

Désirée Joustra

Studentnummer: 266753

Christelijke hogeschool Windesheim, Zwolle

Onderzoek uitgevoerd aan Christelijk college De Populier, Den Haag

# Wir sprechen Deutsch



Een onderzoek naar de bereidheid tot spreken van de doeltaal door  
onderbouwleerlingen tijdens het onderwijs in de Duitse taal

September 2015

Begeleiders:

Elisabeth Lehrner (Windesheim)

Jorien Radstake (Windesheim)

Dick Tissink (sectievoorzitter Duits, De Populier)

## Samenvatting

In dit onderzoek ben ik op zoek gegaan naar een antwoord op de vraag op welke manier ik het spreken in de doeltaal van mijn havo onderbouwleerlingen kan stimuleren. Ik zet daartoe een aantal middelen in en onderzoek vervolgens middels een schriftelijke enquête welke daarvan door de leerlingen als positief en behulpzaam ervaren zijn.

De interventies bestaan allereerst uit het uitsluitende doeltaalgebruik door de docent. Ik heb, om de leerlingen te motiveren uitgebreid aandacht besteed aan het doel van het gebruik van de voertaal in de les, zijnde het aanleren en oefenen van de verbale communicatie in de doeltaal. Ik heb de leerlingen van tevoren uitgelegd hun verbale uitingen in de doeltaal niet te corrigeren op taal- of uitspraakfouten. Ik heb veel aandacht besteed aan strategieën om in taal die men niet volledig beheerst een boodschap over te brengen. Ik heb veel spreekoefeningen verzonnen en praktisch elke les de leerlingen in tweetallen met wisselende samenstelling laten oefenen. De sfeer in de klas was dankzij deze interventies al snel losjes en ontspannen. Ter verdere ondersteuning, heb ik in het lokaal 'spiekbrieven' met chunks<sup>1</sup> opgehangen en een aantal in de schoolomgeving bruikbare chunks aangeleerd.

Het onderzoek is uitgevoerd in een havoklas met 27 leerlingen. Voorafgaand aan de inzet van de middelen is een schriftelijke enquête afgenomen naar de beleving van de leerlingen bij het spreken van de doeltaal door henzelf en bij het gebruik van de doeltaal door de docent. Een maand na het begin van het experiment is dezelfde enquête opnieuw afgenomen, aangevuld met een vragenlijst waarbij geïnformeerd wordt welke interventies als behulpzaam ten opzichte van elkaar ervaren zijn.

Uit de enquêteresultaten blijkt, dat veruit de meeste leerlingen het spreken van de doeltaal door de docent als positief en behulpzaam ervaren hebben. De aangeleerde chunks en de regelmatige

---

<sup>1</sup> Zinnetje of meerdere woorden die als geheel geleerd worden. Voorbeeld: How are you?

spreekopdrachten worden ook als behulpzaam gewaardeerd. Uit de enquêteresultaten kan geconcludeerd worden dat de houding ten opzichte van het zelf spreken bij deze leerlingen iets positiever is geworden. Vervolgonderzoek gedurende een langere periode; per ingezette interventie; bij een grotere groep en met gebruikmaking van een controlegroep zou hierover meer duidelijkheid kunnen verschaffen.

## Introductie

Dit onderzoek heb ik uitgevoerd in het voorjaar van 2015 tijdens mijn LIO-stage, tevens het eerste jaar waarin ik werkzaam was als docent Duits in de onderbouw van het Christelijke college de Populier. Voor die tijd gaf ik gedurende twee jaar les in de Franse taal aan de onderbouw van een andere middelbare school in Den Haag. Daar heb ik voor het eerst ervaren hoe lastig het is leerlingen tot spreken in de doeltaal te bewegen. Ik nam aan dat de bereidheid van de leerlingen bij de Duitse taal groter zou zijn dan bij de Franse. Immers, de Duitse taal staat veel dichterbij de Nederlandse, waardoor al snel veel verstaan kan worden en ook het spreken sneller onder de knie te krijgen is. Deze aanname bleek onwaar: ook bij Duits is het lastig leerlingen tot spreken te bewegen.

Het onderwijzen van moderne vreemde talen op de middelbare school heeft als doel, de leerling in die taal te leren communiceren. Dat betekent onder andere een gesprek voeren en (mondeling) een verhaal vertellen. Met behulp van het ERK<sup>2</sup> zou het onderwijs de draai van grammaticagericht naar communicatiegericht onderwijs moeten maken. Dit lukt nog niet altijd goed. Het enthousiasme bij de leerlingen lijkt niet hoog en docenten krijgen hen maar moeilijk tot spreken.

De ERK getoetste lesmethode die ik in de onderbouw gebruik<sup>3</sup> biedt grammatica, luisteroefeningen en leesteksten, en spreekoefeningen waarbij zinnen uit het hoofd geleerd worden. Echte communicatieve oefeningen komen niet veel voor. Toch wil ik graag dat de leerlingen juist die communicatie oefenen, want als dat binnen de lessen niet kan, hoe kan hij dan leren spreken? De leerlingen lijken het spreken als eng te ervaren. Als ik aan het begin van mijn lessen een klassengesprekje in het Duits probeer, waarin ik hen de als huiswerk geleerde woordenschat wil laten gebruiken, komt er weinig uit. Liever willen ze dat ik de woordjes gewoon overhoor. Hoe kan ik de leerlingen tot spreken stimuleren?

---

<sup>2</sup> Europees Referentiekader

<sup>3</sup> Salzgitter Heute

Ik ben in de literatuur over dit onderwerp op zoek gegaan naar interventies die ik in zou kunnen zetten om de leerlingen te helpen en te motiveren. Daarbij stuitte ik op mogelijke oorzaken voor dit gebrek aan motivatie. Leerlingen zouden bang kunnen zijn om fouten te maken; om uitgelachen te worden. Het zou te kunstmatig en onnatuurlijk kunnen voelen de doeltaal te spreken in een nagespeelde situatie. Het kan de leerlingen aan woordenschat of aan oefening ontbreken. De oorzaken zijn misschien niet bij alle leerlingen gelijk. Elke leerling is anders en wat bij de een werkt, helpt een ander misschien niet. Door inzet van verschillende interventies tegelijkertijd, hoopte ik op meerdere gebieden en daarmee aan verschillende leerlingen hulp en stimulans te bieden.

De in te zetten interventies zouden een oplossing moeten bieden op een van de volgende drie gebieden: het verminderen van eventuele angst om te spreken; het creëren van een omgeving, waarin het gebruik van de doeltaal natuurlijker aanvoelt en het zorgen voor voldoende kennis bij de leerlingen. Bij het creëren van een natuurlijke omgeving om te spreken, ligt het voor de hand in de klas de doeltaal als communicatie- of voertaal in te stellen. Indien de docent Duits praat, voelt het voor de leerling wellicht iets natuurlijker om ook in die taal te communiceren. Ik vraag mij nu al af of de leerlingen bij mijn spaarzame inzet van de doeltaal tijdens de les wel alles begrijpen. Wordt dat niet nog veel ingewikkelder als ik nog meer de doeltaal spreek?

Om de mogelijke oorzaken van een gebrek aan enthousiasme bij het spreken vast te stellen en bovendien een verschil te kunnen zien in veranderende motivatie voor en na het toepassen van de interventies, heb ik gekozen voor het afnemen van een enquête. Allereerst wordt een nulmeting gedaan en na de periode, waarin de interventies ingezet zijn, volgt dezelfde enquête nog eens. In deze enquête vraag ik de mening van de leerlingen over angst; over fouten maken; over woordenschat en ook over hun begrip bij het gebruik van de doeltaal door mijzelf als docent. Beïnvloedt mijn doeltaalgebruik het verloop van de les negatief?

Met het inzetten van een breed scala aan interventies, hoop ik zoveel mogelijk leerlingen te stimuleren tot het gebruik van de doeltaal. Welke van die interventies volgens de leerlingen zelf behulpzaam zijn, interesseert mij zeer. Daarom heb ik de leerlingen na afloop van het experiment opnieuw middels een schriftelijke enquête gevraagd welke interventies door hen als nuttig ervaren zijn om tijdens de les tot spreken in de doeltaal te komen.

Uit contacten met collega's van mijn vorige zowel als mijn huidige school en ook uit het lezen van onderzoek blijkt, dat ik niet alleen sta bij deze uitdaging; ook andere docenten kampen met leerlingen die moeilijk te bewegen zijn de doeltaal te spreken tijdens de les. Met dit onderzoek hoop ik dan ook een bijdrage te doen aan het bieden van handvatten aan MVT-docenten.

## Theoretisch kader

### Taal is communicatie: over input en output

Er wordt over de noodzaak tot het spreken van de doeltaal in de les – door leraren of leerlingen - veel gesproken in boeken en tijdschriften. Desondanks is hiervan in de praktijk vaak weinig te merken. Daarvan getuigt zowel nationaal (Popma, 1997) als internationaal onderzoek (Bonnet, 2002). Om de doelstellingen van mijn onderzoek te onderbouwen, wil ik hier allereerst de theorie aanhalen, waarop mijn streven tot het stimuleren van doeltaalgebruik door de leerlingen is gebaseerd.

Linguïst en onderwijsonderzoeker Stephen Krashen heeft in de zeventiger en tachtiger jaren de inputhypothese opgesteld (Krashen, 1985): de mens verwerft taal door het begrijpen van aanwijzingen en het verwerken van door context en situatie begrijpelijke input. Geleerd wordt dus door de taal zoveel mogelijk te horen. Daar de meeste leerlingen in Nederland wel Engels maar meestal weinig tot geen Duits en Frans in hun natuurlijke omgeving horen – televisie en muziek zijn naast Nederlands- voor het overgrote deel Engelstalig - is het van belang dat de docent de te leren taal tijdens de les zoveel mogelijk spreekt.

Daarbij merkt Krashen nog aan: “Blootstelling levert het meeste op als de input net iets moeilijker is, dan het niveau van taalbeheersing van de leerling” (Krashen, 1985). Deze *comprehensible input* moet  $i + 1$  zijn waarbij  $i$  staat voor interlanguage, het kennis- of beheersniveau van de vreemde taal. Ook moeten de taaluitingen zinvol en authentiek zijn: hoe natuurlijker, levensechter en functioneler de input is, vermeldt Westhoff (2008), des te effectiever zal deze zijn. Als een leerling zich betrokken voelt (sociaal of emotioneel) bij de input, dan zal hij of zij zich gemotiveerd voelen “eraan te handelen” ofwel ermee aan de slag te gaan vermeldt hij. Hieruit volgt, dat een docent aanwijzingen, correcties, lofprijzingen en overige klassentaal het best in de doeltaal kan laten

plaatsvinden en dat de moeilijkheidsgraad van die uitingen best iets boven het beheersniveau van de leerlingen mag liggen.

Aan de hand van de inputhypothese is vervolgens de outputhypothese opgesteld. Het spreken van de doeltaal door de leerlingen zelf is niet alleen goed, omdat het een motorische vaardigheid betreft, die geoefend moet worden, maar ook omdat dit zoeken naar de juiste woorden en zinsneden cognitieve processen op gang brengt. Volgens Swains Output-hypothese (Swain & Deters, 2007) draagt het met vallen en opstaan verwerven van taal door taalproductie bij aan de bewustwording van de verschillen tussen de eigen en de (of een) andere taal. Op deze manier wordt bijvoorbeeld door de leerder opgemerkt, dat een zin vaak niet letterlijk vertaald kan worden. Mondelinge verwerking van input – taalproductie of output - wordt door Westhoff (2008) gezien als een van de onderdelen van een optimaal taalverwervingsproces. Spreken hoeft niet los geleerd te worden, zegt Krashen: de leerling gaat vanzelf spreken zodra er sprake is van voldoende begrijpelijke input. Daarnaast moet de leerling voldoende gelegenheid hebben om zelf output te produceren. Hiermee is onderbouwd, dat het goed is voor leerlingen in de klas de doeltaal te spreken.

