits droeg bij aan de Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht (Neuner, Krüger, & Grewer, 1981), het boekje dat de communicatieve aanpak in Nederland verspreidde. Alles begon met de centrale vragen vanuit de sociolinguïstiek:

> *„We then have to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others. This competence, moreover, is integral*

with attitudes, values, and motivations concerning language, its features and uses, and integral with competence for, and attitudes toward, the interrelation of language with the other code of communicative conduct." (Hymes, 1972, S. 277-278)

HOOFDSTUK 3 DE COMMUNICATIEVE DIDACTIEK BINNEN HET VREEMDETALENONDERWIJS

3.1 INLEIDING

In het vorige hoofdstuk werd genoemd dat het overbrengen van een boodschap bij de communciatieve didactiek centraal staat en als belangrijker dan de correctheid van het taalgebruik beschouwd wordt. In dit hoofdstuk zal daar dieper op worden ingegaan.

3.2 DOEL VAN DE COMMUNICATIEVE DIDACTIEK

Bij de communicatieve aanpak wordt taal geleerd door oefening in realistische en complete communicatieve situaties, en door reflectie op het eigen gedrag (Leeuw, 2009). In plaats van de taal zelf stond nu het gebruik ervan centraal, de focus lag op de lerende persoon. Betekenisvolle situaties zijn belangrijk. Hierbij horen activiteiten zoals het rollenspel, Groepsopdrachten en spelletjes. Het is belangrijk dat deze activiteiten stimuleren om te praten en er een prettige sfeer gecreëerd word, zodat de kinderen gestimuleerd zijn om te praten en met plezier en spelenderwijs de taal leren (Piepho, 1974).

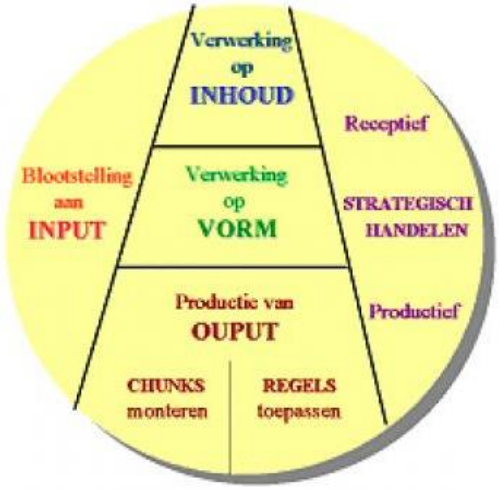
HOOFDSTUK 4 DIDACTIEK VREEMDETALENONDERWIJS

4.1 INLEIDING

In het vorige stuk is geschreven over de communicatieve aanpak. Deze aanpak hoort bij het vreemdetalenonderwijs en hier zal nader op worden ingegaan. Vreemdetalenonderwijs kent verschillende didactieken, zoals het vierfasenmodel en de schijf van vijf. De gegeven activiteiten baseren op deze twee didactieken.

4.2 DE SCHIJF VAN VIJF

Afbeelding 1 De Schijf van vijf (Alderlieste & Schokkenbroek, 2011)



Voor het verwervingsproces van een vreemde taal onderscheidt Gerard Westhoff (Westhoff, 2008) 5 componenten. Ten eerste is er sprake van input: blootstelling aan de doeltaal is een niet uitsluitende voorwaarde voor het verwerven van een vreemde taal. Het taalaanbod moet omvangrijk en gevarieerd zijn, moet qua moeilijkheidsgraad net iets boven het actuele taalbeheersingsniveau van de leerlingen liggen (i + 1 → interlanguage + een beetje) (Krashen, 2014). Een levensechte en natuurlijke input, die bij de belevingswereld van de leerlingen aansluit, zorgt voor een betrokkene en motiverende houding bij de leerlingen. Het is belangrijk zoveel mogelijk in de doeltaal te praten, te benoemen wat je doet en met verschillende soorten woorden uit te leggen wat de bedoeling is.

De boven genoemde component heeft betrekking tot de rol van de leerkracht. De volgende componenten hebben betrekking tot de leerders: de leerlingen moeten zelf aan de slag door taal te oefenen en te produceren (output). De boven genoemde input moeten de kinderen namelijk op inhoud en vorm verwerken. Door betekenis aan de input te verbinden kan de leerling van input tot intake komen: deze bewerking van de inhoud laat sporen na. Dit lukt de leerkracht door de kinderen te motiveren om de doeltaal stap voor stap te gebruiken. De leerkracht kan de doeltaal op verschillende manieren aanbieden: bijvoorbeeld met chunks. Chunks zijn taalfragmenten van meer dan één woord die in het taalgebruik een belangrijke rol spelen (Alderlieste & Schokkenbroek, 2011). Hierdoor leren de kinderen meteen om het woord te gebruiken en verbinden er een betekenis aan. Dit doen ze zonder bewust van taalregels te zijn. Ook is het voeren van eenvoudig gesprekken, bijvoorbeeld in tweetallen door het gebruik maken van deze chunks voor de leerlingen makkelijker en ze wennen op die manier snel aan de doeltaal en durven deze taal te gebruiken. Ze kunnen de geleerde chunks op verschillende situaties toepassen en op die manier ontwikkelen ze vanuit chunks natuurlijk taalgebruik. Een andere vorm van output is het toepassen van regels. Er worden alle grammaticaregels toegepast die bekend zijn om een fatsoenlijke zin te produceren. Het is de bedoeling om uiteindelijk zelf instaat te zijn om alle grammaticaregels met elkaar te combineren. Deze manier komt hooguit in de hoogste klassen na meerdere jaren Engels voor. De laatste component van de schijf van vijf is het Strategisch handelen. De leerlingen komen tijdens de output in situaties waarin ze herkennen dat ze nog veel te leren hebben en niet verder weten. Daarmee leren ze om te gaan door strategisch te handelen. Het is belangrijk dat ze realiseren dat niemand alles weet en dat het belangrijk is om in zulke situaties naar een oplossing te zoeken. Westhoff geeft aan dat het zoeken naar een oplossing op zowel productieve als receptieve wijze kan (Alderlieste & Schokkenbroek, 2011):

- productief: je verhult dat je iets niet kunt zeggen en kiest een ander woord om omschrijft het wordt (productieve strategie)
- receptief: je maakt gebruik van lees- en luister-strategieën, zoals bijvoorbeeld het raden van onbekende woorden

(Westhoff, 2008) (Alderlieste & Schokkenbroek, 2011)

4.3 HET VIERFASENMODEL

Via de componenten van de schijf van vijf werken de leerlingen van receptief naar productief, je zorgt voor een concentrische aanpak met veel herhaling en je bouwt speelse en gevarieerde activiteiten in, zodat de kinderen op een natuurlijke manier de nieuwe taal verwerven. (Nordhoff, 2002)

Omdat het veel tijd opeist om alle onderdelen van de schijf van vijf aan de orde te laten komen is er het vierfasen model van Barneveld & Van der Sande, zoals beschreven in: (Alderlieste & Schokkenbroek, 2011) . Het is een didactisch leerfasen model, specifiek voor Engels in het basisonderwijs waarbij de volgorde van de fasen belangrijk is. Binnen dit model komen de componenten van de schijf van vijf namelijk in een vaste volgorde aan bod. Het model richt zich vooral op de communicatie vaardigheden.

De eerste fase is de introductiefase, in deze fase wordt de buitenschoolse voorkennis van de taalleerders opgehaald, worden de leerders voor het thema gemotiveerd en inhouden van eerde lessen worden herhaald. De tweede fase is de inputfase. In deze fase wordt de taal aan de leerders aangeboden en door hen verwerkt. Dit betreffen nieuwe woorden en/of zinnen die vervolgens op vorm en inhoud verwerkt worden. Hierdoor wordt gecontrolleerd of de input voor alle taalleerders duidelijk is.
Vervolgens wordt er naar de oefenfase toegewerkt, dit is de derde fase. In deze fase oefenen de taalleerders actief met de aangeboden taal. De taalleerders starten met receptieve oefeningen en werken naar productieve oefeningen toe. Dit doen ze zowel modndelijk als schrijfteljik. De laatste fase is de transferfase. In deze fase worden de taalleerders voorbereid om te spreken in vrijere situaties binnen en buiten de klas. Aan het einde van deze fase wordt er altijd gereflecteerd op het eigen taalgebruik. (Nordhoff, 2002)

HOOFDSTUK 5 DE VREEMDE TAAL – VOORWAARDEN OM EEN VREEMDE TAAL TE LEREN

5.1 INLEIDING

We hebben het nu over de historie van vreemdetalenonderwijs, de communicatieve aanpak en didaktieken vanuit het vreemdetalenonderwijs gehad en vervolgens zal er ten eerste op het begrip "vreemde taal" in worden gegaan en daarna mogelijke voorwaarden bij het verwerven van een vreemde taal benoemt.

5.2 DE VREEMDE TAAL

Een vreemde taal is een taal die niet de moedertaal van iemand is. Duits is dus een vreemde taal voor Nederlanders.

5.3 VOORWAARDEN OM EEN VREEMDE TAAL TE LEREN

Naast biologische voorwaarden zijn er ook nog andere factoren: de invloed van de moedertaal op de vreemdetaalverwerving, cognitieve voorwaarden en sociaalpsychologische voorwaarden (Müller, 2006).

Het systeem van de moedertaal heeft invloed op de vreemdetaalverwerving. Het biedt paradigma's en categorieën en deze helpen een nieuwe taal te systematiseren. Lijkt de nieuwe taal erg op de moedertaal, dan neemt de spreker fonologische, morfologische, semantische, syntactische of pragmatische regels van de moedertaal over en past deze op de nieuwe taal toe. Dit maakt het leerproces makkelijker en sneller. Dit is een voordeel van de Nederlandse leerlingen. De Nederlandse en de Duitse taal lijken erg op elkaar en de kinderen kunnen Duits een klein beetje verstaan, ook al hebben ze nog nooit eerder Duits activiteiten gevolgd. Vietnamese leerlingen hebben het moeilijker: Nederlands en Vietnamees lijken helemaal niet op elkaar en het is niet mogelijk om bepaalde regels van de moedertaal op der nieuwe taal toe te passen. Overeenkomsten daarentegen maken het echter moeilijker om beide talen op hoog niveau te beheersen (Apeltauer, Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung, 1997, S. 77-89).

De persoonlijke cognitieve stijl bepaalt de manier waarop een individu indrukken verwerkt. Dit wordt onder andere door het verwerven van een vreemde taal getraind. Er worden productieve en uiteenlopende mentale vaardigheden ontwikkeld en de manier van denken veranderd. Dat betekent dat er stap voor stap van de bekende regels afwijkt en deze worden omgevormd. Nieuwe regels worden gezocht en nieuwe strategieën ontdekt.

Verder beïnvloeden positieve emoties en een positief zelfbeeld het verwerven van een vreemde taal, het leren wordt makkelijker. Ook de motivatie is van belang en een hoge motivatie zorgt voor een succesvolle taalverwerving: een gemotiveerde leerling is bereid om meer moeite te doen en de wens het doel te bereiken is groter. Een positief beeld tegenover de doeltaal is dus van belang (Apeltauer, Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung, 1997, S. 105-114).

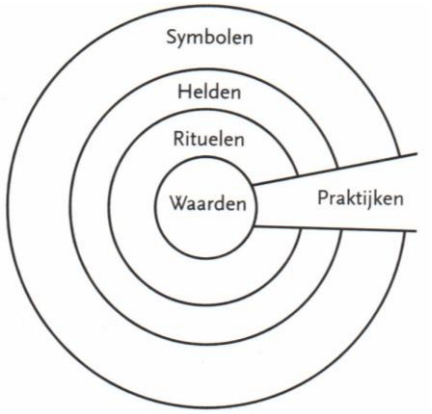
HOOFDSTUK 6 DE NEDERLANDSE, AUSTRALISCHE EN VIETNAMESE CULTUUR

6.1 INLEIDING

Dit onderzoek wordt zowel in Nederland als in Vietnam uitgevoerd. Om uiteindelijk te kunnen concluderen of de leerlingen in Nederland en Vietnam het prettig vonden om op basis van de communicatieve didactiek Duits te leren moet ik naar de Nederlandse en de Vietnamese cultuur kijken en deze met elkaar vergelijken. Omdat er in Vietnam in klas 3/4 ook twee Australische jongens zijn wordt er in dit hoofdstuk ook naar de Australische cultuur gekeken om in mijn uitwerking daar rekening mee te houden.

6.2 HET BEGRIP CULTUUR

Afbeelding 2



Culturele verschillen manifesteren zich op verschillende manieren. Hofstede omschrijft het brede cultuurbegrip met de volgende vier begrippen vrij volledig: symbolen, helden, rituelen en waarden in een ui-diagram. In dit diagram wordt aangegeven dat symbolen de meest oppervlakkige en waarden de diepste lagen van een cultuur vertegenwoordigen, met helden en rituelen daartussenin. Symbolen zijn woorden, gebaren of iets dergelijks met een betekenis die alleen begrepen wordt door de leden van de cultuur. Omdat symbolen regelmatig door nieuwe worden vervangen en daarmee verdwijnen zijn ze op de oppervlakkige laag geplaatst. Helden zijn personen met een grot betekenis voor een cultuur. Het kunnen levende, dode, maar ook strip- of fantasiefiguren zijn. Voor kinderen zijn hun ouders of hun grote broers en zussen meestal helden.
Rituelen zijn activiteiten die binnen een cultuur als essentieel worden beschouwd: ze worden verricht omwile van zichzelf. Voorbeelden zijn manieren om elkaar te begroeten en wederzijds respect te betuigen. De gespreksstijl, dus de manier waarop je de taal gebruikt hoort ook bij rituelen (Hofstede, 2008).

De drie genoemde begrippen: symbolen, helden en rituelen worden in het ui-diagram samengevat onder de naam praktijken. Dit heeft ermee te maken dat ze voor externe waarnemer zichtbaar zijn, maat hun culturele betekenis onzichtbaar is. Het hangt ervan af hoe deze praktijken door de leden van een gemeenschap worden geïnterpreteerd (Hofstede, 2008).

De kern van een cultuur wordt volgens het ui-diagram van Hofstede gevormd door waarden. Waarden zijn gevoelens, hoe je iets waarneemt – steeds met een pijlrichting: een plus- en een minpool. Waarden worden al vroeg in ons leven aangeleerd en je handelt onbewust op basis van je aangeleerde waarden (Hofstede, 2008)

6.3 VERSCHILLEN IN CULTUUR MET BETREKKING TOT NEDERLAND, VIETNAM EN AUSTRALIË VOLGENS HOFSTEDE

6.3.1 INLEIDING

Om de Nederlandse, de Vietnamese en de Austrlische cultuur met elkaar te kunnen vergelijken wordt er naar de machtafstand, de individualisme, de masculiniteit, de onzekerheidsvermijding en de lange termijngerichtheid gekeken. Deze dimensies omschrijven namelijk volgens Geert Hofstede, een Nederlandse organisatiepsycholoog, een cultuur. In dit hoofdstuk wordt er op de genoemde dimensies ingegaan en op basis daarvan wordt de Nederlandse, de Vietnamese en de Australische cultuur vergeleken. Dit gebeurt op basis van verschillende indexen die op grond van de antwoorden van IBM-medewerkers in vergelijkbare posities op dezelfde onderzoeksvragen zijn opgesteld: de machtafstandsindex (MAI), de individualisme-index (IDV), de masculiniteitsindex (MAS), de onzekerheidsvermijdingsindex (OVI) en de lange termijngerichtheidsindex (LTG).