### Angst wegnemen

Dat leerlingen hiertoe niet altijd bereid zijn, kan te maken hebben met angst. Volgens Young (1991) ervaren veel leerlingen angst voor het spreken van de vreemde taal. Ze zijn bang om fouten te maken en daardoor 'dom' over te komen. Een beetje angst (*anxiety*) heeft een positief effect op de prestaties van de leerling, maar teveel angst kan slechte prestaties veroorzaken (Scovel, 1991).

De docent kan een aantal maatregelen treffen om spreekangst tegen te gaan. Young (1991) vermeldt, dat een prettige, veilige sfeer in de klas en een vriendelijke houding van de docent veel kan bijdragen aan het reduceren van spreekangst. Volgens Horwitz, Horwitz & Cope (1991)

vinden taalleerders het vervelend dat zij beoordeeld worden tijdens het spreken. Leerlingen zijn minder bereid zijn zich in een andere taal te uiten als zij steeds gewezen worden op de onvolmaaktheid van die uitingen. Stephen Krashen schreef hierover de Affective filter hypothese waarin hij het verbeteren van fouten in de verbale uitingen aan het begin van het taalleerproces afraadt. Factoren als motivatie, houding, zelfvertrouwen en angst spelen volgens hem een grote rol bij het wel of niet opnemen van leerstof. Door negatieve beleving ontstaat er een affectief filter dat belemmerend werkt op de taalverwerving. Verbeteren is bovendien niet nodig, meent Kwakernaak (2009): het gaat tenslotte om het overbrengen van de boodschap en daarvoor is de inhoud van woorden belangrijker dan een perfect kloppende zin. Men kan beter navragen indien de boodschap niet duidelijk is of de boodschap correct herhalen (Young 1991). Uit dit alles volgt dat verbeteren van verbale uitingen af te raden is in het begin van het leerproces dus in de onderbouw. De docent moet duidelijk maken, dat er geen vloeiende, correcte zinnen verwacht worden. Doel van de taaluiting is het overbrengen van de boodschap. Om leerlingen tot spreken te brengen, is het belangrijk van tevoren de criteria te bespreken, zodat zij weten wat van hen verwacht wordt en de angst vermindert, schrijven Van de Koot & Van Loo (2014).

#### Wat kan ik nog meer doen om de leerlingen aan het spreken te krijgen?

Butzkamm (2009) wijst erop dat het aanleren van uitingen als *“Darf ich mal was auf Niederländisch sagen”* of *“ich weiß nicht wie das auf Deutsch heißt”* behulpzaam zijn om leerlingen op gang te helpen. Als aanvulling hierop spreekt Goosen (2002/03) van het ophangen - in bijvoorbeeld een insteekdouchegordijn - van spiekbrieven met zinnnetjes ofwel *chunks* die in de communicatie in de klas van pas kunnen komen. Van de Koot en van Loo (2014) wijzen op het aanleren van spreekstrategieën: zo kan een boodschap anders geformuleerd worden. Bijvoorbeeld *“das ist schwierig”* kan men ook als *“das ist nicht einfach”* zeggen. Ook kunnen zaken

omschreven of aangewezen worden.

Volgens Kitano (2001) is het belangrijk dat spreekvaardigheid in groepjes wordt geoefend. Door dit regelmatig te doen, neemt de spreekangst in een vreemde taal af. Het is ook hierbij belangrijk dat leerlingen begrijpen, dat fouten maken onderdeel is van het leerproces. Hierdoor kan de angst voor negatieve evaluatie afnemen. Ook Young (1991) raadt spreken in kleine groepjes en tweetallen aan. Daarbij mogen best beide leerders beginners in de taal zijn: ook spreekoefeningen tussen twee leerlingen van hetzelfde niveau zijn waardevol (Lightbown & Spada, 2006).

Tenslotte meent onder andere Young (1991), dat inzicht in het leerproces meehelpt om leerlingen te stimuleren. De docent kan daarom het beste uitleggen waarom er door zowel hemzelf als door de leerlingen in de doeltaal gesproken dient te worden in de klas.

## Probleemstelling en onderzoeksvragen

Het streven is moderne vreemde talen als communicatiemiddel te onderwijzen. Met behulp van het ERK<sup>4</sup> zou het onderwijs de draai van grammaticagericht naar communicatiegericht onderwijs moeten maken. Daar is op de scholen die ik van binnen ken nog weinig van te merken. De leerlingen communiceren tijdens de les structureel in het Nederlands. Ik wil hen motiveren in de doeltaal te communiceren.

Uit het theoretisch onderzoek concludeer ik, dat de communicatie begint bij de docent die de doeltaal als voertaal gebruikt. Daarnaast moeten de leerlingen inzicht krijgen in het leerproces, zodat zij begrijpen waarom spreken belangrijk is. Het is handig de leerlingen wat vaststaande, in de klassensituatie bruikbare zinnestukjes (chunks) aan te leren en wat behulpzame zinnen, woorden en uitdrukkingen op te hangen die gezamenlijk voorzien in de nodige kennis om in de klas te communiceren. Aan strategieën zoals omschrijven zou aandacht besteed moeten worden. Er dient in veilige kleine groepjes of tweetallen geoefend te worden, zodat leerlingen het spreken van de doeltaal als natuurlijker ervaren en daarnaast van door henzelf en de ander gemaakte fouten leren. Bovendien is het belangrijk om leerlingen voor zover mogelijk eventuele spreekangst te ontnemen. Daartoe is het goed een prettige, ontspannen sfeer te creëren en leerlingen toe te staan fouten te maken: taaluitingen dienen zo min mogelijk verbeterd te worden; het gaat erom de boodschap over te brengen.

De toe te passen interventies zijn daarmee:

Docent spreekt doeltaal; zorgen voor duidelijkheid over wat het doel is en wat verwacht wordt (inzicht in het leerproces); het aanleren van strategieën en chunks; in het lokaal spiekbrieven ophangen met chunks die gebruikt kunnen worden als het geheugen de leerling in de steek laat;

---

<sup>4</sup> Europees Referentiekader

zorgen voor een ontspannen sfeer en voor regelmatige spreekopdrachten; er nadruk op te leggen dat men zonder fouten niet leren kan.

Dit onderzoek is te kleinschalig om leeropbrengsten te kunnen meten. Wel kan ik de houding van leerlingen ten opzichte van hun eigen spreken in de doeltaal onderzoeken vóór en na het inzetten van de verschillende interventies. Bovendien zal ik de leerlingen naar hun mening vragen welke interventies in hun ervaring het meest behulpzaam waren.

### **De onderzoeksvraag**

*Hoe kan het spreken van de doeltaal door onderbouwleerlingen gestimuleerd worden?*

Met als deelvragen:

- 1. Verbetert de houding ten opzichte van het spreken in de doeltaal bij leerlingen van B2H van De Populier na door mij gedane interventies?*
- 2. Welke interventies vonden deze leerlingen nuttig om tijdens de les tot spreken in de doeltaal te komen?*

### **Verwachting**

Mijn verwachting was dat de eerste deelvraag een positieve ontwikkeling ten aanzien van het spreken in de doeltaal zou laten zien. Mijn verwachting was verder, dat mijn eigen doeltaalgebruik daarbij een grote rol zou spelen. Desalniettemin was ik nieuwsgierig naar het antwoord op de tweede deelvraag die uitsluitsel geeft over de mening van de leerlingen desbetreffend.

## Onderzoeksopzet

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, volgt hieronder een plan van aanpak. Hierin wordt de opzet van het onderzoek beschreven, wat voor soort onderzoek uitgevoerd wordt en hoe dit georganiseerd wordt.

### Vorm en onderzoekseenheid

Ik heb gekozen voor een kwantitatief explorerend onderzoek. Ik zal in een experimentele periode van vier weken een aantal verschillende interventies tegelijk toepassen om de leerlingen aan het spreken te krijgen. Namelijk:

de docent spreekt de doeltaal; er heerst een ontspannen sfeer tijdens de les; er worden regelmatig spreekopdrachten gedaan; strategieën en chunks worden aangeleerd; er hangen 'spiekbrieven' aan de muur van het lokaal; er wordt duidelijkheid gegeven over het doel van en de verwachting bij het spreken (inzicht in het leerproces) en fouten mogen gemaakt worden.

Ik probeer een eventueel resultaat zichtbaar te maken middels een lijst met enquêtevragen aan de leerlingen. Mijn aanname is, dat het spreken in de doeltaal bij de leerlingen mogelijk stukt door verschillende oorzaken: doordat er te weinig woorden voorhanden zijn; doordat de verwachtingen bij de leerlingen niet duidelijk zijn en doordat er sprake is van spreekangst. De leerlingen die in het experiment meedoen, heb ik voor aanvang een lijst met vragen laten invullen die de situatie vooraf in kaart brengen: ervaren zij te weinig woorden te hebben; is er sprake van spreekangst. Na afloop van het experiment wordt dezelfde vragenlijst nog eens ingevuld, zodat een eventueel verschil vastgesteld kan worden. Om vast te stellen of mijn eigen doeltaalgebruik tijdens het experiment voor begripsproblemen zorgt, heb ik ook een onderdeel ingevoegd dat navraagt of uitleg en opdrachten duidelijk zijn.

De leerling kan bij de stellingen antwoorden met *nooit*, *meestal niet*, *meestal wel* en *altijd*. Hiervoor heb ik gekozen boven een eenvoudig *ja* of *nee* in de hoop enige nuance waar te kunnen nemen. Een leerling is bijvoorbeeld na een maand van interventies wat minder bang is om uitgelachen te worden of fouten te maken, zal de vraag hierover waarschijnlijk nog niet volmondig met *nee* beantwoorden. Een kleine verschuiving van ja naar meestal wel zou al op een verbetering duiden.

De enquête wordt afgenomen aansluitend aan een toets. De leerlingen zitten in toetsopstelling en hebben voor het merendeel alle tijd.

### **De enquêtevragen**

De eerste drie vragen gaan over het gedrag van de docent. Een van de interventies bestaat uit het bijna uitsluitend spreken van de doeltaal door mijzelf, de docent. Uit deze vragen hoop ik te leren of mijn doeltaalgebruik een belemmering vormt bij de organisatie van de les en bij het creëren van een goede sfeer. In dat geval zou het doeltaalgebruik van de docent contraproductief kunnen zijn voor de bereidheid tot spreken bij de leerlingen, daar een goede sfeer belangrijk is.

- 1. Ik begrijp wat we gaan doen in de les: de opdrachten zijn duidelijk*
- 2. Ik begrijp de uitleg en de bespreking van oefeningen: de inhoud is duidelijk*
- 3. Ik vind de sfeer tijdens de les prettig*

De betrouwbaarheid van dit deel van de vragenlijst is gemiddeld: de antwoorden hangen namelijk ook af van de situatie op dat moment. Is er zojuist net iets niet goed begrepen of is de leerling terecht gewezen, dan neigt de stemming op dat moment naar negatief ook al zou de hele maand de sfeer goed zijn geweest. De te onderzoeken groep bestaat uit adolescenten, pubers, wiens emotionele toestand zoals bekend doorgaans weinig stabiel is.

Het tweede cluster vragen gaat over het spreken van de leerling zelf: beginnend met de ervaring van de leerling over voldoende of onvoldoende woordenschat om te spreken en het gebruik van strategieën.

*4. Ik ken voldoende woorden om in de klas Duits te kunnen spreken*

*5. Ik maak gebruik van geleerde zinnen (darf ich das auf Niederländisch sagen?)*

*6. Ik maak gebruik van strategieën (omschrijven, anders zeggen, wijzen etc.)*

De betrouwbaarheid van dit deel lijkt bovengemiddeld. Er wordt gevraagd naar de beleving van het beschikken over kennis. Wel ligt het voor de hand, dat na een zojuist slecht gemaakte toets eerder een negatief antwoord zal volgen op de vraag of er voldoende woordenschat aanwezig is om te spreken. Daarop volgen vragen over spreekangst en motivatie.

*7. Ik vind het niet prettig als ik verbeterd word als ik iets zeg voor de klas*

*8. Bij het spreken ben ik bang om uitgelachen te worden*

*9. Bij het spreken ben ik bang om uitspraakfouten te maken*

*10. Bij het spreken ben ik bang om taalfouten te maken*

*11. Bij het spreken ben ik bang om niet begrepen te worden*

De betrouwbaarheid van dit onderdeel is gemiddeld. Ook de angstvragen zijn voor een deel afhankelijk van de stemming van de leerling op dat moment: na een goed gemaakte toets voelt de leerling zich wellicht tot grote dingen in staat. Vragen over hoe iemand tegen iets aankijkt, zijn altijd afhankelijk van het moment en de situatie.

Tenslotte volgen enkele vragen die meten of de houding ten opzichte van het spreken verandert door meer inzicht in het leerproces:

*12. Ik begrijp wat er van mij verwacht wordt bij het spreken*

*13. Ik begrijp waarom ik Duits moet spreken*

#### *14. Ik spreek graag Duits*

Na afloop van de experimentele periode waarin de verschillende interventies ingezet zijn, wordt een tevens lijst voorgelegd, waarbij de leerlingen kunnen aangeven welke van de interventies hen bij het spreken het meest geholpen hebben. Bij deze lijst kunnen 20 punten worden verdeeld over de diverse interventies. Een leerling mag alle punten aan één onderdeel geven of de punten verdelen over meerdere. De betrouwbaarheid van dit onderdeel is hoog. De punten kunnen een duidelijke voorkeur tonen, of twijfel aangeven, maar daar de emotie van de geënquêteerde geen grote rol speelt bij deze vorm van bevraging, zal het moment of de situatie waarin de vragenlijst wordt ingevuld geen grote invloed hebben.

De enquête wordt anoniem afgenomen. De leerlingen vullen de lijsten in toetsopstelling in, hetgeen betekent dat niemand, ook niet de goede vriendin ernaast, achter de antwoorden kan komen, mits de leerling die voor zich houdt. Daarmee probeer ik de component sociale wenselijkheid te beperken. Ik wil echter niet uitsluiten dat er toch sprake is van groepsdruk bij het beantwoorden: de leerling functioneert de hele dag in de bergop en bevindt zich op moment van invullen tussen zijn peers: het gevoel bij de groep te moeten horen en ondanks de anonimiteit in te vullen wat die groep, of de leider ervan wil, oefent nog steeds invloed uit. Desalniettemin is de validiteit de hoogst bereikbare in een klassensituatie bij een groep adolescenten.

De klas waarmee ik dit experiment uitvoer en daarmee de onderzoekseenheid waarover uitspraken gedaan worden, is één van de klassen waaraan ik dit schooljaar lesgeef aan het Christelijk College de Populier in Den Haag. Het betreft B2H, een tweede klas bestaand uit 27 leerlingen. De tweede klassen zijn brugklassen: B2H is een havo/VWO klas waarvan inmiddels bekend is dat het merendeel van de leerlingen op havoniveau verder zullen gaan. Een klein aantal gaat verder op de mavo

en slechts één leerling zal volgend jaar op VWO niveau verder gaan. B2H is een havoklas met de nodige diversiteit, niet alleen qua niveau, maar ook qua sociale en culturele achtergrond. Ik heb voor deze klas gekozen, omdat deze naast uiteenlopende niveaus veel kleine sociale groepjes omvat. Als eenheid is de klas niet sterk, maar de leerlingen zijn voor zover ik vanuit mijn eigen praktijk op deze en andere scholen kan overzien niet minder sociaal ten opzicht van elkaar dan vergelijkbare klassen. De veiligheid in de klas schat ik - in vergelijking met mijn andere tweede klassen – als gemiddeld in evenals als de spreekangst. Ook de groepsdruk ervaar ik als minder groot dan bij sommige andere klassen. Mijn relatie met deze klas tenslotte, is goed. Ik ga ervan uit, dat zij zich bij mij als docent veilig voelen. De leeftijd van de leerlingen is 13 en 14 jaar. Zij hebben dit jaar voor het eerst Duits.

### **Duur**

Het experiment bestaat 16 lessen van 45 minuten ofwel 12 klokuren waarin de 27 leerlingen van B2H over een periode van 4 weken les krijgen met alle genoemde interventies.

### **Operationalisering**

De volgende kenmerken komen voor in de onderzoeksvraag en de deelvragen: ervaring met de verschillende hulpmiddelen waaronder het spreken van de doeltaal door de docent; zelf spreken door leerlingen. Deze kenmerken worden in onderstaand schema uitgewerkt in subdimensies en indicatoren.

| Kenmerk                            | Dimensies                       | Subdimensies      | Indicatoren                                                         |
|------------------------------------|---------------------------------|-------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Ervaring leerlingen<br>Duitse taal | Docent spreekt Duits (passief)  | Organisatie les   | De leerling begrijpt de opdrachten.                                 |
|                                    |                                 | Uitleg            | De leerling begrijpt de inhoudelijke bespreking van de oefeningen   |
|                                    |                                 | Overig            | De leerling ervaart de sfeer tijdens de les als prettig             |
|                                    | Leerling spreekt Duits (actief) | motivatie (reden) | De leerling weet wat van hem verwacht wordt                         |
|                                    |                                 |                   | De leerling weet waarom hij Duits moet spreken in de klas           |
|                                    |                                 |                   | De leerling spreekt graag Duits                                     |
|                                    |                                 | Moeilijkheid      | De leerling heeft voldoende woorden voorhanden                      |
|                                    |                                 |                   | De leerling heeft voldoende zinnen (chunks) voorhanden              |
|                                    |                                 |                   | De leerling kent voldoende strategieën omschrijven, wijzen etc.)    |
|                                    |                                 | Angst             | De leerling is bang om taalfouten te maken                          |
|                                    |                                 |                   | De leerling is bang om uitgelachen te worden                        |
|                                    |                                 |                   | De leerling is bang om uitspraakfouten te maken                     |
|                                    |                                 |                   | De leerling is bang niet begrepen te worden                         |
|                                    |                                 |                   | De leerling vindt het niet prettig verbeterd te worden voor de klas |

## **Resultaten**

### **Verslag van de uitvoering: de interventies**

Het experiment is gestart in mei, tegen het einde van het schooljaar. Daaraan voorafgaand heb ik getracht de leerlingen inzicht in hun leerproces te geven en duidelijk te maken, waarom spreken zo belangrijk is.

### **Motivatie**

Ik heb de leerlingen verteld dat ik gedurende een maand alleen nog Duits met hen spreek. Het doel heb ik uitgebreid uitgelegd: ik wil graag dat de voertaal Duits wordt en zij ook in het Duits met mij communiceren, omdat het leren van een taal dient ter communicatie en je dat nu eenmaal het beste doet door die communicatie daadwerkelijk te oefenen. Daarbij is stilgestaan bij het doel van communicatie, namelijk het overbrengen van een boodschap, waarbij ik benadrukt heb dat de vorm waarin die boodschap verpakt is van ondergeschikt belang is. Fouten maken mag, als de ontvanger maar begrijpt wat je probeert te zeggen. Het maken van fouten is zelfs belangrijk; daarvan leer je.

### **Kennis**

Om de leerlingen aan de kennis te helpen om zelf te spreken, heb ik voorafgaand aan het experiment verschillende malen gewezen op ondersteunende strategieën, zoals datgene wat je wilt overbrengen een beetje anders zeggen, omdat je het juiste woord niet kent (in plaats van “ich habe meine Bücher vergessen” kun je zeggen “meine Bücher sind nicht hier”); lichaamstaal en gezichtsuitdrukkingen gebruiken; de ontvanger aankijken en zaken waarvoor je het woord niet kent omschrijven. In het lokaal hangen ‘spiekbrieven’, een flink aantal uitdrukking met klassentaal zoals “darf ich das Fenster öffnen?” “was soll ich jetzt machen?”, maar ook meer ludieke als “meine Lehrerin ist die liebste” en “aber ich habe doch gar nicht geredet!”. De spiekbrieven zijn

aangewezen en besproken. De leerlingen zijn uitdrukkelijk gewezen op het gebruik ervan als zij iets willen zeggen. We hebben gezamenlijk *Klassensprache* (klassentaal in de vorm van chunks) verzameld en die aangevuld met zinnen die leerlingen nodig denken te hebben. Zo kwamen leerlingen met “haben Sie die Prüfung schon korrigiert?” können Sie mal kommen, bitte?” en “ich verstehe diese Übung nicht”. De Klassensprache is als huiswerk uit het hoofd geleerd.

## **Spreken**

Gedurende de gehele periode sprak ik uitsluitend Duits met heel soms een vertaling van een ingewikkeld woord, waarna het Duitse woord echter direct herhaald werd. Ook maakt ik om verstaan te worden, gebruik van bovengenoemde strategieën, zoals een ander woord gebruiken; lichaamstaal; mimiek en wijzen. Ik heb elke les een kortere of langere spreekopdracht gegeven die in wisselende tweetallen uitgevoerd werd. Die opdrachten waren meestal gelieerd aan de geleerde woorden en hadden een information gap. Vaak waren de opdrachten in spelvorm gegoten: er moest door een van de twee leerlingen ergens naar geraden worden. Leerlingen zaten bij deze opdrachten vaak naast een andere leerling dan gebruikelijk. Door de wisselingen van plaats, het geluidsniveau en het spelelement, ontstond tijdens de oefeningen al gauw een ongedwongen sfeer en vaak was het erg gezellig.

## **Verwerking gegevens**

Allereerst heb ik alle ontvangen enquête formulieren met behulp van het programma Excel verwerkt in een datamatrix (zie bijlage).

### **Enquête deel 1**

Enquête 1 is twee maal door de leerlingen ingevuld, beide malen anoniem. Het is dus niet mogelijk de resultaten per individuele leerling voor en na het experiment te vergelijken. Ook het vaststellen van samenhang tussen verschillende antwoorden bij dezelfde leerling, is door de beperkte scope

van dit onderzoek en het kleine aantal leerlingen, ook al is het doel slechts beschrijvende statistiek, niet zinvol. Hierdoor lijkt mij het registreren in de datamatrix van de gegevens per formulier oftewel per leerling niet zinvol. Ik heb daarom gekozen voor registratie in een datamatrix per vraag.

De vragen op het enquêteformulier kunnen beantwoord worden met *nooit*; *meestal niet*; *meestal wel* en *altijd*. In de datamatrix is het totaal aantal keer dat *nooit* werd aangekruist opgenomen, het aantal keren dat *meestal niet* werd aangekruist et cetera. Daarbij is eerst de enquête verwerkt die vóór de interventie is afgenomen. Vervolgens zijn op dezelfde manier de resultaten van de enquête die na de interventies is afgenomen eronder gezet. Zo ontstaat er een vergelijking van de gegeven antwoorden vóór en na.

|   |                              |      | Nooit | Meestal niet | Meestal wel | Altijd |
|---|------------------------------|------|-------|--------------|-------------|--------|
| 1 | De opdrachten zijn duidelijk | Voor | 0     | 2            | 11          | 9      |
|   |                              | Na   | 1     | 3            | 15          | 6      |

Een paar leerlingen hebben bij 2 vragen bij meerdere antwoorden kruisjes gezet, terwijl maar één antwoord gevraagd werd. Die antwoorden heb ik niet meegeteld, waardoor het totaal aantal gegeven antwoorden bij deze vragen lager ligt dan bij de overige vragen (vraag 4 en vraag 10). Twee leerlingen hebben vraag 5 niet ingevuld. Ook hier is dus sprake van een lager totaal aantal antwoorden.