6.3.2 DE MACHTAFSTAND

Aan het begin zal er op de ongelijkheid in de samenleving worden ingegaan: de machtafstand. De machtafstand in een cultuur is het antwoord op van die cultuur op het fundamentele probleem dat mensen ongelijk zijn. Ook voor de landen Nederland, Vietnam en Australië zijn machtafstandsscores berekend: Vietnam heeft een machtafstandsscore van 70, Nederland daarentegen heeft maar een score van 38 en Australië van 36.
In landen met een kleine score, zoals in dit geval Nederland en Australië, zijn de ondergeschikten maar in beperkte mate afhankelijk van hun chefs: er bestaat een voorkeur voor overleg. In landen met een grote machtafstand, zoals Vietnam, durven ondergeschikten hun chefs minder vaak tegenspreken. De verschillen in machtafstand hebben niet alleen maar betrekking tot het werk, maar ook tot het gezin en op school. In culturen met een grote Machtafstand, zoals Vietnam, heerst ook op school een grote ongelijkheid, in dit geval tussen docent en leerling. Er heerst strike orde en leerlingen nemen alleen het woord als hun wat gevraagd wordt: de leraar neemt initiatief. In Nederland en Australië daarentegen, waar een kleine machtafstand is, worden leraren en leerlingen geacht elkaar te behandelen als gelijken. Hier staat de leerling centraal, zijn/haar eigen initiatief wordt beloont (Hofstede, 2008).

6.3.3 HET INDIVIDUALISME

Een ander verschil is het Individualisme in de samenleving. Ook hier is er op basis van antwoorden van IBM medewerkers een score opgesteld, de zogenoemde Individualisme-index (IDV). Australië heeft hierbij een score van 90, Nederland van 80 en Vietnam van 20, er is dus weer een groot verschil te herkennen: Australië en Nederland hebben een individualistische samenleving en Vietnam een collectivistische. Volgens (Hofstede, 2008) zijn de twee dimensies machtafstand en Individualisme negatief met elkaar gecorreleerd: landen die hoog scoren op machtafstand scoren lagen op Individualisme en andersom. Met betrekking tot de IDV zijn er op school weer verschillen tussen Australië , Nederland en Vietnam: vooral in Australië , maar ook in Nederland worden de leerlingen als individuen behandeld en ze worden ongeachte hun achtergrond gelijk behandeld. Ook het doel van onderwijs is een ander: in een individualistische samenleving moeten de leerlingen op een plaats in midden van andere individuen worden voorbereid. Het gaat in eerste instantie erom dat de leerlingen weten hoe je nieuwe dingen moet leren: men gaat ervan uit dat een mens nooit uitgeleerd raakt. In landen met een collectivistische samenleving, zoals Vietnam, ligt de nadruk op het bijbrengen van de vaardigheden en deugden die nodig zijn om een acceptabel groepslid te worden. In totaal zijn de kinderen in individualistische landen vrijer en mogen bijvoorbeeld zelf bepalen wat ze later wilen worden, terwijl de kinderen in collectivistische landen in de beroepen van de ouders volgen (Hofstede, 2008).

6.3.4 DE MASCULINITEIT

Naast de IDV is er ook een Masculiniteitsindex (MAS). Deze geeft volgens (Hofstede, 2008) aan hoe masculien/feminien een samenleving is. Een samenleving is masculien als emotionele sekserollen duidelijk gescheiden zijn: mannen horen hard te zijn en gericht op materiaal succes, vrouwen daarentegen horen bescheiden en vooral gericht op de kwaliteit van bestaan te zijn. Bij een feminiene samenleving overlappen deze sekserollen elkaar. Nederland hoort met een score van 14 bij één van de drie meest feminien scorende landen:wordt als individualistisch land beschouwd. Vietnam heeft een score van 40 en wordt dus als een feminiene collectivistische samenleving beschouwd. Australië daarentegen heeft een score van 61 en wordt als masculiene en individualistische samenleving beschouwd. Met betrekking tot het onderwijs wordt een feminiene samenleving volgens (Hofstede, 2008) als volgt beschreven:
Slechte studieprestaties zijn geen ramp en de gemiddelde leerling is de norm: zwakke leerlingen worden geprezen ter aanmoediging. Ook worden vriendelijke docenten het meest gewaardeerd en kinderen mogen zich niet agressief gedrage, de ego's van de leerlingen wordt verstopt omdat de leerlingen de eigen prestaties onderschatten. Deze factoren zijn vooral in de Nederlandse cultuur. In Australië daarentegen worden goede leerlingen geprezen: de beste leerling is de norm. Slechte studieprestaties worden als ramp aangezien en de ego's van de leerlingen wordt opgeblazen, omdat de leerlingen de eigen prestaties overschatten. Brilliante docenten worden het meest gewaardeerd, agressie hoort erbij. Vietnam zit ongeveer er tussen (Hofstede, 2008).

6.3.5 DE ONZEKERHEID

In dit paragraaf gaat het over de onzekerheidsvermijdingsindex (OVI). Nederland heeft hierop een score van 53, Australië van 51. Vietnam heeft een score van 30. Onzekerheidsvermijding is de mate waarin de dragers van een cultuur zich bedreigd voelen door onzekere of onbekende situaties, meestal uitgedrukt in stress en een behoefte aan regels. Alle drie landen hebben een lage score. Dit geeft aan dat er in alle landen, nog meer in Vietnam, een zwakke onzekerheidsvermijding heerst. Dit is in het onderwijs in het gedrag van de leerlingen en leraren terug te zien. (Hofstede, 2008) geeft aan dat er goede discussies en ongestructureerde onderwijssituaties gewaardeerd worden. Ook mogen docenten toegeven dat ze iets niet weten, ouders worden ingeschakeld en spelen een rol in het onderwijs.

6.3.6 LANGETERMIJNGERICHTHEID

Aan het einde wordt er naar de LTG gekeken. Deze dimensie onderscheidt de lange- en korte termijngerichtheid. Lange termijngerichtheid staat voor het streven naar beloning in de toekomst, vooral via volaardig (vasthoudendheid bij het streven naar het doel) en spaarzaamheid. Korte termijngerichtheid is het tegenovergestelde daarvan. Hier ligt de focus op het verleden en op het heden. Respect voor traditie speelt daarbij een groot rol, het staat het voldoen aan sociale verplichtingen centraal. Vietnam hoort met een score van 80 bij de vier eerste plaatsen in deze index. Nederland heeft een score van 44, Australië alleen maar van 31. Verschillende studies hebben aangetoond dat Aziatische leerlingen succes vaker aan inspanning toeschrijven dan westerse, ze zijn geneigd om harder te werken (Yan & Gaier & Stevenson & Lee, 2001). Leerlingen uit culturen met een hoge LTG, zoals Vietnam zijn volgens Gordon Redding (in: Hofstede, 2008), een docent aan de universiteit in Hongkong, in staat om formele problemen op te lossen. In deze landen wordt er bovendien succes toegeschreven aan hard werken en falen aan niet hard genoeg werken. Volgens (Hofstede, 2008) schrijven de leerlingen In Nederland en vooral in Australië daarentegen succes en falen meer toe aan toeval.

HOOFDSTUK 7 INLEIDING OP HET PRAKTIJKONDERZOEK

In het voorgaande deel is de literatuur gepresenteerd die betrekking heeft op het vreemdetalenonderijs, de bijhorende didactieken, vooral gericht op de communicatieve didactiek, het begrip vreemde taal, voorwaarden om een vreemde taal te leren en tot slot op het begrip cultuur volgens Hofstede. Aan hand van het ui-diagram van Hofstede, maar ook aan hand van de genoemde dimensies werd de Nederlandse, de Australische en de Vietnamese cultuur beschreven. In het praktijkonderzoek wordt verder gebouwd op de bevindingen vanuit het literatuuronderzoek.
Gericht op de uitvoering van het praktijkonderzoek wordt in dit hoofdstuk ingegaan op: de onderzoeksgroepen, de achtergronden van de leerlingen, de methode van dataverzameling, de ethische kestie en de betrouwbaarheid. In hoofdstuk 8 worden dan de vragenlijsten, ingevuld door de leerlingen, uitgewerkt en tot slot wordt het onderzoek nog eens samengevat en conclusies worden getrokken. De lessen die werden gegeven zijn in het Logboek en de handleiding terug te zien.

De onderzoeksresultaten dragen bij aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag:

Past de communicatieve aanpak, met betrekking tot de Duitse taal als vreemde taal, bij het Nederlandse en het Vietnamese onderwijssysteem en is deze aanpak geschikt voor activiteiten in Groep 4 t/m 7 op een Nederlandse basisschool en in Groep 5/6 in Vietnam op een internationale Duitse basisschool? Welke verschillen zijn er en hebben deze met de diverse culturen te maken?

De onderzoeksvragen voor het praktijkprobleem luiden:

- *Wat houden de DaF lessen op de internationale school in Vietnam in?*
- *Wat geven de leerlingen op de Brink en de IGS aan als meest prettige didactische aanpakken om Duits te leren?*
    - *Vinden de leerlingen het prettig als de leraar uitsluitend Duits praat?*
    - *Vinden de leerlingen het belangrijker om Duits te kunnen spreken dan duits te kunnen schrijven?*
    - *Ervaren de leerlingen aandacht voor grammatica als positief?*

7.1 ONDERZOEKSAANPAK

7.1.1 ONDERZOEKSGROEP

De onderzoeksgroep is Groep 4, Groep 5 en Groep 6/7 op OBS de Brink en de DaF Groepen (Duits als vreemde taal) 5 en 6 (Klasse 3 en 4) op de internationale basisschool in Vietnam:

- Groep 4 OBS de Brink, Emmen: 13 leerlingen (7 jongens/6 meisjes)
- Groep 5 OBS de Brink, Emmen: 13 leerlingen 11 jongens/2 meisjes)
- Groep 6 OBS de Brink, Emmen: 10 leerlingen (2 jongens/ 8 meisjes)
- Groep 7 OBS de Brink, Emmen: 07 leerlingen (7 jongens/ 0 meisjes)
- DaF Klasse 3/4, International German school, Ho Chi Minh City – Vietnam 6 leerlingen
  [3 jongens/ 3 meisjes (2 jongens en 1 meisje in Klasse 3 en 1 jongen en 2 meisjes in Klasse 4)]

7.1.2 ACHTERGRONDEN VAN DE LEERLINGEN

7.1.2.1 ACHTERGROND VAN DE LEERLINGEN OP DE BRINK

Op de Brink zijn er in groep 4 t/m 7 in totaal 43 leerlingen. Van deze 43 leerlingen komt 1 leerling uit de Turkije, 1 leerling uit Srilanka, er komen 2 leerlingen uit Iraak en 7 uit Suriname. De rest, dus in totaal 32 leerlingen komen uit Nederland.

7.1.2.2 ACHTERGROND VAN DE LEERLINGEN OP DE IGS

7.1.2.2.1 Klasse 3 en 4

In klas 3/4 zijn er in totaal zes leerlingen, drie uit elk klas. Deze leerlingen krijgen apart les, de focus ligt op de 'Duits als vreemde taal' lessen: ze hebben negen lessen per week dit vak. Voordat de school is begonnen hebben alle kinderen of een cursus Duits gevolgd of thuis les van één van hun ouders gehad: de kinderen hadden dus een beetjes voorkennis toen de lessen begonnen. Vier van de zes leerlingen zijn Vietnamees, daaronder één jongen (klas 4) en drie meisjes (twee uit klas 4 en één uit klas 3). De jongen uit klas 4 heeft van zijn vader Duits geleerd. Hij is Vietnamees, maar kan een beetje Duits vanwege zijn baan. Zijn moeder is Vietnamees en kan ook geen Duits: er wordt thuis Vietnamees gesproken. De drie meiden hebben allemaal een cursus Duits gevolgd en zijn daar voor het eerst in contact met de Duitse taal gekomen. Alle ouders zijn Vietnamees en ook bij hen wordt er thuis Vietnamees gesproken. Voordat deze vier kinderen op de IGS kwamen, zaten ze allemaal op een internationale school: ze spreken vloeiend Engels. Verder zijn er nog twee jongens uit klas 3: ze zijn tweeling. Ze komen uit een groot familie, die veel op reis is geweest. De twee jongens zijn bijvoorbeeld in Abu Dhabi geboren, sinds twee jaar is de familie nou in Vietnam. Alle kinderen zitten sinds één jaar op de IGS, de moeder is leerkracht en geeft Engels. Voordat de kinderen op de IGS waren, zaten ze op de "Australian International school". Thuis wordt er Engels gesproken: de vader kan helemaal geen Duits, de moeder redelijk.

7.1.3 HYPOTHESE

In de inleiding heb ik al kort vertelt wat mijn inschattingen zijn hoe de kinderen in Nederland en Vietnam lessen op basis van de communicatieve aanpak zouden vinden. In dit hoofdstuk zal ik het verder toelichten en mijn mening met de bestuurde literatuur illustreren. Ik heb de ervaring gemaakt dat Nederlandse kinderen graag en veel vertellen, schrijven bijvoorbeeld doen ze niet met zoveel plezier als vertellen. Ook denk ik dat het voor de kinderen zelf belangrijker is om een boodschap in het Duits over te kunnen brengen in plaats van grammatica regels te beheersen. Ik verwacht dus dat de Nederlandse kinderen de manier van werken, gebaseerd op de communicatieve aanpak, prettig vinden. Dit heeft ermee te maken dat het voor Nederlandse kinderen belangrijk is om Duits te spreken. Volgens Frank *Hauwert* zijn Duitse bedrijven minder snel geneigd om zaken met ons te doen als we hun taal spreken. Met betrekking tot de arbeidsmarkt is het dus voor Nederlandse kinderen belangrijk om Duits te kunnen spreken en verstaan. Het schrijven speelt hierbij niet zo'n groot rol. (Hauwert, 2005) Duits kunnen spreken speelt namelijk een groot rol in verband met de handel met Duitsland, de grootse handelspartner van Nederland. Dit blijkt uit onderzoek van de Duits-Nederlandse Handelskamer en exportorganisatie Fenedex (2012) onder bedrijven in hun netwerk naar het belang van kennis van de Duitse taal (Aken, Juarez, & Spijker, 2015).

In Vietnam daarentegen denk ik, dat er veel kinderen graag aan hand van spellingregels en werkbladeren Duits willen leren: ze zijn gewend om hard te werken en dit doen ze meestal denk ik zelfstandig. Ook denk ik dat de kinderen in Vietnam zo zijn opgegroeid dat het belangrijk is om het helemaal juist te doen: dus moet je de grammatica beheersen om goed Duits te kunnen spreken, de grammatica is de basis om Duits überhaupt te leren. Mijn mening baseert op de Vietnamese cultuur. Volgens Gordon Redding wordt er in Vientam succes toegeschreven aan hard werken en falen aan niet hard genoeg werken. De kinderen zijn gewend om hard te werken en dit doen ze meestal zelfstandig.