## Enquête deel 2

Bij enquête deel 2, die ingevuld is na het experiment, probeer ik uit te vinden welke interventies het meest geholpen hebben, bij een eventuele verandering van de houding van de leerlingen ten opzichte van het zelf spreken. Bij deze enquête is gevraagd 20 punten te verdelen over de verschillende interventies. In de datamatrix van dit onderdeel heb ik deze puntenverdeling per leerling geregistreerd. Zodoende is een relatie te

leggen tussen de combinatie van hulpmiddelen, die bij de meeste leerlingen de voorkeur verdient. Daar de onderzoeksgroep slecht klein is, heb ik elk ingevuld formulier ofwel elke leerling hiervoor een letter toebedeeld. Tenslotte is het totale aantal punten per vraag in de datamatrix berekend.

Sommige leerlingen hebben zich niet helemaal gehouden aan het totaal van 20 te verdelen punten en er wat teveel vergeven. Daar het hier gaat om waardering van een ingezette interventie ten opzichte van andere en de mening van de leerling niettemin goed uit deze foutieve puntenverdeling te lezen is, heb ik deze enquêtes wel meegeteld.

## **Ordering**

De data zijn selectief gecodeerd in informatie-eenheden. De vragen, die gesteld zijn om tot een deel van de informatie te komen, zijn bij elkaar gezet. Zo ontstaat de onderverdeling:

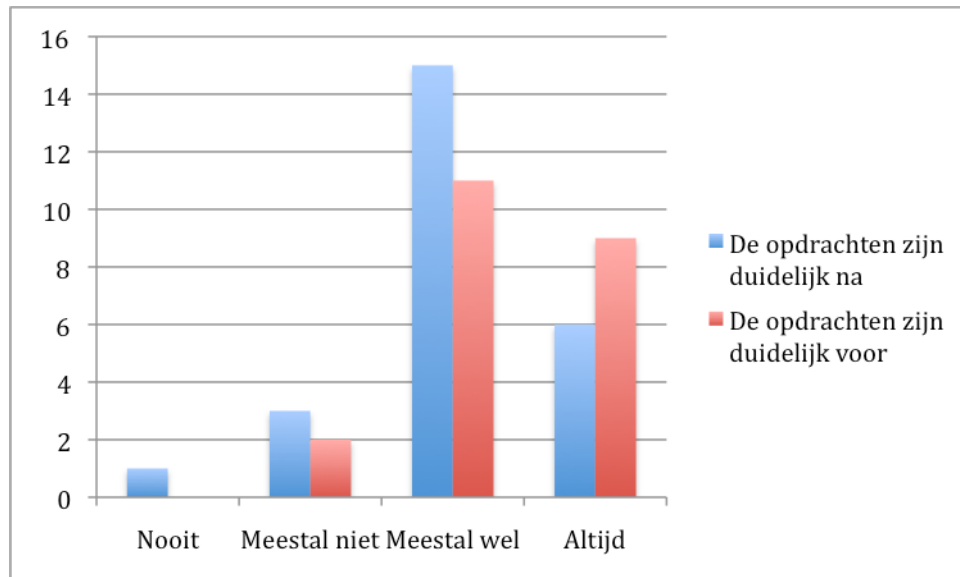
- A Docent spreekt uitsluitend doeltaal;
- B Aanwezige kennis voor het spreken van de doeltaal;
- C Angst en motivatie bij het spreken van de doeltaal;
- D Inzicht in het leerproces;
- E Waardering van de interventies ten opzichte van elkaar.

De resultaten worden hieronder volgens deze ordening besproken.

## Resultaten enquêtes

### A Hoe is het spreken van de doeltaal door de docent ervaren?

#### 1. Ik begrijp wat we gaan doen in de les: de opdrachten zijn duidelijk



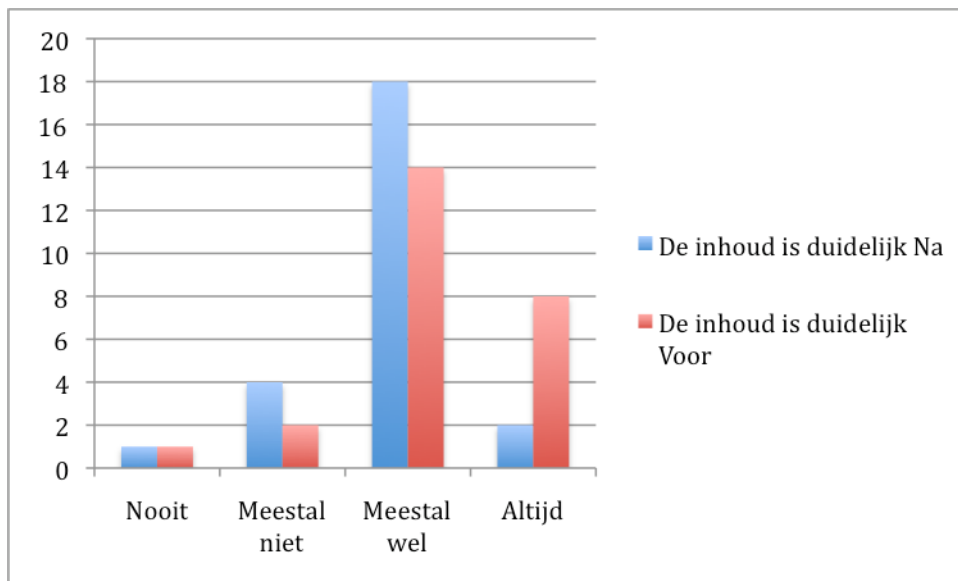
Grafiek 1: ik begrijp wat we gaan doen in de les bij spreken van de doeltaal (na) en eerste taal (voor) door de docent\*

Een opvallende verschuiving vertoont de ervaring van duidelijkheid van de opdrachten voor en na de interventie. 20 leerlingen vonden voor het invoeren van de doeltaal door de docent de opdrachten *meestal wel* of *altijd* duidelijk. 21 leerlingen vinden na de interventie de opdrachten duidelijk. Hier is een kleine stijging te zien. Het aantal leerlingen dat *altijd* de opdrachten zegt te begrijpen is scherp gedaald. Een aantal van deze leerlingen begrijpt na de interventie *meestal wel* wat er gedaan moet worden, maar ook de categorie *meestal niet* is gegroeid en er is zelfs een leerling die meent *nooit* te begrijpen wat de bedoeling is (grafiek 1).

---

\* \* Nota bene: bij de presentatie van de resultaten in de grafieken heb ik ervoor gekozen de resultaten van de antwoorden op de vragen na het experiment eerst (links) in de positieve kleur blauw te presenteren: daarna (rechts) en ter vergelijking de antwoorden op de vragen vóór het experiment in de negatieve kleur rood.

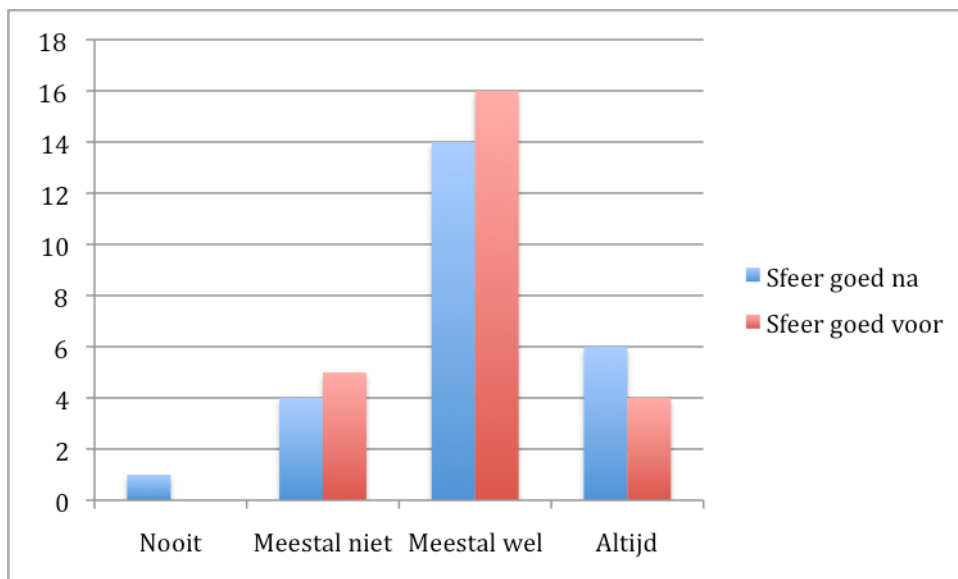
## 2. Ik begrijp de uitleg en de bespreking van oefeningen: de inhoud is duidelijk



Grafiek 2: duidelijkheid bij uitleg, inhoud, bespreking oefeningen bij spreken van de doeltaal (na) en eerste taal (voor) door de docent

Het spreken van de doeltaal door de docent, lijkt voor de duidelijkheid van de inhoud slecht weinig uit te maken; 22 leerlingen begrepen voor de interventie, toen de docent nog veel Nederlands sprak, *altijd* of *meestal wel* de uitleg en de bespreking. 20 leerlingen doen dat nog steeds als de docent nog alleen de doeltaal spreekt. Er zijn weliswaar nog maar weinig leerlingen die menen altijd alles te begrijpen, maar het grootste deel van de leerlingen begrijpt zowel bij het gebruik van Nederlands de uitleg. Een klein aantal leerlingen, begreep bij Nederlands als klassentaal de uitleg, de opdrachten en de bespreking al *nooit* of *meestal niet*. Dit percentage is sinds de interventie gestegen van 3 naar 5 leerlingen. Op een totale groep van 25 leerlingen betreft dit een verschuiving van 12% naar 20%. 6% van de onderzoeksgroep ervaart het spreken van de doeltaal hiermee als een te grote belemmering (grafiek 2).

### 3. Ik vind de sfeer tijdens de les prettig



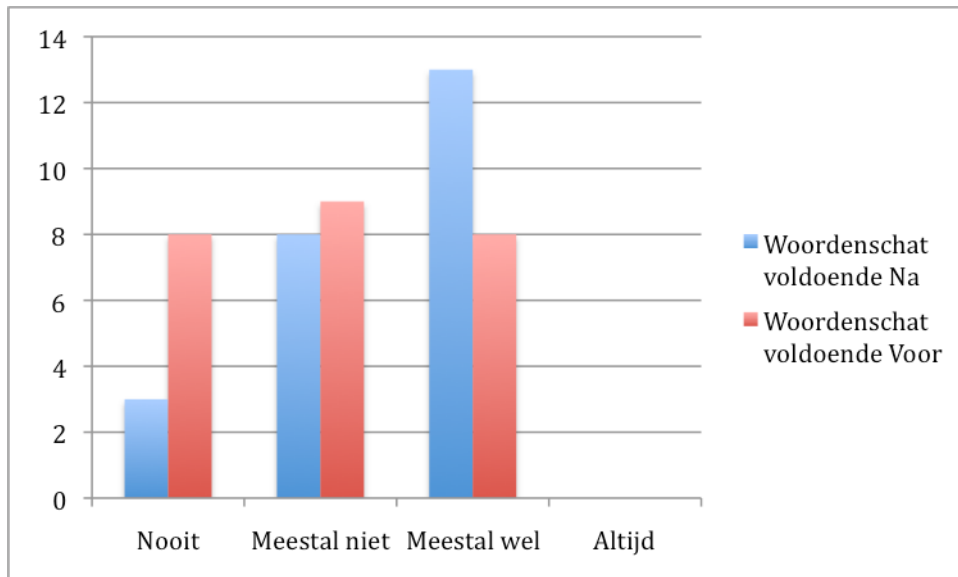
Grafiek 3: Sfeer in de klas voor en na invoeren uitsluitend doeltaalgebruik docent

De meerderheid van de onderzochte groep ervaart de sfeer zowel voor als na de interventies als *meestal* of *altijd* goed. Er is opnieuw tussen *meestal wel* en *altijd* een kleine verschuiving te zien; het totaal aantal van deze twee categorieën blijft echter gelijk. Daarbij valt op, dat meer leerlingen de sfeer als *altijd* goed ervaren sinds er Duits gesproken wordt door de docent. Ook beoordeelt een (gelijk) aantal leerlingen namelijk 5 de sfeer zowel voor als na het experiment als *meestal niet* (of *nooit*) goed, waarbij 1 van hen van *meestal niet* naar *nooit* is afgezakt. (grafiek 3).

Samenvattend: Zowel instructie als uitleg en inhoud van de les zijn in de beleving van de meeste leerlingen niet minder duidelijk geworden. Er zijn zelfs iets meer mensen die beter begrijpen wat er gedaan moet worden nu de docent de doeltaal spreekt. Misschien doordat er dan beter opgelet wordt? Enkele leerlingen echter zeggen van uitleg en inhoud nu helemaal niets meer te begrijpen. De sfeer in de klas heeft niet onder het doeltaalgebruik van de docent geleden en is praktisch onveranderd.

B Hoe wordt de kennis benodigd voor het spreken van de doeltaal ervaren?

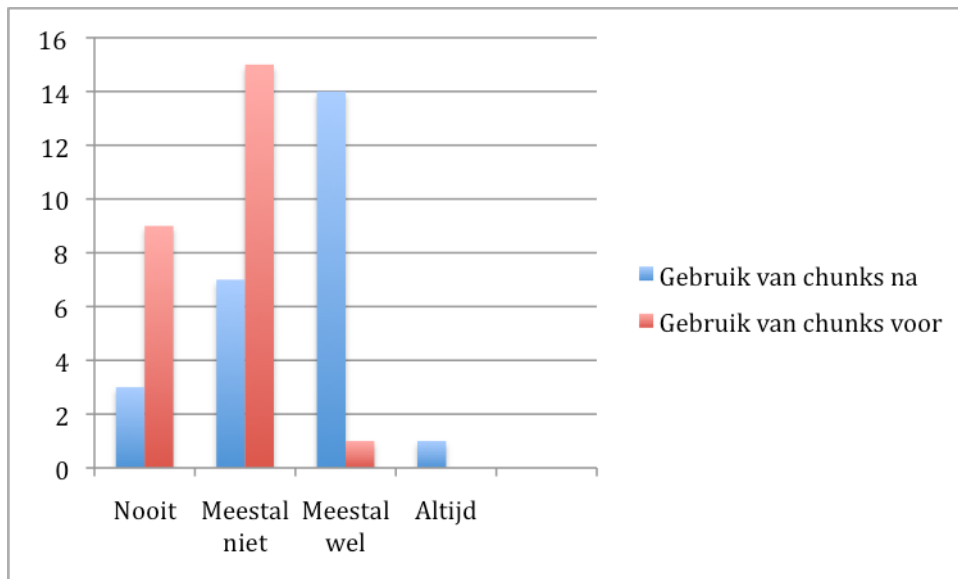
4. *Ik ken voldoende woorden om in de klas Duits te kunnen spreken*



Grafiek 4: beschikbare woordenschat voor en na interventies

Zowel voor als na de interventies beoordeelt niet één leerling zijn of haar woordenschat als altijd voldoende om Duits te kunnen spreken. Dit lijkt vanzelfsprekend voor eerstejaarstaalleerders. Het aantal leerlingen dat *meestal wel* voldoende woorden heeft, komt na de interventies hoger uit (een stijging van 8 naar 13 leerlingen ofwel van 32% naar 52%) dan het aantal leerlingen dat *meestal niet* of *nooit* voldoende woorden heeft. Het aantal leerlingen dat zegt *nooit* voldoende woorden te kennen is aanzienlijk gedaald van 8 naar 3 ofwel van 32% naar 12% van de onderzochte groep. Een meerderheid zegt nu voldoende woorden te kennen om te communiceren in de doeltaal.

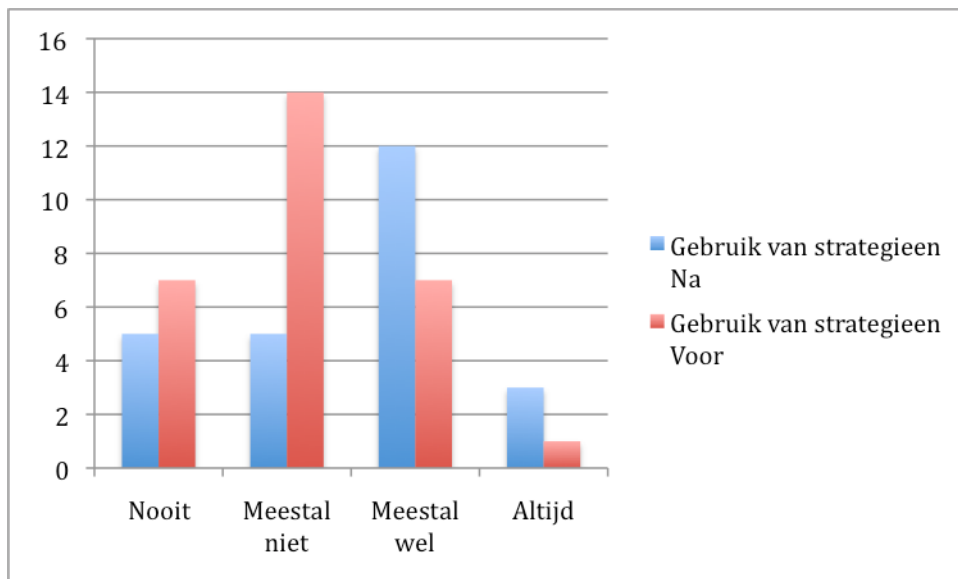
## 5. Ik maak gebruik van geleerde zinnenetjes (chunks)



Grafiek 5: gebruik van 'chunks' voor en na interventies

Bij de vraag naar het gebruik van chunks is een aardverschuiving te zien: bijna niemand (geen enkele leerling *altijd*, 1 leerling *meestal wel*) had het idee voorheen gebruik van geleerde zinnenetjes te maken, terwijl die na het experiment als veel ingezet ervaren zijn. Een meerderheid van 14 leerlingen ofwel 56% zegt nu *meestal wel* gebruik te maken van dit middel. Een tiental leerlingen gebruikt de zinnenetjes nog steeds *meestal niet* of zelfs nooit (3 leerlingen ofwel 12%) (grafiek 5).

## 6. Ik maak gebruik van strategieën



Grafiek 6: gebruik van strategieën voor en na interventies

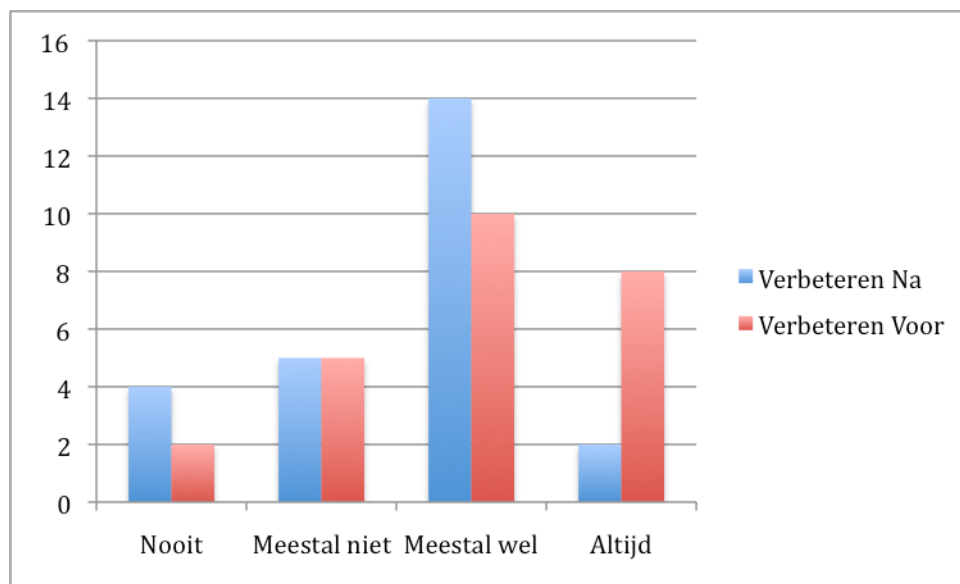
Een aanzienlijke verbetering is eveneens zichtbaar bij de inzet van strategieën als omschrijven, wijzen, andere woorden gebruiken. Het overgrote deel van de onderzoeksgroep (21 leerlingen ofwel 84%) gebruikte voor de interventies deze technieken *meestal niet* (14 leerlingen ofwel 56%) of *nooit* (7 leerlingen ofwel 28%) (grafiek 6). De groep die na de interventie nog steeds *nooit* of *meestal niet* gebruik maakt van deze technieken, is geslonken tot 10 leerlingen ofwel 40% (grafiek 6).

Samenvattend: een meerderheid van de leerlingen zegt na het experiment voldoende woorden te kennen om te kunnen communiceren. Een aanzienlijke verbetering is eveneens waar te nemen bij de inzet van strategieën voor de communicatie, maar de grootste ontwikkeling is te zien bij het gebruik van chunks: vóór het experiment zette een enkele leerling deze uit het hoofd geleerde zinnen in, na het experiment maakt meer dan de helft van de onderzoeksgroep hier gebruik van.

## C Ervaren van angst bij het spreken van de doeltaal

### 7. *Ik vind het niet prettig als ik verbeterd word als ik iets zeg voor de klas*

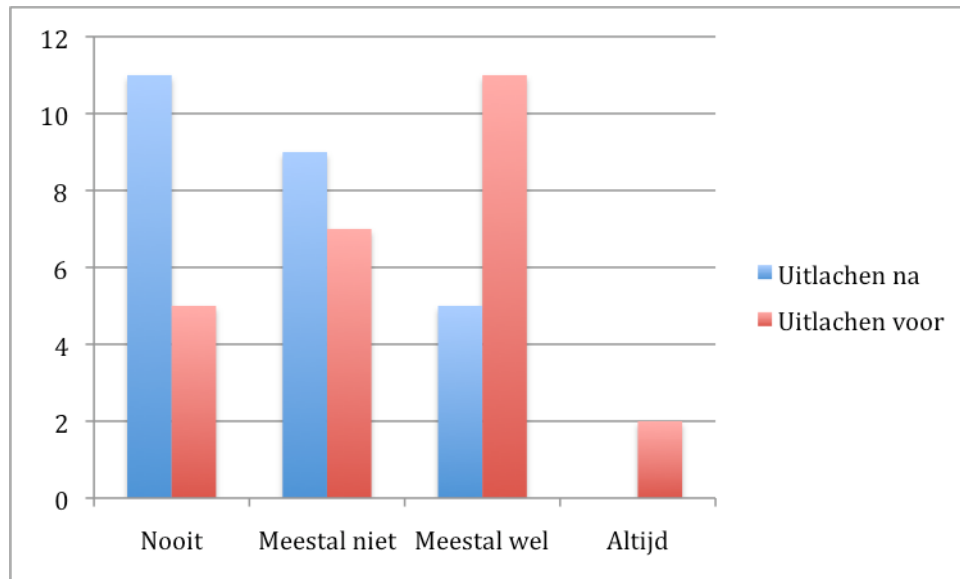
Nota bene: De vraagstelling van deze eerste vraag is achteraf zeer ongelukkig: door het *niet* in de vraag, ontstaat een soort dubbele ontkenning die onduidelijkheid op kan leveren. Ik ben dan ook niet zeker of ik de gegeven antwoorden juist interpreteer. Ik heb mij daarom gericht naar antwoorden op de vragen die onder dezelfde codering vallen: indien iemand alle andere vragen uit dit cluster met *nooit* waardeert, dan zal hij waarschijnlijk bedoelen dat hij het niet erg vindt verbeterd te worden. De antwoorden op deze vraag zie ik echter desalniettemin als bijzonder onbetrouwbaar.