7.2 METHODE VAN DATAVERZAMELING

7.2.1 INLEIDING

Om mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden maak ik gebruik van verschillende methodes voor dataverzameling. Dit doe ik op basis van de theorie volgens (Donk & Lanen, 2013). De ingezette methodes dienen antworod te geven op de deelvragen en uiteindelijk op mijn onderzoeksvraag. Ik zal ten eerste de methode voor de onderzoeksvragen voor mijn literatuuronderzoek toelichten en ten slot de gehanteerde methode om de onderzoeksvragen voor mijn praktijkonderzoek te kunnen beantwoorden.

7.2.2 LITERATUURONDERZOEK

Om de onderzoeksvragen voor het literatuuronderzoek te kunnen beantwoorden heb ik vooral van de methode "bestuderen" gebruik gemaakt en verschillende bronnen raadgepleegd. Hierbij heb ik de deelvragen vanuit verschillende perspectieven bekeken om zo tot een beter antwoord op de vragen te komen.

7.2.3 PRAKTIJKONDERZOEK

De onderzoeksstrategie die hier wordt gehanteerd betreft het afnemen van een schrijftelijk vragenlijst door de leerlingen op de Brink in groep 4 t/m 7 en op de IGS in klas 3 en 4. In deze vragenlijst worden de leerlingen gevraagd hoe zij de manier van les geven vonden, wat ze van de Duitse taal vinden, het belang ervan en hoe zij het beste de Duitse taal leren. Aan hand van grafieken worden deze vragenlijsten dan uitgewerkt en schrijftelijk worden toegelicht. Ik heb bewust voor een schrijftelijke afname gekozen, omdat deze vorm van bevragen de mogelijkheid op een grote groep respondenten, in een korte tijd, geeft. Bovendien is hierbij de kans op sociaal wenselijke antwoorden kleiner dan bij een mondelijk interview en deze vorm van vragen biedt zich goed voor

het vragen naar de opinie. Bij een mondelinge afname zouden de kinderen misschien een antwoord geven die de leerkracht volgens hun zou willen horen en niet eerlijk zijn. Door de vragenlijst anoniem in te laten vullen wordt dit voorkomen en de kans op sociaal wenselijke antwoorden wordt verkleind.

7.3 BETROUWBAARHEID

Toen ik de vragenlijsten op de Brink heb afgenomen heb ik het aan het begin klassikaal gedaan. Snel merkte ik dat de kinderen vaak om zich heen keken waar de anderen het kruisje maakten. Toen heb ik besloten om het om de gang in kleine groepen te doen. In groepen van 4 t/m 6 leerlingen heb ik dan de vragenlijst op de gang in een tafelgroep afgenomen. Zoals al in de klas hebben veel kinderen ‚afgekeken', maar om dit te voorkomen had je de toets 1 op 1 af moeten nemen. Wel is het van belang om dit erbij te zetten, je ziet veel overeenkomsten tussen de kinderen die op dezelfde moment worden bevraagd. Verder heb ik in groep 6 en 7 ervoor gekozen om het aan het begin kort te bespreken, maar de kinderen zelfstandig de vragenlist in te laten vullen. Ik zat erbij zodat de kinderen vragen konden stellen als ze iets niet hebben begrepen. Achteraf gezien had ik een paar dingen anders moeten doen:

Onder het kopje „Verschil tussen de communicatieve en de traditionele aanpak" heb ik stellingen opgeschreven over hoe je het beste Duits leert. Hierbij ben ik altijd begonnen met: „Het beste Duits leer ik door…" Achteraf gezien had ik daarvan één vraag moeten maken waarbij de kinderen één antwoord aan hadden moeten kruisen. Zo was het voor de kinderen te onoverzichtelijk en het was niet voor de leerlingen duidelijk dat jenciet overal „klopt helemaal" aan had kunnen kruisen. Ook de laatste stelling:"Ik leer het beste Duits als er klassikaal les wordt gegeven:" was voor veel kinderen niet duidelijk. Toen ik de vraag later in de klas heb besproken hebben veel kinderen me laten weten dat ze dan het verkeerde heb aangekruisd. Vandaar dat ik bij het uitwerken van de vragenlijsten niet te veel aandacht aan de laatste vraag besteed.

Toen ik in Vietnam was, hebben twee Duitse meiden het project overgenomen, ik heb introduceert hoe het moet en we hebben samen besproken wat ze gaan doen etc. Helaas kreeg ik later te horen dat ze allebei vaak de uitleg in het Nederlands hebben gedaan, omdat het zo makkelijker was. Ze hebben dus enkele woorden/zinnen vertaald, hebben niet altijd Duits gesproken.

Verder is er één ander ding op te merken. De IGS is namelijk een school volgens het Duitse curriculum, er wordt dus les gegeven zoals in Duitsland. Op school hersen dus andere regels dan thuis of ergens anders in Vietnam.

HOOFDSTUK 8 UITWERKING VRAGENLIJST DE BRINK EN IGS

8.1 INLEIDING

Aan het einde van mijn lessen op de IGS en de Brink heb ik de kinderen een vragnlijst in laten vullen. De resultaten van deze vragenlijsten heb ik in diagrammen weergegeven. Deze diagrammen zie je in dit hoofdstuk en aan het einde van alle diagrammen zal ik de diagrammen uitwerken om de onderzoeksvragen voor het praktijkprobleem te kunnen beantwoorden.

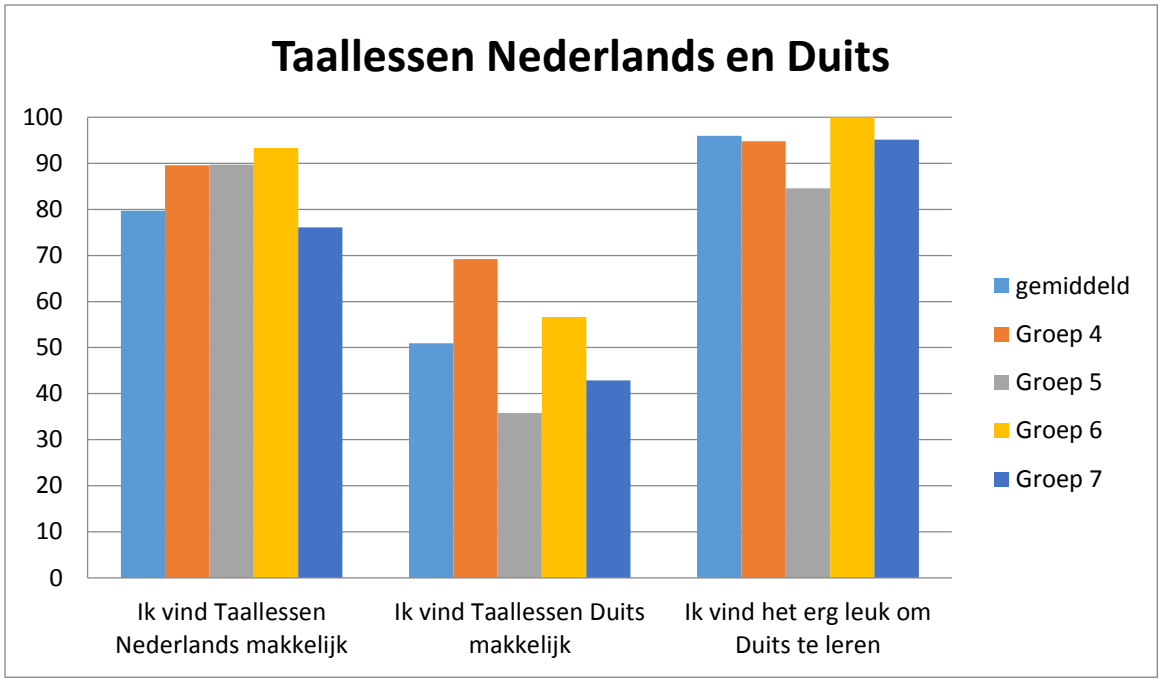
8.2 DE BRINK NEDERLAND

Figure 2 Geslacht „De Brink"

In deze grafiek gaat het over de verhouding tussen de jongens en meisjes op de Brink in de groepen 4 t/m 7. In totaal zijn er 43 leerlingen in de groepen 4 t/m 7, daarvan zijn er 27 jongens en 16 meisjes.

In de onderstaande figuren zijn de antwoorden op de vragen naar hoe de leerlingen de lessen Nederlands en de lessen Duits ervaren verzameld.

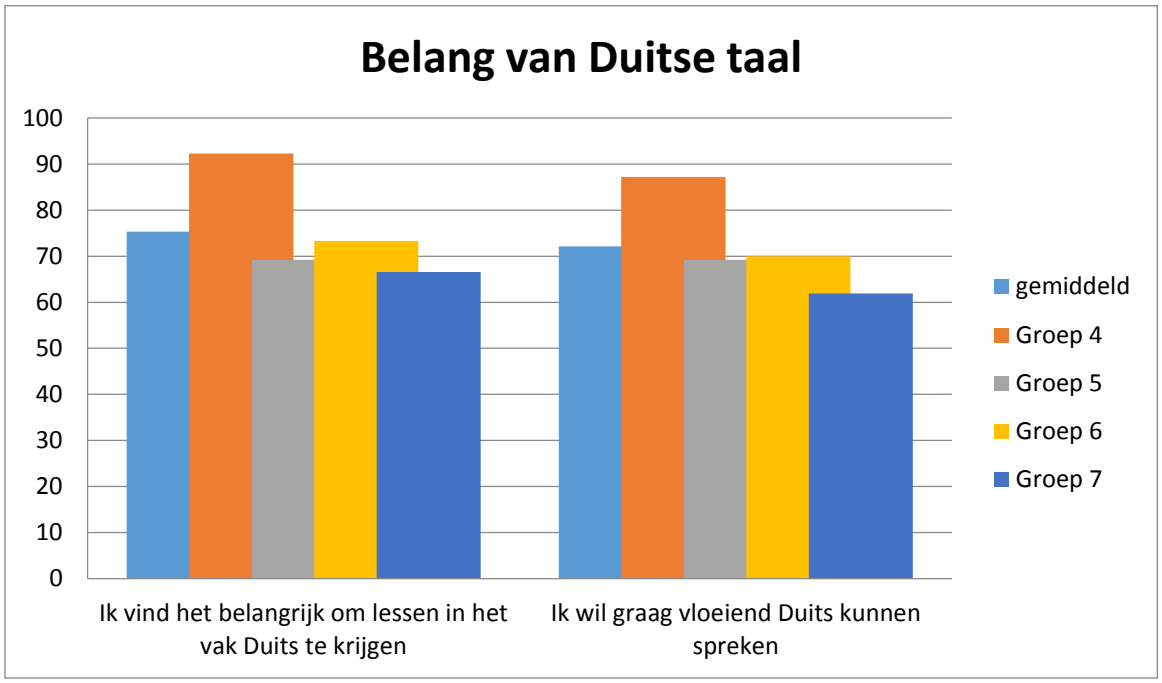
Figure 3 Taallessen Nederlandse en Duits „De Brink“



Om te kunnen beoordelen hoe de leerlingen de lessen Duits vinden heb ik in totaal 3 vragen geformuleerd. Ik begin ermee naar de Nederlandse taallessen te vragen om een algemeen beeld over de mening van de leerlingen met betrekking tot taallessen te krijgen. Vervolgens heb ik het over taallessen Duits en ten slotte een vraag erover hoe de leerlingen de lessen vonden.

Taallessen Nederlands vinden de leerlingen op de Brink niet echt moeilijk, gemiddeld 79% van de leerlingen vindt Taallessen Nederlands makkelijk. Taallessen Duits daarentegen vindt maar gemiddeld 51% van de leerlingen makkelijk, terwijl gemiddeld 94% van de leerlingen de lessen Duits erg leuk vindt. In de volgende grafiek hieronder, gaat het over het belang van de Duitse taal.

Figure 4 Belang van de Duitse taal “De Brink“

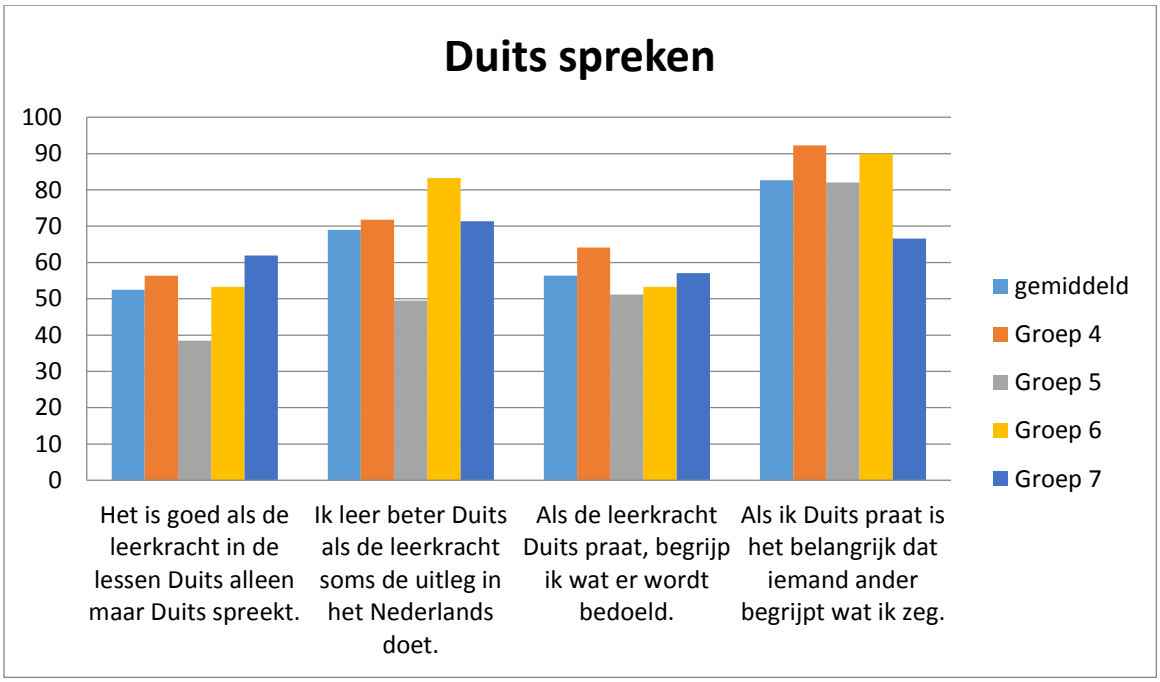


Uit dit grafiek blijkt dat het gemiddelde voor `het belangrijk vinden om Duitse les te krijgen` bij 73% ligt. Bij de kinderen van groep 4 is met net boven de 90% de motivatie hoger. De leerlingen van groep 7 vinden het volgen van lessen Duits het minst belangrijk, met een gemiddelde score van 65%.

Een vergelijkbaar beeld zie je bij de antwoorden op de vraag naar de motivatie om het Duits vloeiend te leren spreken. Het gemiddelde van de meningen van leerlingen van de groepen 4 tot en met 7 ligt met 70, 5% wel lager. Ook hier laten de leerlingen van groep 4 met een gemiddelde score van 86% zien het meest gemotiveerd te zijn, wat ook lager is dan de 91% op de vorige vraag.

In de onderstaande grafiek gaat het over het spreken in het Duits en de mening van de leerlingen daarover.