Grafiek 7: houding ten opzichte van verbeterd worden bij het spreken voor de klas

De gegevens schetsen het beeld, dat na de interventies minder mensen het *altijd* als onprettig ervaren verbeterd te worden. Het totaal aantal, dat het *altijd* of *meestal wel* onprettig lijkt te vinden verbeterd te worden voor en na de interventie, ontloopt elkaar weinig namelijk 18 leerlingen voor en 16 leerlingen na. Er zijn na de interventie meer leerlingen die aangeven het *nooit* onprettig te vinden om verbeterd te worden (grafiek 7).

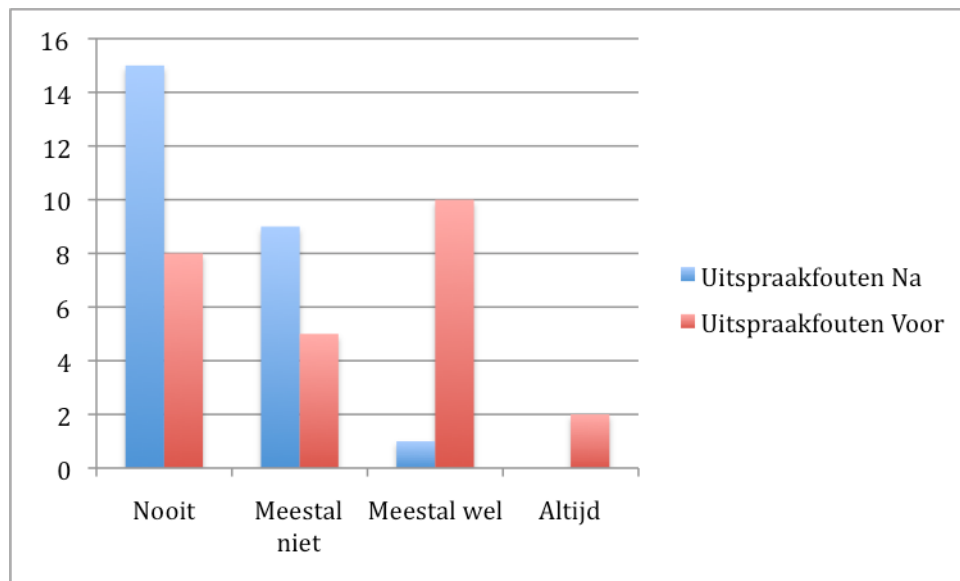
### 8. Bij het spreken ben ik bang om uitgelachen te worden



Grafiek 8: angst voor uitlachen voor en na interventies

De angst om uitgelachen te worden lijkt aanzienlijk gedaald. Voor de interventies vulden 5 leerlingen (20%) in *nooit* bang te zijn hiervoor en 7 *meestal niet* (28%); achteraf verschoven deze aantallen naar 11 leerlingen *nooit* (44%) en 9 *meestal niet* (36%). Een minderheid van 48% was daarmee voor de interventies weinig beducht voor uitlachen tegen een grote meerderheid van 80% na afloop van het experiment (grafiek 8).

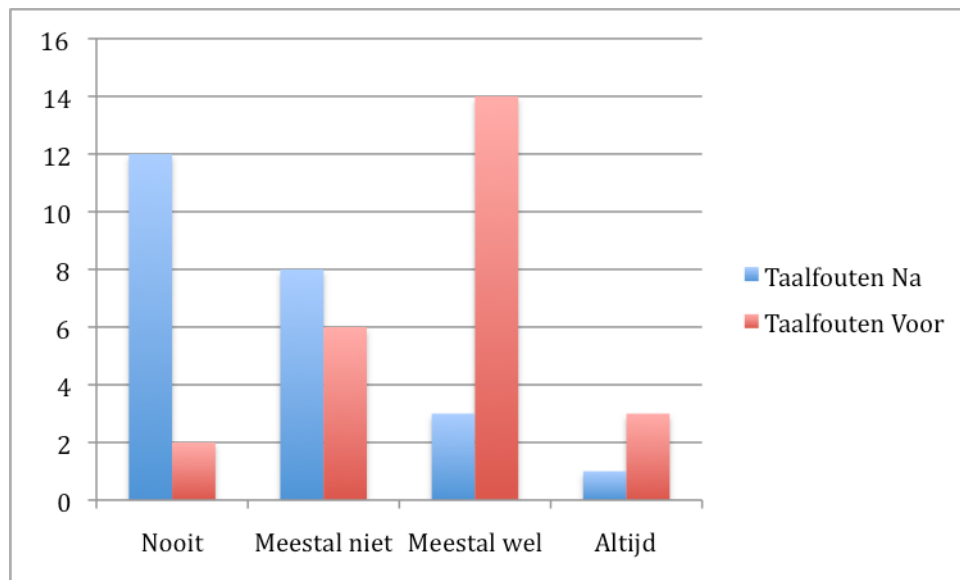
### 9. Bij het spreken ben ik bang om uitspraakfouten te maken



Grafiek 9: angst voor uitspraakfouten voor en na interventies

Bij de angst voor uitspraakfouten is na de interventies een kentering waar te nemen: 96% ofwel bijna de gehele onderzoeksgroep geeft een maand na invoer van de interventies aan *nooit* of *meestal niet* bang te zijn voor het maken van uitspraakfouten, terwijl de groep die daar *meestal wel* beducht voor was vóór de interventies nog 40% besloeg, terwijl 8% *altijd* bang was de taal verkeerd uit te spreken (grafiek 9).

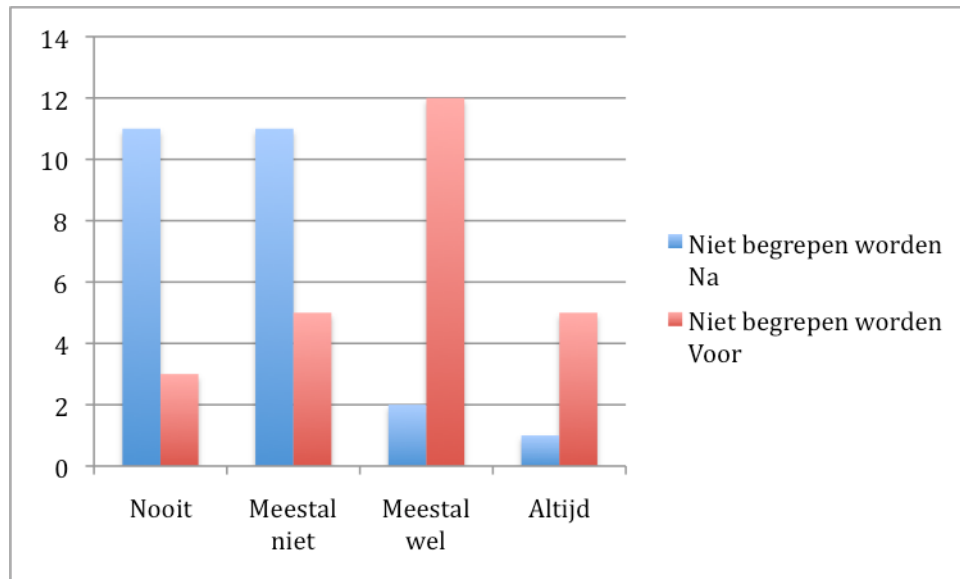
## 10. Bij het spreken ben ik bang om taalfouten te maken



Grafiek 10: angst voor het maken van taalfouten voor en na interventies

De angst om taalfouten te maken, was voor de interventies groot: de meerderheid van de leerlingen (68%) was hier *meestal wel* (14 leerlingen ofwel 56%) of zelfs *altijd* (3 leerlingen ofwel 12%) bang voor. Een grote omslag is hier waar te nemen: na het experiment is nog slechts 16% van de leerlingen *altijd* of *meestal wel* bang voor taalfouten. De overige 84% is *nooit* (48%) of *meestal niet* (32%) meer bang hiervoor (grafiek 10).

### 11. Bij het spreken ben ik bang om niet begrepen te worden



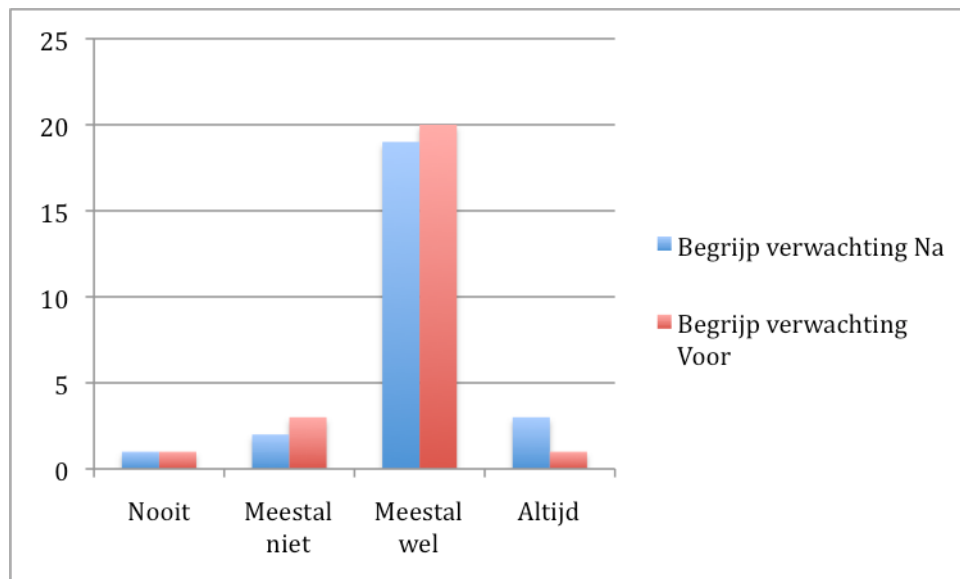
Grafiek 11: angst om niet begrepen te worden voor en na interventies

De angst om niet begrepen te worden bij het spreken van de Duitse taal toont de grootste verschuiving: waar 60% voor de interventies nog dacht zich niet verstaanbaar te kunnen maken, ervaart 88% dit na het experiment *nooit* (44%) of *meestal niet* (44%) meer (grafiek 11).

Samenvattend: bij de angst lijkt veel winst behaald: zowel de angst om uitgelachen te worden als die voor het maken van fouten of niet begrepen te worden lijkt aanzienlijk afgenomen. De vraag over het niet prettig vinden verbeterd te worden, lijkt ongeldig door de verwarrende vraagstelling.

D Is er sprake van inzicht in het leerproces?

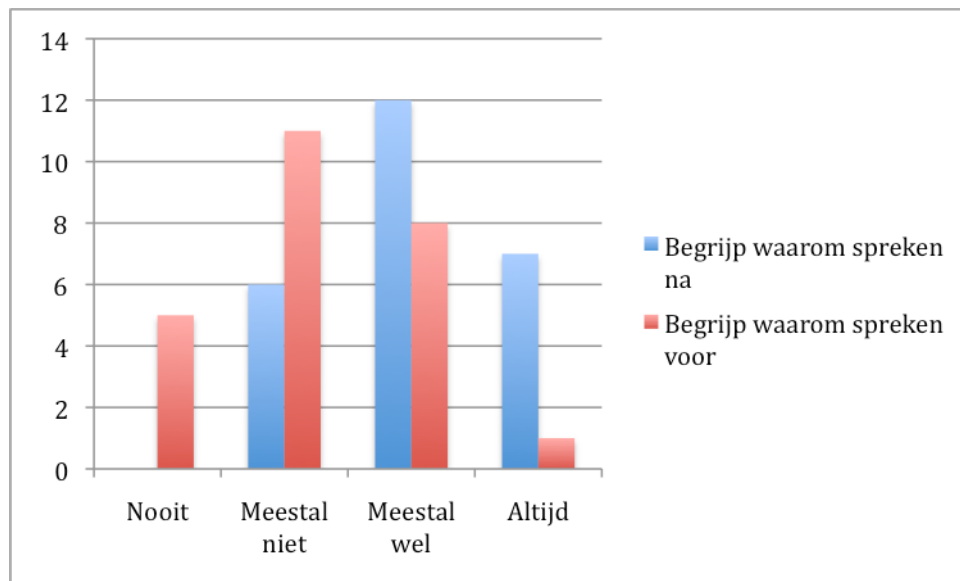
12. *Ik begrijp wat er van mij verwacht wordt bij het spreken*



Grafiek 12: inschatting voor wat er verwacht wordt bij het spreken voor en na interventies

Bijna alle leerlingen vullen in al voor de interventies begrepen te hebben wat er van hen verwacht werd bij het spreken van de doeltaal. Hierin is na de interventies amper iets veranderd (Een positief totaal van 84% ofwel 21 leerlingen, waarvan 1 *altijd* en 20 *meestal wel*) vóór en 22 ofwel 88% na (waarvan 3 *altijd* en 19 *meestal wel*) (grafiek 12). Ik vrees, dat deze vraag anders opgevat is dan bedoeld was. Gezien de afgenomen angst voor het maken van fouten, kan ik mij voorstellen, dat voor het experiment verwacht werd, dat men geheel correct en foutloos dient te spreken. De vraagstelling is kennelijk niet helder en de uitkomst hiermee onbetrouwbaar.

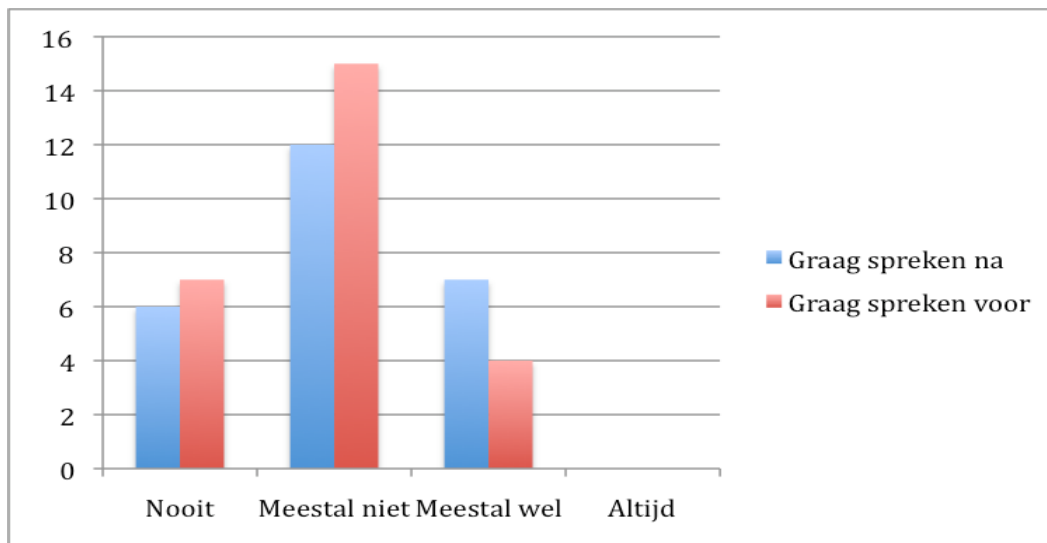
### 13. Ik begrijp waarom ik Duits moet spreken



Grafiek 13: Begrip voor de noodzaak tot spreken van de doeltaal voor en na interventies

Vóór het experiment begreep een meerderheid van de leerlingen (64%) niet waarom er in de doeltaal gesproken zou moeten worden in de klas. Slechts 36% gaf voor de interventies aan te begrijpen waarom dit nodig zou zijn. De noodzaak tot het spreken van de doeltaal is na de interventies duidelijk voor 76% van de leerlingen, waarbij er niet één leerling is die *nooit* de noodzaak hiervan inziet. Een klein deel bestaand uit 6 leerlingen ofwel 24% vindt het nog steeds *meestal niet* nodig (grafiek 13).

#### 14. Ik spreek graag Duits



Grafiek 14: Enthousiasme bij het spreken van de doeltaal voor en na invoeren outputstimulerende maatregelen

Niet één van de leerlingen spreekt zowel voor of na de interventies graag Duits en slechts een klein deel van de onderzoeksgroep doet dat *meestal wel* graag (grafiek 14). Toch is er een kleine verschuiving zichtbaar: 22 leerlingen kozen vóór het experiment voor het *nooit* of *meestal niet* graag spreken van de doeltaal. Nadien kiest nog een 18-tal hiervoor. Waar vóór het experiment nog slechts 4 leerlingen (16%) *meestal wel* graag Duits spraken, is dit aantal toch licht vermeerderd tot 7 leerlingen (28%).

Samenvattend: de houding van de leerlingen ten opzichte van het spreken van de Duitse taal lijkt een positieve ontwikkeling ondergaan te hebben. Weliswaar geeft men aan, dat zowel voorheen als achteraf duidelijk was wat er verwacht wordt en is er slechts een lichte afname te zien in leerlingen die helemaal geen plezier beleven aan het Duits spreken. De grote meerderheid geeft echter na het experiment aan te begrijpen waarom er in de klas in de doeltaal gesproken moet worden. Voor het experiment werd dit nog slechts door een minderheid ingezien.

## E Hoe is de waardering van de interventies ten opzichte van elkaar?

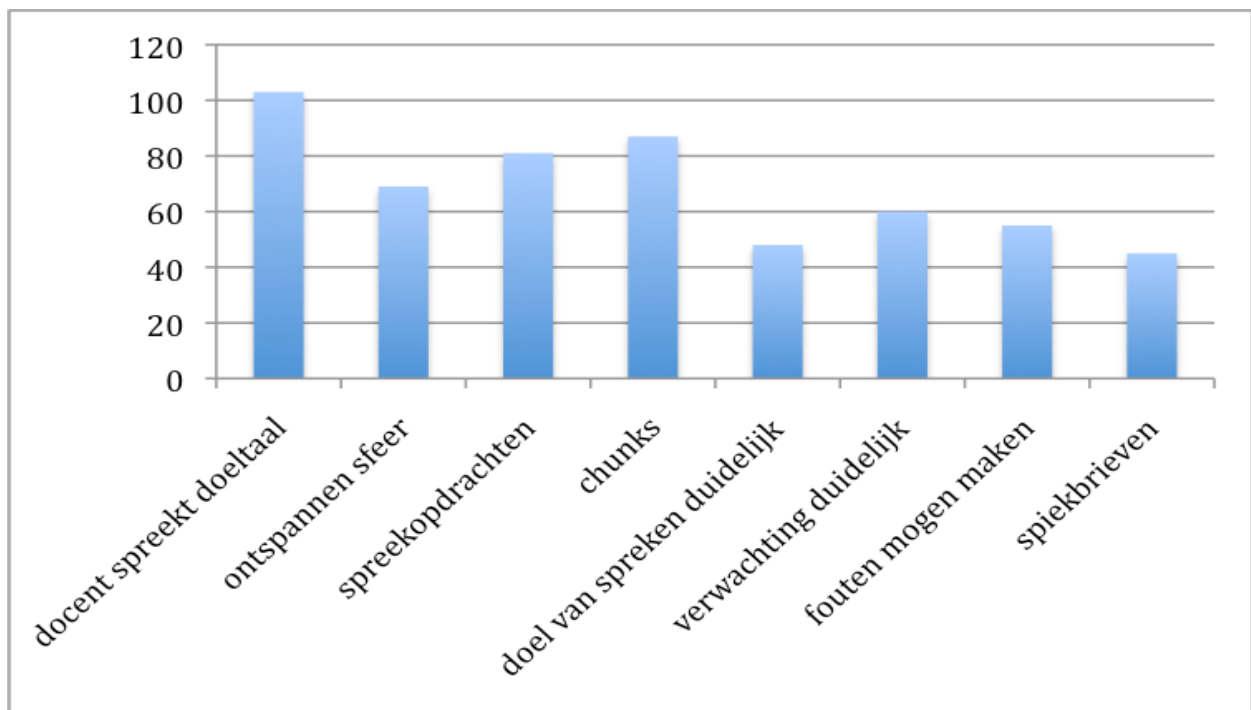
Het tweede deel van de enquête vraagt de leerlingen 20 punten te verdelen over de verschillende interventies, waarbij die zaken die hen het meest gestimuleerd of geholpen hebben te spreken de meeste punten krijgen. Het merendeel der leerlingen heeft ofwel de opdracht zo opgevat, dat alle onderdelen tenminste een punt moesten krijgen, of het merendeel der leerlingen vond alle onderdelen puntwaardig. Een klein aantal heeft slechts een paar onderdelen voorzien van een waardering.

| <b>Voorkeur</b>            | F | G | H | I  | J | K  | L  | M  | N  | O  | P | Q | R  | S  | T  |
|----------------------------|---|---|---|----|---|----|----|----|----|----|---|---|----|----|----|
| docent spreekt doeltaal    | 2 | 5 | 5 | 10 | 8 | 10 | 10 | 10 | 3  | 1  | 2 | 4 | 0  | 4  | 0  |
| ontspannen sfeer           | 2 | 0 | 0 | 7  | 6 | 1  | 0  | 5  |    |    | 2 | 4 | 2  | 10 | 2  |
| spreekopdrachten           | 4 | 5 | 5 | 6  | 7 | 2  | 2  |    |    |    | 3 | 3 | 10 | 2  | 5  |
| chunks                     | 5 | 5 | 3 | 5  | 7 | 3  | 5  | 5  | 10 | 10 | 2 | 0 | 3  | 0  |    |
| doel van spreken duidelijk | 2 | 0 | 0 | 9  | 7 | 0  | 0  |    | 4  | 2  | 2 | - | 1  | 2  |    |
| verwachting duidelijk      | 2 | 5 | 0 | 7  | 7 | 4  | 3  |    | 4  |    | 3 | 2 | 2  | 2  |    |
| fouten mogen maken         | 1 | 0 | 2 | 2  | 8 | 0  | 0  |    |    | 2  | 3 | 3 | 2  | 0  | 3  |
| spiekbrieven               | 1 | 0 | 5 | 1  | 0 | 0  | 0  |    | 3  | 5  | 3 | 3 | 0  | 0  | 10 |

Deel van tabel 1: hier zijn slechts de resultaten van de leerlingen F t/m T zichtbaar. Zie voor het gehele overzicht bijlagen: voorkeur interventies.

Zo heeft leerling O veel waardering voor de chunks en kan hij met de spiekbrieven ook iets aanvangen; hij heeft echter weinig waardering voor het doeltaalgebruik van de docent. Leerling M daarentegen waardeert eveneens de chunks, maar vooral de docent die de doeltaal spreekt en bovendien heeft hij ook iets gehad aan de ontspannen sfeer. Leerling J heeft veel te veel punten verdeeld, maar geeft daarmee desalniettemin zijn voorkeuren aan en ik heb hem daarom niet gediskwalificeerd.

Er is geen enkel onderdeel dat door iedereen gewaardeerd wordt (enen en nullen zijn bij elke interventie aan te treffen), maar de tien – het hoogst gegeven getal – zijn voornamelijk te vinden bij de doeltaal van de docent en de chunks. Ook geven 13 van de 27 leerlingen hun hoogste aantal punten aan het doeltaal voertaal gebruik van de docent. Ik heb geen samenhang kunnen ontdekken in een voorkeur voor een combinatie van interventies per leerling.



Grafiek 15: Puntenverdeling over de interventies

Bij het totaal aantal punten per interventie staat het doeltaalgebruik van de docent op de eerst plaats boven de overige interventies, hoewel 3 van de 25 leerlingen (12%) aan dit Duits spreken van de docent niets gehad denkt te hebben. De uit het hoofd geleerde zinnen, de chunks, scoren eveneens hoog, gevolgd door het eigenlijke oefenen van het zelf spreken: de regelmatig in wisselende tweetallen uitgevoerde spreekopdrachten. De 'spiekbrieven' hebben volgens de leerlingen weinig effect en inzicht in het leerproces geven wordt door hen ook niet hoog gewaardeerd.