Figure 5 Duits spreken „De Brink“



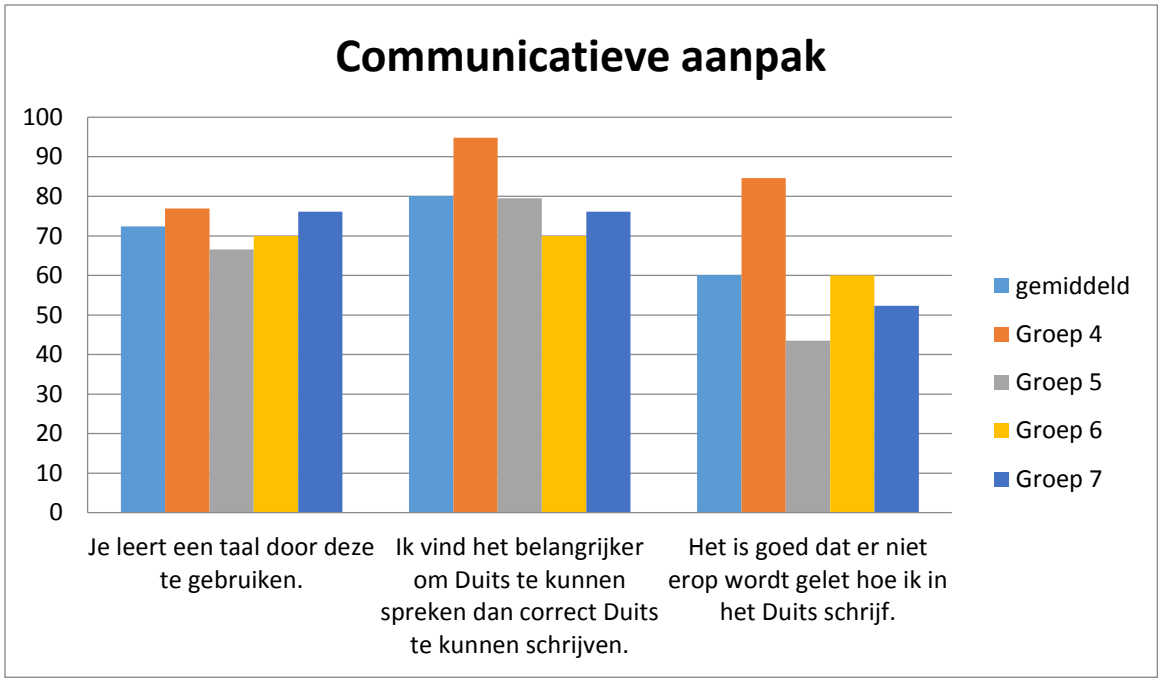
Om te kunnen concluderen of de leerlingen de leerkracht begrijpen heb ik in totaal vier vragen aan de leerlingen gesteld.

Gemiddeld 56% van de leerlingen begrijpen de leerkracht en weten wat er wordt bedoeld als degene Duits spreekt. Desalniettemin vinden gemiddeld 52% van de leerlingen het geod dat de leerkracht alleen maar Duits spreekt, maar in tegenstelling tot dit is gemiddeld 69% van de leerlingen van mening dat ze beter Duits zouden leren als de leerkracht soms de uitleg in het Nederlands zou doen. Uit de laatste vraag blijkt, dat gemiddeld 82% van de leerlingen het belangrijk vinden om te worden begrepen als ze zelf Duits spreken.

Opvallend is dat groep 5 bij de eerste drie stellingen het meest onder het gemiddelde ligt, zowel bij de stelling dat het goed is dat de leerkracht alleen maar Duits spreekt, maar ook bij de stelling dat je de leerkacht begrijpt en dat je beter Duits zou leren als de leerkracht soms de uitleg in het Nederlands zou doen.

In de onderstaande figuur gaat het over de communicatieve aanpak en de mening van de leerlingen hierover.

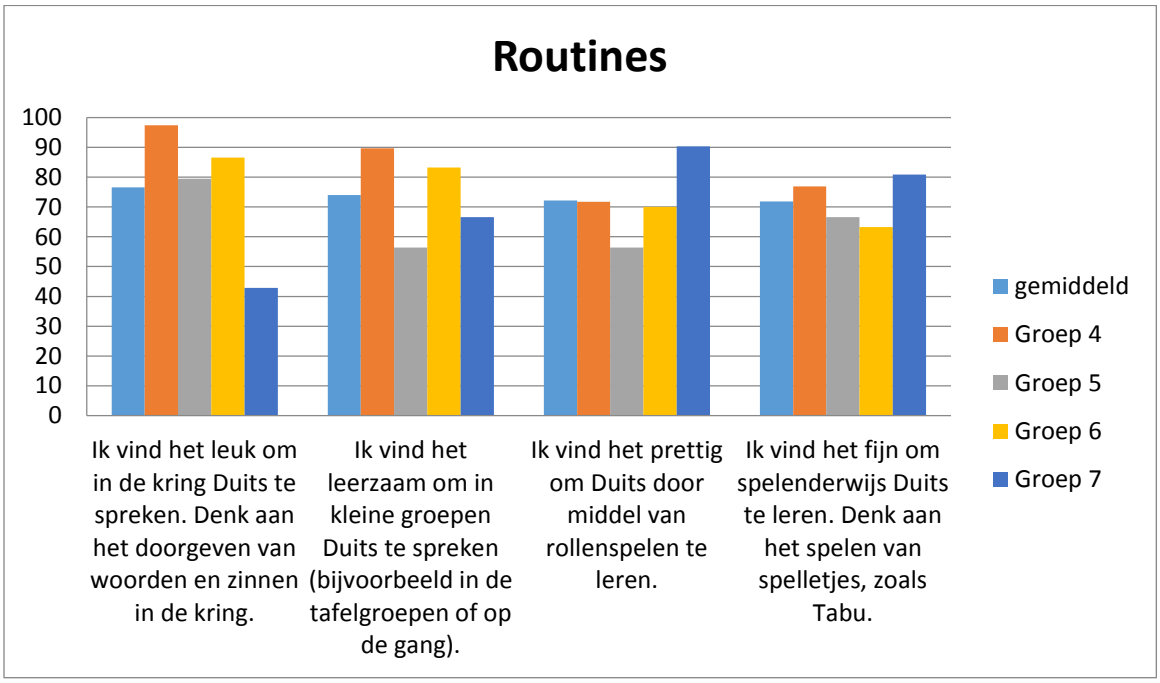
Figure 6 Communicatieve aanpak „De Brink“



Dit grafiek illustreert de mening van de leerlingen over de kenmerken van de communicatieve aanapak. Voorafgaand valt weer op dat vooral groep 4 opvalt. Net zoals bij de vorafgaande grafiek ligt groep 5 weer het laagst. In totaal bijtreden de leerlingen op de Brink de genoemde kenmerken van de communicatieve didactiek, ze zijn grotendeels ook van mening dat je een taal leert door deze te gebruiken en het spreken dus centraal moet staan. Vooral groep 4 vindt het met 84% fijn als er niet op de grammatica wordt gelet, terwijl groep 5 het met 42% niet zo fijn vindt.

In de onderstaande figuur kun je aflezen hoe de leerlingen de routines tijdens de lessen Duits vinden.

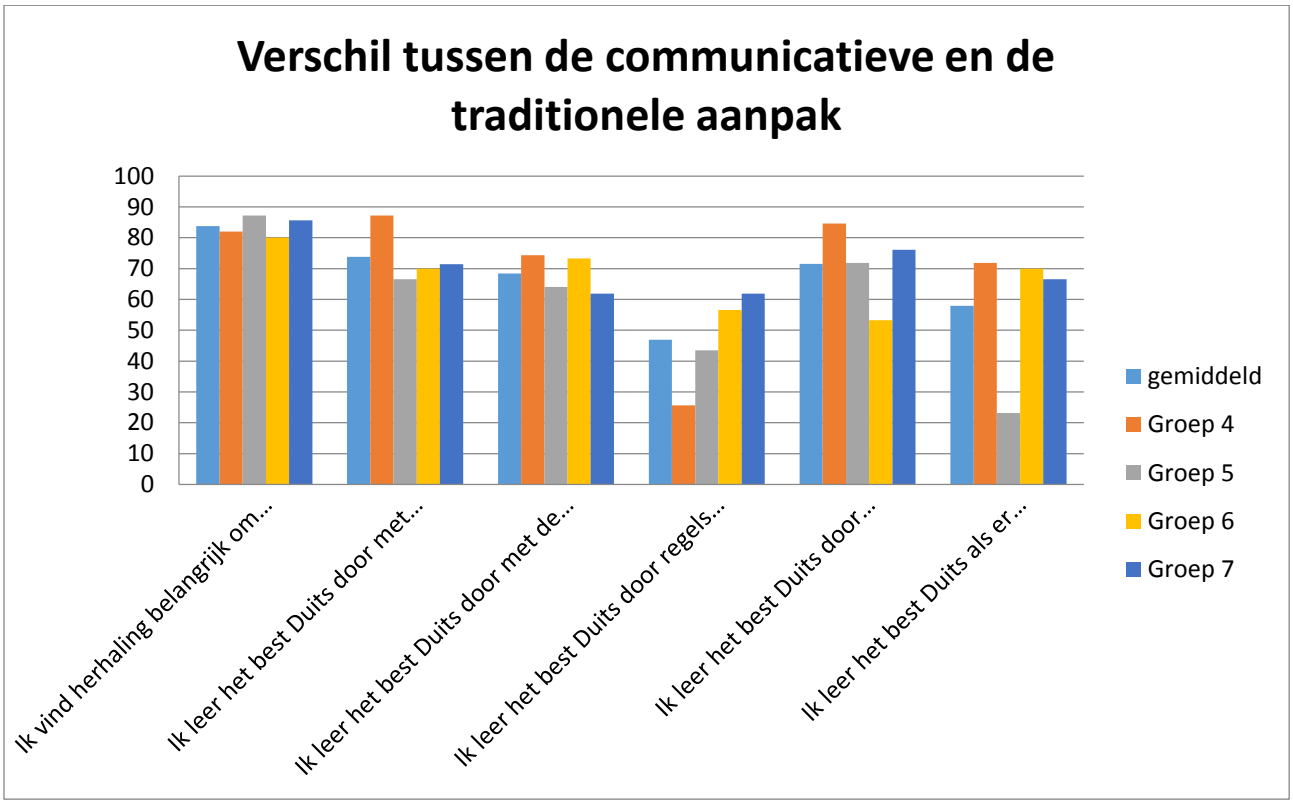
Figure 7 Routines „De Brink“



De weerklank van de leerlingen met betrekking tot de routines is hoog. Gemiddeld rond 70% van alle leerlingen op de Brink vonden de routines leuk en leerzaam. Vooral het doorgeven van woorden en zinnen vonden leerlingen uit groep 4 met 97% leuk. Daarentegen vonden maar 42% van de leerlingen uit groep 7 dit leuk.

In de onderstaande figuur gaat het over het verschil tussen de communicatieve en de traditionele aanpak.

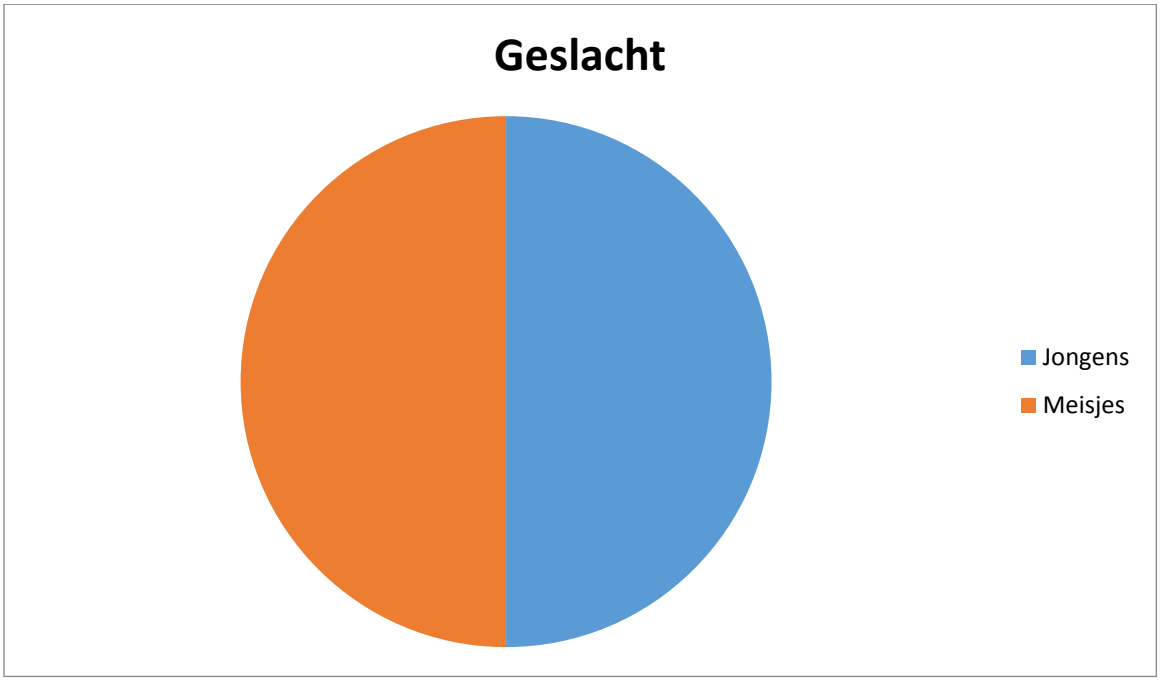
Figure 8 Verschil tussen de communicatieve en de traditionele aanpak "De Brink"



Uit deze grafiek kun je goed aflezen hoe de leerlingen op de Brink het beste de Duitse taal leren. Iedereen vindt hierbij herhaling belangrijk. Daarnaast leert de meerderheid van de leerlingen, vooral groep 4 met 88% de het beste de Duitse taal door of met de leerkracht of met medeleerlingen in gesprek te gaan. Gemiddeld 48% van de leerlingen leert het beste de Duitse taal door regels te oefenen. Groep 4 ligt hier met 26% erg onder het gemiddelde, groep 5 ligt met 43% krap onder het gemiddelde, groep 6 met 57% en 7 met 62% liggen boven het gemiddelde. Wel leren gemiddeld 71% van de leerlingen het beste Duits door woordjes te oefenen, vooral groep 4 vindt dit met 85% een fijne manier. De meerderheid van de leerlingen leert het beste de Duitse taal als er klassikaal les wordt gegeven, groep 5 doet dit met 23% helemaal niet, de rest ligt allemaal boven het gemiddelde van 58%.

8.3 INTERNATIONAL GERMAN SCHOOL VIETNAM

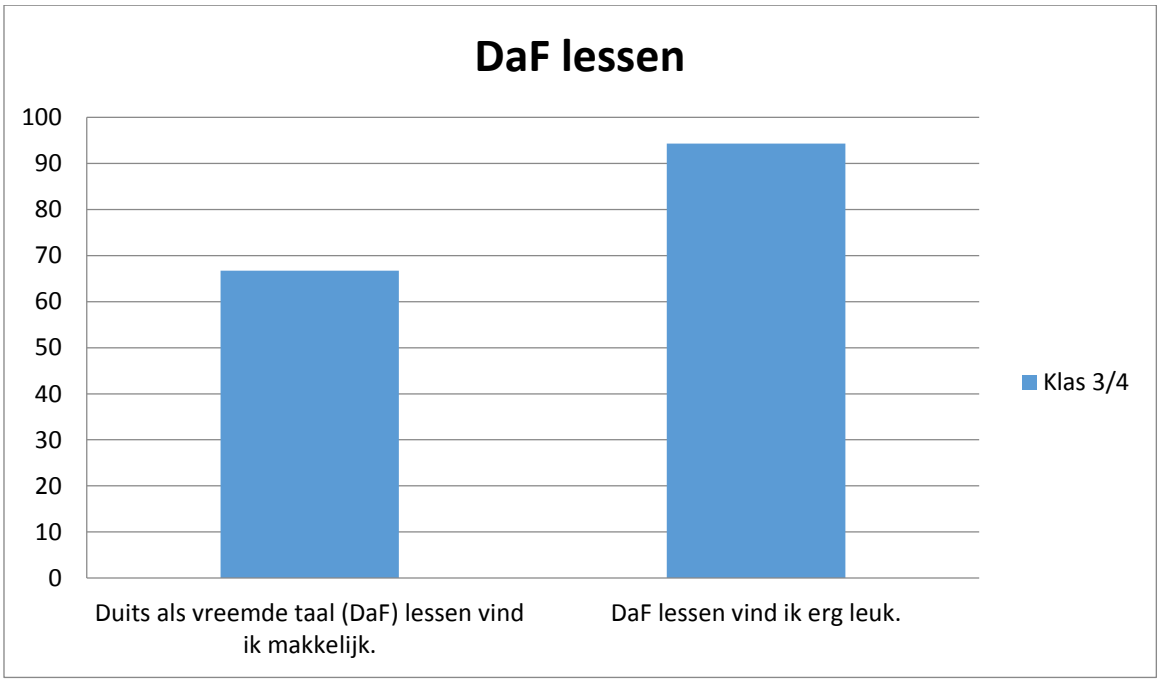
Figure 9 Geslacht "IGS"



In deze grafiek gaat het over de verhouding tussen de jongens en de meisjes in klas 3 en 4 op de IGS. In totaal zijn er zes leerlingen in klas 3 en 4, je kunt goed zien dat er evenveel jongens als meisjes op de IGS in klas 3/4 zijn.

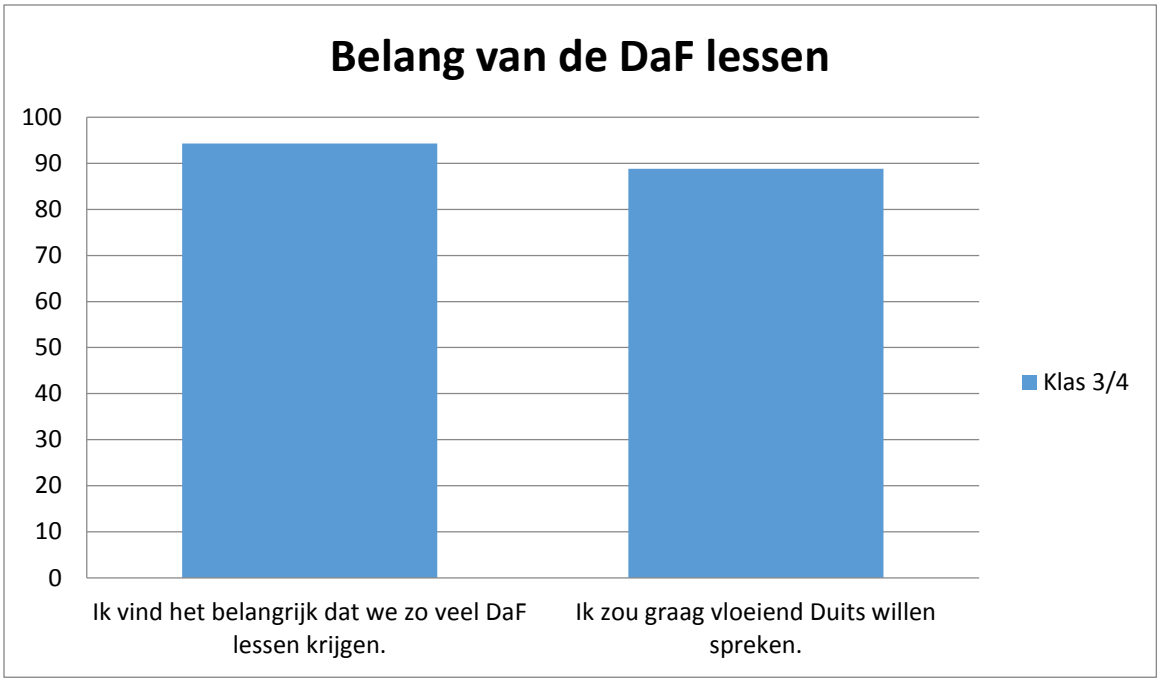
In de onderstaande grafiek gaat het over DaF lessen (Duits als vreemde taal).

Figure 10 DaF lessen "IGS"



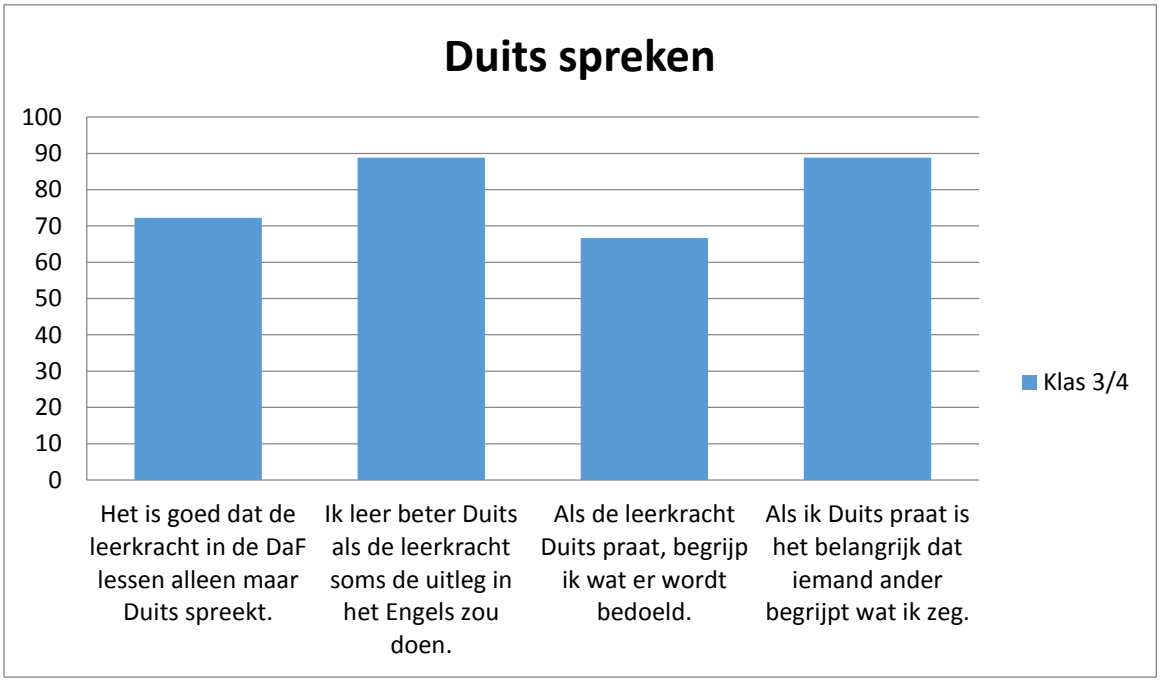
Driekwart van de leerlingen vindt de DaF lessen makkelijk, 94% van de leerlingen vindt de DaF lessen erg leuk.

Figure 11 Belang van de DaF lessen "IGS"



In deze figuur gaat het over het belang van de DaF lessen. 94% van de leerlingen vindt het belangrijk om zo veel DaF lessen te krijgen, ze willen Duits leren. Dit kun je ook in de kolomn "Ik zou graag vloeiend Duits willen spreken." terugzien: 89% van de leerlingen zouden dit graag willen.

Figure 12 Duits spreken "IGS"

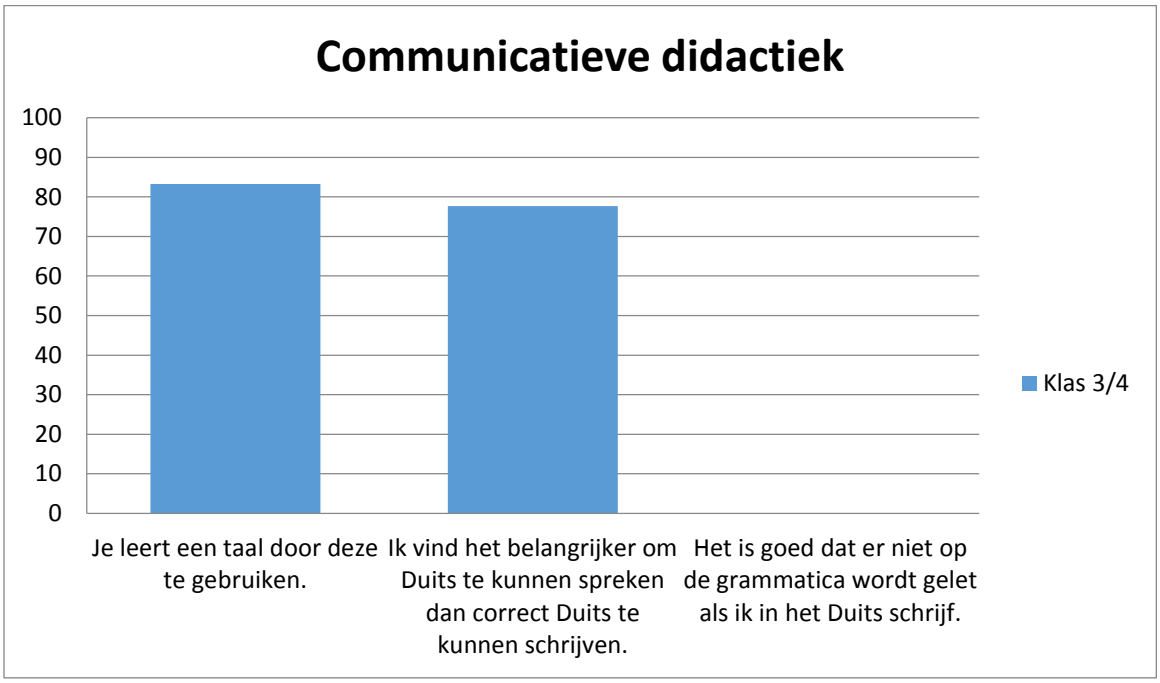


Om te kunnen concluderen of de leerlingen de leerkracht begrijpen heb ik in totaal vier vragen aan de leerlingen gesteld.

89% van de leerlingen leert beter Duits als de leerkracht soms de uitleg in het Nederlands doet. Dit kun je ook terugzien bij de kolomn: "Als de leerkacht Duits praat, begrijp ik wat er wordt bedoeld." 67% van de leerlingen

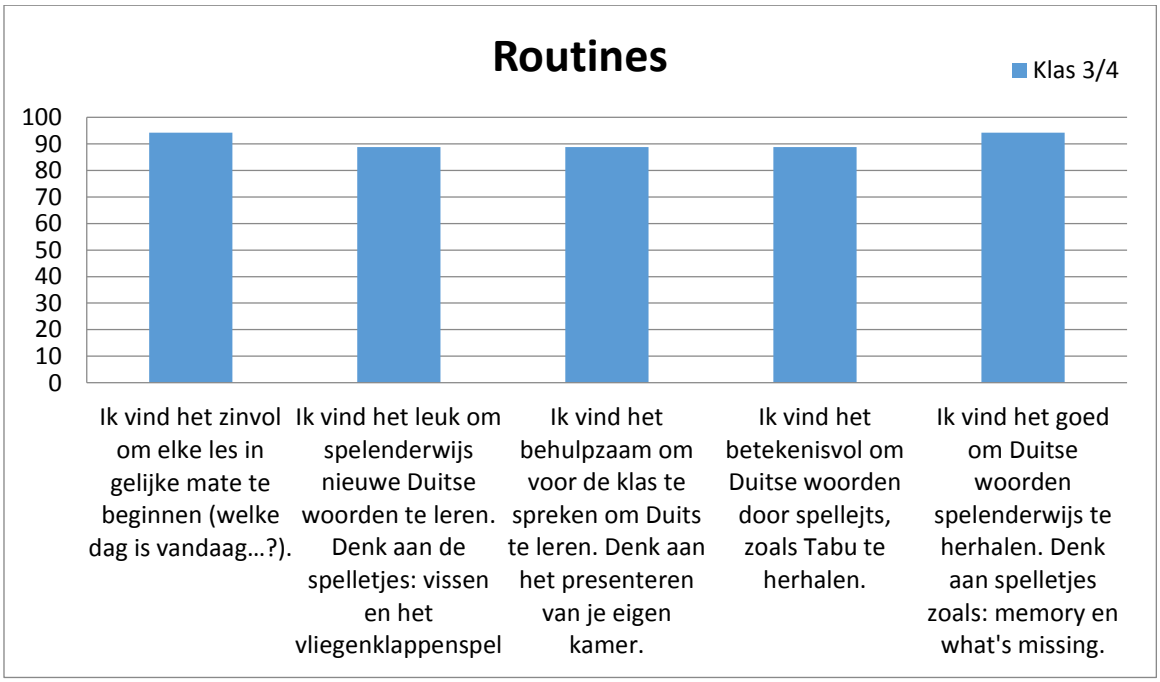
is namelijk daar mee eens, terwijl 72% van de leerlingen het goed vinden dat de leerkracht alleen maar Duits spreekt.

Figure 13 Communicatieve didactiek "IGS"



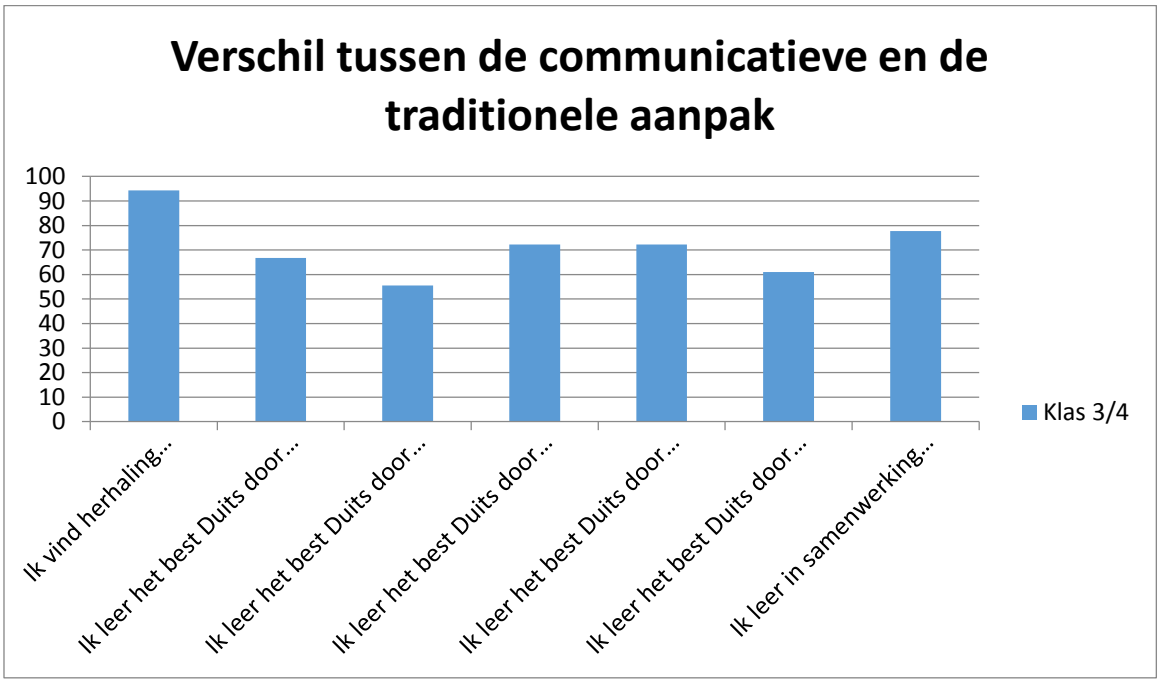
In deze figuur gaat het over een paar kenmerken vanuit de communciatieve aanpak. Ook hier gaf de meerderheid van de leerlingen op de IGS (83%) aan, dat ze van mening zijn dat je een taal leert door deze te gebruiken. Wel is opvallend dat niemand van deze leerlingen het fijn vond dat er niet op grammatica werd gelet. Verder vind de meerderheid het belangrijker om Duits te kunnen spreken dan Duits te kunnen schrijven. Dit onderbouwt mijn hypothese: de leerlingen op de IGS vinden het spreken wel belangrijker, maar ze zijn gewend om de grammatica te leren en deze vormt de basis voor het leren van een nieuwe taal. De leerlingen vonden het gek en niet correct dat er niet op de schrijfwijze van de leerlingen werd gelet.

Figure 14 Routines "IGS"



Ook de leerlingen van de IGS vonden de routines leuk en leerzaam en deze grafiek laat goed zien dat ze graag spelenderwijs, met de focus op het spreken, Duits hebben geleerd.

Figure 15 Verschil tussen de communicatieve en de traditionele aanpak "IGS"



Uit deze grafiek blijkt wat ook boven al genoemd werd: de leerlingen op de IGS vinden het van belang om aandacht aan grammatica te besteden. De meerderheid vindt het wel goed als er in samenwerking wordt geleerd. Dit past niet bij mijn hypothes: ik had verwacht dat de kinderen liever zelfstandig en niet in gesprek met anderen Duits willen leren.

8.4 UITWERKING DIAGRAMMEN

Om onder andere de onderstaande vragen te kunnen beantwoorden wordt er naar de bovenstaande diagrammen gekeken. Deze brengen goed in kaart wat de mening van de leerlingen over de lessen Duits, maar ook over hun manier van leren is.

- *Vinden de leerlingen het prettig als de leerkracht alleen maar Duits praat?*
- *Begrijpen de leerlingen wat de leerkracht bedoelt?*
- *Vinden de leerlingen het belangrijker om Duits te kunnen spreken dan te kunnen schrijven?*
- *Wat geven de leerlingen aan als beste manier om Duits te leren?*

Aan het begin valt op dat bijna iedereen van de leerlingen het erg leuk vindt om lessen in het vak Duits te krijgen, maar veel leerlingen, vooral op de Brink hebben er moeite mee. Op de IGS vinden rond 65% van de leerlingen DaF lessen makkelijk. Op de Brink zijn het maar gemiddeld rond 50%. En dit heeft dus wel met de Duitse taal of met de manier waaop les gegeven wordt te maken, omdat gemiddeld 80% van de leerlingen Taallessen Nederlands makkelijk vinden.

Op de Brink vinden rond ¾ van de leerlingen het belangrijk om lessen in het vak Duits te krijgen, ze zouden graag vloeieind Duits kunnen spreken. Op de IGS vindt bijna iedereen het belangrijk en zou graag vloeiend Duits willen spreken. Met betrekking tot het Duits spreken zijn er geen grote verschillen tussen de Brink en de IGS. Op de Brink en op de IGS vinden de meeste leerlingen het beter als de leerkracht af en toe de uitleg in het Nederlands/Engels doet en niet alleen maar Duits praat. Niet iedereen van de leerlingen, maar wel de meerderheid begrijpt de leerkacht als hij Duits praat. Wel is bijna iedereen van mening dat het belangrijk is om te worden begrepen als jezelf Duits praat.

De meerderheid van de leerlingen op de Brink en de IGS zijn van mening dat je een taal leert door deze te gebruiken; het spreken vinden ze belangrijker dan het schrijven. Een erg groot verschil komt wel bij de volgende stelling ter voorschijn: op de Brink vind meer dan de helft het goed dat er niet op de grammatica wordt gelet. Op de IGS daarentegen is daar niemand mee eens.

De routines vonden de kinderen achteraf gezien leuk en leerzaam. Ze hebben aangegeven dat ze graag spelenderwijs Duits leren, als de focus op het spreken zelf ligt.

Zowel de leerlingen op de Brink en de IGS vinden herhaling erg belangrijk om een vreemde taal te leren. Vooral op de Brink hebben de kinderen aangegeven dat ze grotendeels de Duitse taal goed of in gesprek met elkaar of met de leerkracht leren. Op de IGS is het goed verdeeld: rond 60% zijn er mee eens, maar er zijn ook leerlingen op de IGS die hebben aangegeven dat ze liever en beter een nieuwe taal leren als ze regels en woordjes oefenen. Op de Brink leren de leerlingen het beste Duits als ze wel woordjes maar geen regels oefenen.

HOOFDSTUK 9 SAMENVATTING, CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

9.1 INLEIDING

Voordat de onderzoeksgegevens geinterpreteerd en vervolgens de conclusies gepresenteerd worden, worden in dit hoofdstuk een samenvatting gegeven van de belangrijkste uitkomsten van zowel het literatuur- als het praktijkonderzoek. De gegevens zullen per deelvraag worden beschreven om tot slot de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden.

9.2 SAMENVATTING

OBS de Brink is een basisschool die vlakbij de grans ligt. De directeur van deze school is vertegenwooridger van Meertaligheid en wil graag nog meer aandacht aan dit traject besteden. In tegenstelling tot veel scholen die veel aandacht aan het vak Engels besteden, is hij in de Duitse taal geinteresseerd. Vorig jaar is hij begonnen met een project: twee Duitse studenten van de Hogeschool Stenden in Emmen hebben één keer per week techniek les in het Duits gegeven. Dit gebeurde toen volgens de onderdompelingsmethode in groep 5 t/m 8 en zowel de leerkrachten als ook de leerlingen waren er erg enthousiast over. De directuer wilde dit project dit jaar graag verder uitbreiden en een stap verder gaan: de lessen worden opgesplitst. In het eerste gedeelte wordt er aandacht aan het vak Duits besteed en de kinderen krijgen voor het eerst echt les in het vak Duits. In het tweede gedeelte krijgen de kinderen les techniek, de leerkrachten bleven Duits praten. Ook deed vanaf dit jaar groep 4 mee, groep 8 stopte ermee omdat het in verband met de cito's te veel voor de kinderen werd. Dit jaar was het project onderdeel van de minor van de studenten: die ene had voor de minor Wetenschap en Technologie en de andere voor de minor Meertaligheid gekozen. Met betrekking tot de minor Meertaligheid kwam uiteindelijk de volgende onderzoeksvraag tot stand:

Past de communicatieve aanpak, met betrekking tot de Duitse taal als vreemde taal, bij het Nederlandse en het Vietnamese onderwijssysteem en is deze aanpak geschikt voor activiteiten in Groep 4 t/m 7 op een Nederlandse basisschool en in Groep 5/6 in Vietnam op een internationale Duitse basisschool? Welke verschillen zijn er en hebben deze met de diverse culturen te maken?

Voor de beantwoording van de hoofdvraag is zowel een literatuuronderzoek als een praktijkonderzoek uitgevoerd. Onderzoeksvragen voor het literatuuronderzoek luiden:

- *Wat wordt er in de literatuur beschreven over het begrip "vreemde taal"?*
- *Wat wordt er in de literatuur beschreven over vreemdetalenonderwijs?*
- *Wat wordt er in de literatuur beschreven over voorwaarden om een vreemde taal te leren?*
- *Wat wordt er in de literatuur beschreven over de meest voorkomende didactieken in het vreemdetalenonderwijs?*
- *Wat wordt er in de literatuur beschreven over de communicatieve didactiek?*
- *Wat wordt er in de literatuur beschreven over de rol van de cultuur en hoe ziet de Vietnamese, de Nederlandse en de Australische cultuur eruit?*

Het praktijkonderzoek bestaat uit het afnemen van een schriftelijke vragenlijst, ingevuld door de leerlingen. De onderzoeksvragen voor het praktijkonderzoek luiden:

- *Wat houden de DaF lessen op de internationale school in Vietnam in?*
- *Wat geven de leerlingen op de Brink en de IGS aan als meest prettige didactische aanpakken om Duits te leren?*
    - *Vinden de leerlingen het prettig als de leraar uitsluitend Duits praat?*
    - *Vinden de leerlingen het belangrijker om Duits te kunnen spreken dan duits te kunnen schrijven?*
    - *Ervaren de leerlingen aandacht voor grammatica als positief?*

9.3 LITERATUURONDERZOEK

9.3.1 INLEIDING

Met betrekking tot het literatuuronderzoek wordt er naar de volgende deelvragen gekeken.

- *Wat wordt er in de literatuur beschreven over het begrip "vreemde taal"?*
- *Wat wordt er in de literatuur beschreven over voorwaarden om een vreemde taal te leren?*
- *Wat wordt er in de literatuur beschreven over vreemdetalenonderwijs?*
- *Wat wordt er in de literatuur beschreven over de meest voorkomende didactieken in het vreemdetalenonderwijs?*
- *Wat wordt er in de literatuur beschreven over de communicatieve didactiek?*
- *Wat wordt er in de literatuur beschreven over de rol van de cultuur en hoe ziet de Vietnamese, de Nederlandse en de Australische cultuur eruit?*

De vragen 1 en 2 hebben betrekking tot het begrip vreemde taal en het verwerven van een vreemde taal. De vragen 3 t/m 5 hebben betrekking tot vreemdetalenonderwijs. De laatste vraag gaat over het begrip cultuur en de drie genoemde culturen worden beschreven.

9.3.2 EEN VREEMDE TAAL

Een taal die niet je moedertaal is is een vreemde taal voor jou. Duits is bijvoorbeeld een vreemde taal voor de leerlingen op de Brink en de IGS.

Er zijn verschillende vorwaarden om een nieuwe taal te leren, op verschillende gebieden. Er zijn namelijk cognitieve maar ook sociaalpsychologische voorwaarden en bovendien heeft de moedertaal ook invloed op de vreemdetaalverwerving. Volgens Apeltauer biedt de moedertaal namelijk paradigma's en deze helpen een nieuwe taal te systematiseren. (Apeltauer, Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung, 1997) Vooral als de nieuwe taal op de moedertaal lijkt kun je van een grote invloed spreken, de leerproces gaat sneller en is makkelijker. Verder bepaalt de cognitieve stijl de manier waarop iemand indrukken verwerkt en ook dit heeft invloed op het verwervingsproces. Positieve emoties zoals motivatie maken het verwerven van een vreemde taal makkelijker. In de volgende paragraaf wordt er ingegaan op het vreemdetalenonderwijs en vooral op de communicatieve didactiek.

9.3.3 VREEMDETALENONDERWIJS – DE COMMUNICATIEVE DIDACTIEK

In totaal zijn er drie bewegingen in de laatste honderd jaar in het Nederlandse vreemdetalenonderwijs:

- de directe methode
- de audiolinguale methode
- de communicatieve aanpak

Alle drie golven baseren op de gesproken taal en de grammatica werd steeds meer als hulpmiddel en niet als rode draad gezien. Met de tijd werd er gebruik gemaakt van pattern drills. Hieronder is een voorbeeld van pattern drills gegeven. De leerders heeft geen ruimte om iets eigen te bedenken. Het wordt verwacht stereotype structuren te herhalen en op die manier onbewust de grammatica te leren.

Ich komme.	Er sagt, daß er kommt.
Ich bleibe.	Er sagt, …
Ich gehe mit.	Er sagt, …

Ich rufe dann an. Er sagt, … (Dorn, 2005)

Ich muß noch arbeiten. Er sagt, …

De communicatieve aanpak is de nieuwste golf, waarbij het overbrengen van een boodschap centraal staat en als belangrijker dan de correctheid van het taalgebruik beschouwd wordt. Het comuniceren staat centraal en moet vanuit de leerders zelf komen. Betekenisvolle situaties, die tot het praten stimuleren zijn belangrijk.

9.3.3.1 DE SCHIJF VAN VIJF

De schijf van vijf kenmerkt zich zoals de naam al aangeeft door vijftal fasen die je tijdens het verwervingsproces van een vreemde taal volgens Gerard Westhoff doorloopt (Westhoff, 2008). De eerste fase betreft het blootstellen aan input. Deze blootstlleing is op de i + 1 hypothese van (Krashen, 2014) gebaseerd (zie 4.2 De Schijf van Vijf). Deze input moet volgens (Hofstede, 2008) omvangrijk, natuurlijk, levensecht en functioneel zijn. De tweede fase beinhoudt de verwerking op inhoud. Het aanbieden van input is namelijk niet genoeg, door de input op inhoud te verweken wordt de taal in het lange termijn geheugen opgeslagen. De derde fase is de verwerking op vorm, wat betreft de grammatica. De vierde fase wordt 'pushed output' geneomd. In deze fase maakt de leerkracht gebruik van chunks en biedt deze aan de leerlingen aan. Het voeren van gesprekken wordt hierdoor gestimuleerd en er wordt meer taal gestimuleerd. Dit leidt uiteindelijk door een groter actieve taalbeheersing. De laatste fase is het strategisch handelen, waarin de leerders leren om leegtes in de kennis van de leerders te omgaan of te vullen.

9.3.3.2 HET VIERFASENMODEL

Via de componenenten van de schijf van vijf werken de leerders van receptief naar productief, zodat ze op een natuurlijke manier de nieuwe taal verwerven. (Nordhoff, 2002) Omdat de lestijd in het basisonderwijs beperkt is komen de onderdelen van de schijf van vijf in een vaste volgorde aan bod, dit gebeurt in het vierfasenmodel. Doel van het vierfasenmodel is het om de leerders op een veilige manier good voor te bereiden op het communiceren in de nieuwe taal. Dit gebeurt aan hand van vier fasen:

- introductiefase
- inputfase
- oefenfase
- transferfase

In de eerste fase maken de leerlingen kennis met het nieuwe thema en ze worden door de leerkracht gemotiveerd. Ook wordt de voorkennis van de leerlingen opgehaald en eventueel dingen van de vorige keer/keren herhaald. In de inputfase, de tweede fase van deze lessencyclus komen de leerlingen in contact met de nieuwe leerstof en ze verwerken deze. De derde fase bevat het zowel mondelinge als schrijftelijke oefenen met de nieuwe leerstof. In de laatste fase worden de leerlingen uiteindelijk erop voorbereid om in de nieuwe taal op basis van hun kennis te communcieren.

9.3.4 DE CULTUUR VOLGENS HOFSTEDE

9.3.4.1 INLEIDING

Om te onderzoeken of de communicatieve didactiek bij het Nederlandse en Vietnamese onderwijssysteem past wordt er in de volgende paragraaf de Vietnamese, de Nederlandse, maar ook de Australische cultuur beschreven en daarmee de volgende vraag beantwoord:

- *Wat wordt er in de literatuur beschreven over de rol van de cultuur en hoe ziet de Vietnamese, de Nederlandse en de Australische cultuur eruit?*

De reden waarom er ook naar de Australische cultuur wordt gekeken is, dat 1/3 van de leerlingen op de IGS uit Australië komen.

9.5.2 VERGELIJKING VOLGENS HOFSTEDE

De cultuur wordt volgens Hofstede door verschillende dingen onderscheidt, namelijk symbolen, helden, rituelen en waarden. Elke cultuur heeft volgens Hofstede andere symbolen, helden, rituelen en waarden en voor die ene cultuur kan één ritueel iets anders betekenen dan voor die andere. De kern van elk cultuur vormen de waarden, dit zijn gevoelens hoe je iets waarneemt. Ook de Australische, de Nederlandse en de Vietnamese cultuur heeft verschillende waarden, symbolen, helden en rituelen (zie 6.4, 6.5 en 6.6). Daarnaast vergelijkt Hofstede culturen aan hand van verschillende dimensies. Als je de Vietnamese, de Nederlandse en de Australische cultuur aan hand van deze dimensies verglijkt kom je tot het volgende resultaat:

Ten eerste valt op dat er in Vietnam een grote machtafstand bijvoorbeeld tussen de werknemer en werkgever bestaat, waardoor de ondergeschiken hun chefs minder vaak tegenspreken dan bijvoorbeeld in Nederland en Australië, landen met een lange machtafstand. Ook op school is dit terug te zien. In Vientam heerst namelijk strikte orde op school en leerlingen nemen alleen het woord als hun wat gevraagd wordt. In Nederland en Australië daarentegen staat de leerling centraal en zijn/haar inititief wordt beloont.

Ten tweede is er ook een groot verschil met betrekking tot het individualisme in een samenleving tussen Vietnam en Nederland, Australië te zien. In Nederland en Australië worden de leerlingen als individuen gezien en ongeachte hun achtergrond gelijk behandeld. Ze zijn vrijer en worden erop voorbereid om uiteindelijk een plaats in midden van andere in te nemen. In Vietnam daarentegen is het doel van onderwijs dat de leerders vaardigheden en deugden leren die ze nodig zijn om een acceptabel groepslid te worden. Verder volgen de kinderen vaak de beroepen van de ouders en zijn niet vrij in hun keuze.

Ten derde kan er met betrekking tot de masculiniteit naar de drie landen worden gekeken. Nederland bijvoorbeeld is heel feminien en slechte studieprestaties zijn geen ramp, de zwakke leerling wordt geprezen ter aanmoediging. Australië daarentegen is een masculien land en goede leerlingen worden geprezen: slechte prestaties worden als ramp aangezien. Vietnam zit met zijn score ertussen, hoort eerder bij de feminiene landen dan bij de masculiene.

Ten vierde wordt een cultuur volgens Hofstede door zijn onzekerheid beschreven. Hierbij scoren alle landen laag. Dit geeft aan dat er goede discussies en ongestructureerde onderwijssituaties gewaardeerd worden. Ook mogen docenten toegeven dat ze iets niet weten.

Ten slotte wordt een cultuur volgens Hofstede aan hand van zijn lanetermijngerichtheid beschreven. Hier hoort Vietnam bij de vier eerste plaatsen en Nederland en Australië hebben laag gescoord. In Vietnam wordt er namelijk succes aan hard werk toegeschreven en falen aan niet genoeg werken. In Nederland en Australië daarentegen wordt dit als toeval beschouwd.

9.4 PRAKTIJKONDERZOEK

9.4.1 INLEIDING

Met betrekking tot het praktijkonderzoek zijn er vragen naar de mening van de leerlingen over hun manier van leren en kenmerken van de communciatieve didactiek. De onderstaande vragen die daarop antwoord geven, worden in de volgende paragraaf beantwoord:

- *Wat houden de DaF lessen op de internationale school in Vietnam in?*
- *Wat geven de leerlingen op de Brink en de IGS aan als meest prettige didactische aanpakken om Duits te leren?*
    - *Vinden de leerlingen het prettig als de leraar uitsluitend Duits praat?*
    - *Vinden de leerlingen het belangrijker om Duits te kunnen spreken dan duits te kunnen schrijven?*
    - *Ervaren de leerlingen aandacht voor grammatica als positief?*

9.4.2 DE DUITSE TAAL

Uit de diagrammen (zie 8.2 en 8.3) kun je aflezen dat gemiddeld 52% van de leerlingen op de Brink en gemiddeld 72% van de leerlingen op de IGS het prettig vinden als de leerkracht alleen maar Duits praat, wel zijn er dan leerders die de leerkracht niet begrijpen (45% op de Brink en 35% op de IGS). De meerderheid zal namelijk beter Duits leren as de leerkracht soms de uitleg in het Nederlands/Engels zou geven (bijna 70% op de Brink en bijna 90% op de IGS). Dat er meer kinderen op de IGS beter Duits zouden leren als de leerkracht de uitleg soms in het Engels zou doen, heeft ermee te maken dat de Vietnamese taal helemaal niet op de Duitse lijkt, maar de Nederlandse wel op de Duitse en vandaar dat er meer leerlingen op de Brink de leerkracht begrjipen als degene Duits spreekt (zie 5.3 Voorwaarden om een vreemde taal te leren).

9.4.3 DUITS KUNNEN SPREKEN

Gemiddeld 80% van de leerlingen op de Brink en gemiddeld 78% van de leerlingen op de IGS vinden het belangrijker om Duits te kunnen spreken dan correct Duits te kunnen schrijven. De focus ligt dus voor de meerderheid van de leerlingen op het spreken, in dit geval op het overbrengen van een boodschap. Figure 1 onderbouwt mijn hypothese, dat de leerlingen in Nederland het belangrijker vinden om Duits te kunnen spreken dan te kunnen schrijven. Dat er in Vietnam ook gemiddeld 78% dit zo zien, heb ik niet verwacht.

9.4.4 GRAMMATICA

Er is een verschil van mening tussen de twee scholen met betrekking tot hoe ze over grammaticaonderwijs denken, in de diagrammen terug te zien: op de IGS is namelijk niemand van mening dat het van voordeel is als je niet op de grammatica let. Op de Brink vinden daarentegen 60% het fijn als er niet erop wordt gelet hoe de leerlingen in het Duits schrijven. Dit kun je met de verschillende culturen, maar ook met hun situatie en belang van de taal beredeneren. Er zijn namelijk twee pijlers van taalverwerving: taal nodig hebben en interactie met anderen (Noorden, 2009) Op de IGS zijn de leerlingen zijn op de Duitse taal aangewezen. Bovendien zijn Vietnamese kinderen van thuis gewend om hard te werken en alles perfect te doen: dit geldt ook voor het verwerven van de Duitse taal. Ze willen perfect Duits spreken (hebben bijna 90% van de leerlingen op de IGS aangegeven) en daar hoort ook de grammatica bij. Dit onderbouwt mijn hypothese: de leerlingen op de Brink vinden het belangrijk in het Duits een boodschap over te kunnen brengen, ook als deze grammatical niet 100% correct is, terwijl de leerlingen op de IGS de grammatica belangrijk vinden.

9.4.5 DE MANIER VAN LEREN

Uit de diagrammen blijkt dat de leerlingen op de Brink en de IGS de Duitse taal vooral spelenderwijs willen leren. Hierbij vinden ze het spreken van groot belang en ook herhaling is van groot nut. Volgens de meerderheid van de leerlingen leer je een taal door deze te gebruiken en dit moet bij de activiteiten centraal staan. Vooral de leerlingen leren bijvoorbeeld graag in gesprek met elkaar en de leerkracht. De leerlingen op de IGS vinden het daarnaast ook belangrijk om regels te oefenen en de grammatica bij de activitenten te betrekken. De communicatieve didactiek past dus helemaal tot het Nederlandse onderwijssysteem, terwijl de leerlingen vanuit Vietnam in het vreemdetalenonderwijs aandacht aan grammatica willen besteden. Daar zou je dus naast de communicatieve didactiek wel aandacht aan grammaticaonderwijs moeten besteden.

9.5 EINDCONCLUSIE

De hoofdvraag van dit onderzoek luidde:

Past de communicatieve aanpak, met betrekking tot de Duitse taal als vreemde taal, bij het Nederlandse en het Vietnamese onderwijssysteem en is deze aanpak geschikt voor activiteiten in Groep 4 t/m 7 op een Nederlandse basisschool en in Groep 5/6 in Vietnam op een internationale Duitse basisschool? Welke verschillen zijn er en hebben deze met de diverse culturen te maken?

De communicatieve aanpak met betrekking tot de Duitse taal als vreemde taal past bij het Nederlandse onderwijssysteem. De leerlingen op de Brink vonden het fijn om op basis van de communciatieve didactiek Duits te leren en je kunt uit de diagrammen concluderen dat ze het prettig vonden om zo een vreemde taal, in dit geval de Duitse taal, te verwerven. Op de IGS daarentegen vonden de leerlingen niet alle kenmerken van de communicatieve didactiek goed. Met name de grammatica komt in deze didactiek te kort en dat bevalt veel leerlingen op de IGS niet. Volgens hen moet er aandacht aan de grammatica worden besteed, ook al vinden ze het spreken belangrijker dan het schrijven. Je kunt dus concluderen dat de communicatieve didactiek niet helemaal bij de IGS en daarmee ook niet bij het Vietnamese onderwijssysteem past, omdat de Vietnamese leerlingen het niet prettig vonden om op basis van de communicatieve didactiek de Duitse taal te leren.

Door de leerlingen in de vreemde taal onder te dompelen zijn de leerlingen de hele les met de nieuwe taal geconfronteerd en uit verschillende onderzoeken blijkt dat meer input resulteert in betere leerprestaties (Graaff, 2013). Door de hele tijd in de vreemde taal te praten is het taalaanbod groter en de leerlingen pikken onbewust veel meer woorden op. Wel is het noodzakelijk om vooral de instructie voor de leerlingen begrijpelijk te maken. Dit doe je door korte en eenvoudige zinnen te gebruiken en met concreet materiaal en je 'handen en je voeten' te laten zien wat je bedoelt.

"Kinderen hebben er veel plezier als je je uitspraak ondersteunt met gezichtsuitdrukkingen en gebaren" (Mantel, 2014)

Door duidelijk te spreken en bewust pauzes tussen woorden en zinnen te gebruiken begrijpen de leerlingen meer en beter (Mantel, 2014). Uit de diagrammen blijkt dat de meerderheid van de leerlingen de leerkacht begrijpt, ook helpen de leerlingen goed elkaar om te begirjpen wat de bedoeling is, wat er wordt gezegd. Door af en toe in het Nederlands of Engels de uitleg te doen zorg je ervoor dat iedereen je begrijpt en je kan volgen.

De activiteiten werden op basis van de communicatieve didactiek gegeven: de focus ligt dus op het overbrengen van een boodschap en niet op 100% correcte taalgebruik. De meerderheid van de leerlingen op de Brink vonden dit een goede manier om een vreemde taal te leren. Op de IGS daarentegen misten de leerlingen de relatie tot de grammatica en dit heeft met de cultuur te maken. Vietnamese leerlingen zijn niet gewend om dingen zoop te schrijven zoals ze denken dat het hoort. Ze willen het gelijk juist doen. Het gebruik maken van routines tijdens de activiteiten en de bijhorende herhaling vindt de meerderheid van de leerlingen van beide scholen belangrijk en noodzakelijk. Ook leren bijna alle leerlingen van de Brink en de IGS het liefst en het beste de Duitse taal spelenderwijs, als het spreken centraal staat. De meerderheid legt namelijk de nadruk op het spreken zelf, maar ook op het worden verstaan van iemand ander als jezelf Duits spreekt.

9.6 AANBEVELINGEN

9.6.1 INLEIDING

Op basis van de resultaten van zowel de literatuur als de praktijkonderzoek kunnen er verschillende aanbevelingen worden gedaan, zowel voor het Nederlandse onderwijssysteem als ook het Vietnamese onderwijssysteem.

9.6.2 NEDERLANDSE ONDERWIJSSYSTEEM

Op de Brink kwamen de leerlingen voor het eerst in contact met het vak Duitse, hiervoor is de communicatieve didactiek goed geschikt. Door de leerlingen zelf veel te laten spreken en de taal te gebruiken worden de leerlingen snel gevoelig voor de nieuwe taal en durven om de nieuwe taal te gebruiken. Ook kun je de communicatieve didactiek goed en makkelijk spelenderwijs toepassen en het spreken tijdens de activiteiten en spelen centraal stellen. Door spelenderwijs en in vorm van chunks de taal aan te bieden leren de kinderen met plezier en onbewust. Ook is de input van groot belang en een native speaker kan ervoor zorgen dat de kinderen onbewust woorden op pikken en snel gevoelig voor de nieuwe taal worden.

Omdat de leerlingen niet perfect en accentloos Duits hoeven te spreken, is de communicatieve didactiek goed geschikt en sluit en bij de leerlingen en hun doel met betrekking tot de Duitse taal aan: het is namelijk met betrekking tot het werk voldoende als de leerlingen een gesprek in het Duits kunnen voeren en begrijpen wat anderen zeggen.

Het is wel belangrijk om alle vier vaardigheden bij het spreken van een taal in het oog te houden en niet te zeer te focus op het sprekren te leggen. Namelijk spreek je een taal eerst als je alle vier vaardigheden beheerst. Bij de communicatieve didactiek ligt de focus op het spreken, maar er moet ook met de andere drie vaardigheden rekening worden gehouden: lezen, schrijven en luisteren.

9.6.3 VIETNAMESE ONDERWIJSSYSTEEM

Toen ik de activiteiten op de IGS heb uitgevoerd hebben de leerlingen 2 maanden Duits geleerd door 9 lessen per week DaF te hebben. Er was dus een ander beginsituatie dan op de Brink in Nederland. De activiteiten dienden ter woordenschatuitbreiding, het doel was om vrij te kunnen communiceren/vertellen. Ook hiervoor was de communciatieve didactiek goed geschikt: de focus lag op het spreken en de leerlingen hebben veel en vrij verteld. Wel misten de leerlingen hier de aandacht voor grammatica en vonden het gek en verkeerd om woorden en zinnen zo op te schrijven zoals ze denken dat het hoort. Vooral aan het begin was het erg lastig en de leerlingen hebben niet begrepen wat de nut ervan is: “Maar dan heb ik het toch niet goed?”

De communicatieve didactiek past dus niet helemaal bij het vreemdetalenonderwijs: de grammatica komt te kort en de leerlingen zijn dit niet gewend, hebben daar geen begrip voor.

9.6.4 DISCUSSIE

Zowel uit de literatuurstudie als uit het praktijkonderzoek blijven een paar vragen over, die je in een vervolgonderzoek zouden moeten worden beantwoord:

- Heeft het startniveau invloed op de snelheid van de groei en zijn ontwikkeling? Gaat de ontwikkeling in de aanvangsfase sneller of juist niet?
- Dient de communicatieve aanpak alleen maar voor het begin? Het is van belang om de didactiek in een later fase te onderzoeken.
- Is het moeilijk om de kinderen later wel de juiste schrijfwijze te leren?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden moet er nog verder onderzoek worden gedaan.

HOOFDSTUK 12 BRONNENVERMELDING

(2016-2017). Von International German School Ho Chi Minh City: http://www.igs-hcmc.de/4-Start.html abgerufen

(2017). Von EnglishClub: https://www.englishclub.com/learn-english/language-skills.htm abgerufen

Aken, J. v., Juarez, A., & Spijker, G. v. (Januari 2015). Von Didactiefonline: http://didactiefonline.nl/specials/12231-duits-brengt-je-verder abgerufen

Alderlieste, M. B., & Schokkenbroek, J. (2011). *Engels in het basisonderwijs.* Nordhoff Uitgevers.

Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung.* Kassel: Langenscheidt.

Apeltauer, E. (1997). Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Kassel: Langenscheidt.

Baker, C. (2014). A parents' and teachers' guide to bilingualism. In A. Corda, K. Philipsen, & R. d. Graaff, *Handboek vvto* (S. 74). bussum: coutinho.

Brink, o. d. (kein Datum). *openbaaronderwijsemmen.nl*. Abgerufen am 10. 05 2016 von http://www.Brink.openbaaronderwijsemmen.nl/de-school/resultaten-onderwijs.html

College, O. B. (2016-2017). Von OBC Bemmel: http://www.obc-bemmel.nl/images/downloads/PR/VTO-Duits2016-2017.pdf abgerufen

(2013). Communicatief taalonderwijs. In H. Paus, S. Bacchini, R. Dekkers, C. Markesteijn, H. Meijer, & T. Pullens, *Portaal* (S. 38-39). bussum: Coutinho.

Corda, A., Philipsen, K., & Graaff, R. d. (2014). Handboek vvto. bussum: coutinho.

Diamond, J. (15. 10 2010). Von Nu.nl: http://www.nu.nl/wetenschap/2356886/meertaligheid-verbetert-hersenfunctie--.html abgerufen

Donk, C. V., & Lanen, B. V. (2013). *Praktijkonderzoek op school.* Coutinho.

Dorn, N. (2005). *Methodiken des DaF-Unterrichts*. Von Texttexturen: http://www.texttexturen.de/methodiken-daf-unterricht/ abgerufen

EduGIS. (2010). *EduGIS.nl*. Abgerufen am 10. 05 2016 von http://kaart.edugis.nl/

Frietman, J., Buis, T., Broekhoeven, S. v., & Busse, G. (maart 2001). *Euregio.org*. Von http://www.euregio.org/dynamic/media/3/documents/EURES/eurtaal_nl.pdf abgerufen

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom.* Portsmouth: Heinemann.

Graaf, A. d., & Verrips, M. (2016). Von Meertalig.nl: http://www.meertalig.nl/meertaligheid/meertaligheid-wat-is-dat/ abgerufen

Graaff, R. d. (3. 10 2013). Taal om te leren - didactiek en opbrengsten van tweetalig onderwijs. S. 17-18.

Hauwert, F. (27. 06 2005). Von Digischool: http://wp.digischool.nl/duits/waarom-duits-leren/ abgerufen

Hofstede, G. (2008). *Allemaal andersdenkenden.* Amsterdam/Antwerpen: Contact.

Hölschner, P., Piepho, H. E., & Roche, J. (2006). Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. S. 12.

Huizenga, H., & Robbe, R. (2015). *Taalonderwijs ontwerpen.* Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence.* Harmondsworth: Penguin.

KPN. (kein Datum). *kpn*. Abgerufen am 10. 05 2016 von http://home.kpn.nl/aart0056/emmen.html

Krashen, S. (12. 6 2014). *Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition*. Von http://www.sk.com.br/sk-krash.html abgerufen

Leeuw, V. D. (2009). *Les in taal*. Von http://www.lesintaal.nl/documents/doc_32676.htm abgerufen

Mantel, A. (2014). Engels als voertaal. *JSW Online - Jeugd in School en Wereld*.

Merten, S. (1997). *Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch.* Frankfurt am Main: Peter Lang-Verlag.

MigchelBrink, F. (2008). *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn.* Amsterdam: SWP.

Müller, S. (September 2006). Von PH Karlsruhe: https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/publications/Mueller_Stefanie_DISS_Kindergarten_bilingual.pdf abgerufen

Neuner, G., Krüger, M., & Grewer, U. (1981). *Übungstypologie zum kommuniativen Deutschunterricht.* Berlin: Langenscheidt.

Noorden, S. v. (2009). *Taal leren op eigen kracht.* Assen: Van Gorcum.

Nordhoff. (2002). Von 123lesidee: http://www.123lesidee.nl/files/engelsbasisonderwijs.pdf abgerufen

Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur intelektuellen Verständigung.* Stuttgart: Kohlhammer.

onbekend. (09. 07 2016). Von Wikipedia: https://nl.wikipedia.org/wiki/Vietnam abgerufen

onbekend. (17. 02 2016). Von Wikipedia.nl: https://nl.wikipedia.org/wiki/Ho_Chi_Minhstad abgerufen

onbekend. (2016). Von Studieren in Vietnam: http://www.studieren-in-vietnam.de/33,1,unterrichtsform.html abgerufen

Onderwijsinspectie. (19. 09 2011). *Onderwijsinspectie.nl.* Abgerufen am 10. 05 2016 von http://www.onderwijsinspectie.nl/zoek-en-vergelijk/sector/po/id/3512

overheid.nl. (30. 10 1997). Von Staatsblad van het Konikrijk der Nederlanden: https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-1997-484.html abgerufen

Piepho, H. E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht.* Dornburg-Frickhofen: Frankonius.

Reulen, J. &. (2000). *Het voortgezet onderwijs in Nederland.* Tilburg: Remmers.

Training, D. O. (onbekend). Von Soorten Vragen: https://www.google.nl/search?q=verschillende+soorten+vragen&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&ei=QVT2V5SlKqPA8gfogoGACA abgerufen

Van der Akker. (2003).

Wat is meertaligheid? (onbekend). Von Stichtingnob: http://www.stichtingnob.nl/veelgestelde-vragen/over-meertaligheid.aspx abgerufen

Westhoff, G. (2008). Von Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs: http://www.gerardwesthoff.nl/downloads/nabmvt-Een%20schijf%20van%20vijf%20voor%20het%20vreemdetalenonderwijs.pdf abgerufen

Wikipedia. (01. 03 2016). *wikipedia*. Abgerufen am 10. 05 2016 von https://nl.wikipedia.org/wiki/Bargeres

Yan & Gaier, & Stevenson & Lee. (2001). *Culture's Consequences.*

Zweden, V. (06. 02 2014). Vroeg starten met Engels. *JSW Online - Jeugd in School en Wereld*, S. 7-8.

BIJLAGEN

VRAGENLIJST IGS KLAS 3/4

Fragebogen zum Unterricht

Ich habe dich die letzten Wochen unterrichtet. In diesem Unterricht ging es um das Thema „Wohnen – wie wohne ich"? Wir haben uns die verschiedenen Zimmer angeschaut und spielerisch die neuen Wörter gelernt. Ich möchte Dir gerne ein paar Fragen zu dem Unterricht stellen. Du kannst die Fragen beantworten, indem du Kreuze setzt. Ein Kreuz ganz links bedeutet, dass der Satz deiner Meinung nach überhaupt nicht zu trifft, ein Kreuz ganz rechts bedeutet, dass der Satz auf jeden Fall zu trifft.

Zuerst aber eine Frage zu dir: Bist du ein Junge oder ein Mädchen?

☐ Ich bin ein Junge.

☐ Ich bin ein Mädchen.

DaF Unterricht:

1. DaF Unterricht finde ich … .	sehr schwierig ☐	schwierig ☐	nicht so schwierig ☐	einfach ☐
2. DaF Unterricht macht mir … Spaß.	sehr viel ☐	viel ☐	ein bisschen ☐	gar kein ☐

Wichtigkeit des DaF Unterrichts:

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
3. Ich finde es wichtig, dass ich so viel DaF Unterricht bekomme.	☐	☐	☐	☐
4. Ich möchte gerne fließend Deutsch sprechen können.	☐	☐	☐	☐

Deutsch sprechen:

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
5. Es ist sinnvoll, dass der Lehrer im DaF Unterricht nur Deutsch spricht.	☐	☐	☐	☐
6. Ich lerne besser Deutsch, wenn der Lehrer zwischendurch auf Englisch erklärt was zu tun ist.	☐	☐	☐	☐
7. Ich verstehe den Lehrer, wenn er Deutsch redet.	☐	☐	☐	☐
8. Wenn ich Deutsch spreche ist es wichtig, dass andere mich verstehen.	☐	☐	☐	☐

Kommunikative Didaktik:

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
9. Man lernt eine Sprache indem man diese regelmäßig nutzt und spricht.	☐	☐	☐	☐
10. Ich finde es wichtiger fließend Deutsch sprechen als schreiben zu können.	☐	☐	☐	☐
11. Ich finde es gut, wenn der Lehrer nicht auf meine Rechtschreibung achtet.	☐	☐	☐	☐

Routinen:

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
12. Ich finde es effektiv jede Stunde gleich zu beginnen (welcher Tag ist heute? etc.).	☐	☐	☐	☐

13. Ich finde es gut neue, deutsche Wörter spielerisch zu lernen (denk zum Beispiel an das Angeln und das Fliegenklatschen Spiel).	☐	☐	☐	☐
14. Ich finde es hilfreich vor der Klasse zu sprechen, um Deutsch zu lernen. (denk an das präsentieren eurer Zimmer).	☐	☐	☐	☐
15. Ich finde es bedeutungsvoll die deutschen Wörter spielerisch in Form des Spiel „Tabu“ zu wiederholen (Pantomime, Wörter umschreiben).	☐	☐	☐	☐
16. Ich finde es gut die deutschen Wörter spielerisch zu wiederholen (denk an das Spiel ‚Memory‘).	☐	☐	☐	☐

Unterschied zwischen der kommunikativen und der traditionellen Didaktik:

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
17. Ich finde es wichtig, dass wir die neuen, deutschen Wörter oft wiederholen.	☐	☐	☐	☐
18. Ich lerne am besten Deutsch, indem ich mich mit anderen auf Deutsch unterhalte.	☐	☐	☐	☐
19. Ich lerne am besten Deutsch, indem ich mich mit dem Lehrer auf Deutsch unterhalte.	☐	☐	☐	☐
20. Ich lerne am besten Deutsch, indem ich Grammatikregeln lerne.	☐	☐	☐	☐
21. Ich lerne am besten Deutsch, wenn ich Arbeitsblätter bearbeite.	☐	☐	☐	☐
22. Ich lerne am besten Deutsch in Einzelarbeit.	☐	☐	☐	☐
23. Ich lerne am besten Deutsch in Zusammenarbeit mit anderen Kindern.	☐	☐	☐	☐

Geschafft! Das war die letzte Frage. Vielen Dank fürs Ausfüllen!

VRAGENLIJST DE BRINK

Vragenlijst Duitse lessen

Je hebt nu een aantal weken lang Nederlandse lessen Duits gehad en ik ben benieuwd wat je mening over deze lessen is! De antwoorden zijn anoniem, ik wil alleen maar weten of je een jongen of een meisje bent. Bij de volgende vragen is er maar één antwoord, gegeven door één kruisje, mogelijk. Helemaal links betekent dat de zin helemaal klopt, helemaal rechts dat de zin helemaal niet klopt.
Maar voordat je begint heb ik een algemene vraag aan jou. Ben je een jongen of een meisje?

☐ Ik ben een jongen.

☐ Ik ben een meisje.

Taallessen Nederlands en Duits:

1. Taallessen Nederlands vind ik...	erg moeilijk ☐	een beetje moeilijk ☐	niet zo moeilijk ☐	makkelijk ☐
2. Taallessen Duits vind ik ...	erg moeilijk ☐	een beetje moeilijk ☐	niet zo moeilijk ☐	makkelijk ☐
3. Ik vind het ... om Duits te leren.	erg leuk ☐	een beetje leuk ☐	niet zo leuk ☐	helemaal niet leuk ☐

Belang van de Duitse taal:	klopt helemaal	klopt	klopt niet echt	klopt niet
4. Ik vind het belangrijk om lessen in het vak Duits te krijgen.	☐	☐	☐	☐
5. Ik wil graag vloeiend Duits kunnen spreken.	☐	☐	☐	☐

Duits praten:	klopt helemaal	klopt	klopt niet echt	klopt niet
6. Het is goed als de leerkracht in de lessen Duits alleen maar Duits spreekt.	☐	☐	☐	☐
7. Ik leer beter Duits als de leerkracht soms de uitleg in het Nederlands doet.	☐	☐	☐	☐
8. Als de leerkracht Duits praat begrijp ik wat er wordt bedoeld.	☐	☐	☐	☐
9. Als ik Duits praat is het belangrijk dat iemand ander begrijpt wat ik zeg.	☐	☐	☐	☐

Communicatieve aanpak:

	klopt helemaal	klopt	klopt niet echt	klopt niet
10. Je leert een taal door deze te gebruiken.	☐	☐	☐	☐
11. Ik vind het belangrijker om Duits te kunnen spreken dan correct Duits te kunnen schrijven.	☐	☐	☐	☐
12. Het is goed dat er niet erop wordt gelet hoe ik in het Duits schrijf.	☐	☐	☐	☐

Routines:

	klopt helemaal	klopt	klopt niet echt	klopt niet
13. Ik vind het leuk om in de kring Duits te spreken. Denk aan het doorgeven van woorden en zinnen in de kring.	☐	☐	☐	☐
14. Ik vind het leerzaam om in kleine groepen Duits te spreken (bijvoorbeeld in de tafelgroepen of op de gang).	☐	☐	☐	☐
15. Ik vind het prettig om Duits door middel van rollenspelen te leren.	☐	☐	☐	☐
16. Ik vind het fijn om spelenderwijs Duits te leren. Denk aan het spelen van spelletjes, zoals Tabu.	☐	☐	☐	☐

Verschil tussen de communicatieve aanpak en de traditionele aanpak:

	klopt helemaal	klopt	klopt niet echt	klopt niet
17. Ik vind herhaling belangrijk om Duits te leren.	☐	☐	☐	☐
18. Ik leer het best Duits door met medeleerlingen in het Duits te praten.	☐	☐	☐	☐
19. Ik leer het best Duits door met de leerkracht in het Duits te praten.	☐	☐	☐	☐
20. Ik leer het best Duits door regels te oefenen.	☐	☐	☐	☐
21. Ik leer het best Duits door woordjes te oefenen.	☐	☐	☐	☐
22. Ik leer het best Duits als er klassikaal les wordt gegeven.	☐	☐	☐	☐

Dit was de laatste vraag. Heel erg bedankt voor het invullen!