De volgorde van waardering door de leerlingen is:

**Voorkeur interventies**

|   |                            |     |
|---|----------------------------|-----|
| 1 | docent spreekt doeltaal    | 103 |
| 2 | chunks                     | 87  |
| 3 | spreekopdrachten           | 81  |
| 4 | ontspannen sfeer           | 69  |
| 5 | verwachting duidelijk      | 60  |
| 6 | fouten mogen maken         | 55  |
| 7 | doel van spreken duidelijk | 48  |
| 8 | spiekbrieven               | 45  |

Samenvattend: bij het als behulpzaam ervaren van de ondernomen interventies om zelf Duits te gaan spreken, geven de leerlingen het *docent spreekt de doeltaal* duidelijk de meeste punten. Dit onderdeel krijgt van 88% van de leerlingen punten. Eveneens 88% heeft iets gehad aan het *leren van chunks*, dat met een iets lagere waardering als tweede eindigt bij de totaalscore, op de voet gevolgd door het *regelmatig doen van spreekopdrachten* dat ook weer van 88% van de respondenten punten krijgt. Helemaal onderaan eindigen de *spiekbrieven* die overal in het lokaal zijn opgehangen, hoewel toch één leerling deze interventie de helft van zijn te vergeven punten toekent. Bekendheid met het *doel van het spreken* wordt volgens de gegeven antwoorden ook door de meesten als niet behulpzaam ervaren. De *goede sfeer* wordt door 76% van de leerlingen wel als belangrijk gezien.

## Analyse en discussie

De resultaten van het onderzoek zijn op te splitsen in twee delen. Het eerste deel betreft enquête 1, die zowel vóór als na het inzetten van de interventies is afgenomen. Met deze enquête probeer ik via indirecte vragen uit te vinden, of er een verandering van houding vast te stellen is na de inzet van de interventies ten opzichte van de nulmeting vóór het experiment. De resultaten van deze enquête hebben betrekking op de eerste deelvraag: *Verbetert de houding ten opzichte van het spreken in de doeltaal bij leerlingen van B2H van De Populier na door mij gedane interventies?*

De deelvraag blijkt achteraf niet gelukkig: het woord houding duidt op gedragslijn en wordt aldus gemeten in waarneming van dat gedrag. Oorspronkelijk was inderdaad de bedoeling bij dit onderzoek te werken met een meting van gedrag in de klas. Gepland waren filmopnames in twee vergelijkbare lessen vóór en na de periode waarin de interventies ingezet werden, waarbij door middel van turven het aantal uitingen van leerlingen in de doeltaal gemeten zou worden. Na het wegvallen van dit onderdeel, rest alleen de door de leerlingen ingevulde vragenlijst, waardoor de deelvraag eigenlijk ongeldig is geworden.

Uit onderdeel D van de enquête, dat specifiek naar de houding ten opzichte van het spreken van de doeltaal vraagt, kan geconcludeerd worden, dat meer leerlingen na het experiment begrijpen waarom tijdens de les in de doeltaal gesproken moet worden. Wat dit voor gevolgen voor hun houding heeft, wordt zoals gezegd niet verder onderzocht. Het onderdeel spreekangst (C) laat een duidelijke verandering zien; de leerlingen van de onderzochte groep zeggen zich in meerderheid minder bang dan voorheen te voelen voor het maken van taalfouten en uitspraakfouten (grafiek 9 en 10) en ook voor uitlachen (grafiek 8) of niet begrepen worden (grafiek 11) is men minder beducht. Ook hieruit kan echter niets geconcludeerd worden over de gedragslijn ten opzichte van het spreken van de doeltaal.

A. Hoe is het spreken van de doeltaal door de docent ervaren? hangt hier eigenlijk los bij en wordt daarom verderop in de analyse behandeld.

B. Hoe wordt de kennis benodigd voor het spreken van de doeltaal ervaren?

Een meerderheid van de leerlingen zegt vóór het experiment niet voldoende woorden te kennen om te communiceren. Na de interventies zegt de meerderheid die wel te kennen (grafiek 4). Na het experiment geven de leerlingen ook aan veel meer gebruik te maken van *chunks* (grafiek 5), zoals Butzkamm (2009) adviseert en *strategieën* (grafiek 6) zoals door Van de Koot en van Loo (2014) aangeraden. Deze beide laatste vragen, laten mogelijk iets meer zien van de houding of gedragslijn: er wordt tenslotte gezegd, dat er gebruik gemaakt wordt van strategieën en chunks. Gebruik maken duidt op spreken. Of dit spreken echter meer is geworden, wordt opnieuw niet duidelijk. Bovendien is uit het onderzoek niet af te lezen of er na het experiment daadwerkelijk sprake is van vermeerderde kennis, of dat het gaat om een veranderde beleving van de aanwezige kennis. Er heeft tenslotte geen objectieve kennismeting plaatsgevonden. Zo zouden leerlingen gemerkt kunnen hebben, dat zij best uit de voeten kunnen met de beschikbare kennis, zolang er *fouten gemaakt mogen worden* (Horwitz, Horwitz & Cope, 1991). Er lijkt kortom zowel sprake van een toename van kennis, als een verandering in houding ten opzichte van het spreken in de doeltaal, maar vanwege de methodologische keuzes worden beide niet aangetoond. In de betrouwbaarheid van dit onderdeel heb ik mij zeer vergist.

C. Ervaren van angst bij het spreken van de doeltaal

De meerderheid van de leerlingen lijkt na het experiment minder angst te ervaren. Afgezien van het ongelukkig gebruikte sleutelwoord 'houding' in de deelvraag, is de vraagstelling bij de angstvragen onderhevig aan subjectieve beleving van het moment, waardoor direct gestelde vragen zelden een betrouwbaar antwoord opleveren. Daarmee kan niet alleen

over de gedragslijn, maar ook over de beleving weinig geconcludeerd worden. Bovendien is door de inzet van meerdere interventies tegelijkertijd en het ontbreken van een controlegroep de oorzaak van een eventuele verandering in angstbeleving niet uit de resultaten te lezen. Het zou kunnen zijn, dat de interventie *zorgen voor duidelijkheid over wat verwacht wordt bij het spreken* (Van de Koot & Van Loo, 2014) - met name, dat het om het overbrengen van de boodschap gaat en niet om een perfect kloppende zin (Kwakernaak, 2009) - de angst tot spreken vermindert. Leerlingen worden tenslotte niet steeds op fouten gewezen. Het is echter ook mogelijk dat een andere interventie, bijvoorbeeld het *regelmatig spreken oefenen in tweetallen* Kitano (2001) de angst verminderd zou hebben. Of misschien neemt die bij alle leerlingen rond deze periode, ook zonder interventies gewoon af. Deze resultaten lijken echter interessant genoeg om zorgvuldig te onderzoeken.

#### D. Is er sprake van inzicht in het leerproces?

Zoals hierboven reeds opgemerkt, begrijpt de meerderheid van de leerlingen na het experiment (grafiek 13) waarom in de les de doeltaal gesproken moet worden (Young, 1991). Dat was voor het experiment nog slecht een derde van de onderzochte groep. Wat dit voor gevolgen voor hun houding ten opzichte van het zelf spreken van de doeltaal heeft, wordt zoals gezegd niet verder onderzocht. Bij de beide andere vragen over houding ten opzichte van het spreken van de taal, is geen duidelijk resultaat waarneembaar.

Nota bene:

de vragen 7 (*Ik vind het niet prettig als ik verbeterd word als ik iets zeg voor de klas*) en 12 (*Ik begrijp wat er van mij verwacht wordt bij het spreken*) zijn niet meegenomen in de analyse, daar de vraagstelling van beide niet helder genoeg was.

Het tweede deel van de resultaten onderzoekt de voorkeur van de leerlingen voor de verschillende interventies. De gegevens hiervoor komen uit enquête 2, die na het inzetten van de interventies is afgenomen. Met behulp van deze gegevens tracht ik antwoord te geven op de tweede deelvraag: *Welke interventies vonden deze leerlingen nuttig om tijdens de les tot spreken in de doeltaal te komen?*

Allereerst sluit de operationalisering slecht aan op de deelvraag. Enquête 2 bestaat uit een lijst met de ingezette interventies waarbij de leerlingen gevraagd wordt een vaststaand aantal punten te verdelen over de interventies, waarbij datgene wat hen het meest heeft geholpen tot spreken te komen de meeste punten krijgt. Een duidelijker beeld zou verkregen zijn als ik gevraagd had de interventies in volgorde van behulpzaamheid te zetten. Uiteraard wordt ook met deze vraag niet onderzocht of de leerlingen daadwerkelijk tot spreken zijn gekomen.

Wat de door gebruikte methode verkregen resultaten wel tonen, is dat de ingezette interventies door verschillende leerlingen uiteenlopend beoordeeld worden: elke interventie wordt door tenminste één leerling gewaardeerd (grafiek 15). Ook wordt duidelijk dat het hoogst gewaardeerd om zelf tot spreken te komen, de interventie *gebruik van de doeltaal door de docent* is. Bijna de helft van de leerlingen spendeert hier het hoogste aantal punten aan. Bovendien geeft 88% van de leerlingen dit onderdeel punten. De leerlingen lijken zich hiermee achter de hypothese van Stephen Krashen (1985) te scharen: spreken hoeft niet los geleerd te worden, de leerling gaat vanzelf spreken zodra er sprake is van voldoende begrijpelijke input. Nogmaals, of daadwerkelijk (meer) gesproken is, is in dit onderzoek niet gemeten.

Hetzelfde percentage leerlingen geeft de interventie: *leren van chunks* (Butzkamm, 2009) punten. Het gegeven puntenaantal is weliswaar iets lager, maar zoals gezegd, is de methodologie wankel en kan hieruit geen conclusie getrokken worden. Ervaren wordt, zoals uit enquête 1 blijkt, dat er meer woorden voorhanden zijn om in het Duits te spreken. Daarvan

zouden de geleerde chunks de oorzaak kunnen zijn. Opnieuw 88% van de leerlingen spendeert punten aan de interventie *regelmatig doen van spreekopdrachten in kleine groepen* (Kitano, 2001). Dit zou erop kunnen wijzen, dat deze mondelinge verwerking door de leerlingen als behulpzaam wordt gezien. Westhoff (2008) en ook Swain & Deters (2007) slaan dit zelf produceren van taal hoog aan. Echter is het ook mogelijk, dat de spreekopdrachten, waarbij de sfeer al snel los en gezellig is, gewoon als prettig werden ervaren en daarom in de enquête hoog scoren. De waardering van de overige interventies wordt veel minder breed gedragen. Er kan daarom voorzichtig geconcludeerd worden, dat genoemde drie interventies door de meerderheid van de leerlingen als het meest behulpzaam om tot spreken te komen ervaren zijn. De minste hulp werd volgens de leerlingen verkregen met de interventie *in het lokaal opgehangen 'spiekbrieven'* (Goosen, 2002/03).

Tenslotte:

A Hoe is het spreken van de doeltaal door de docent ervaren?

Dit onderdeel heeft niets met de hoofdvraag of de deelvragen te maken. Het onderzoek kraakt hier dan ook opnieuw in z'n methodologische voegen. Ik heb dit deel toegevoegd, omdat ik wilde weten of de leerlingen de inhoud en de organisatie van de les nog zouden begrijpen als ik uitsluitend de doeltaal zou spreken. In dat geval zou de interventie contraproductief zijn.

De resultaten van onderdeel A van enquête 1 wijzen overtuigend uit, dat bij het overgrote deel van de leerlingen dit spreken van de doeltaal door de docent niet in de weg heeft gestaan van de organisatie van de les (grafiek 1); het begrip van de stof (grafiek 2); of de goede sfeer in de klas (grafiek 3). Volgens Krashen mag de input best iets boven het niveau van taalbeheersing van de leerling liggen en daarin geven de leerlingen hem volgens dit onderzoek gelijk.

## Conclusie

In dit onderzoek heb ik geprobeerd een antwoord te vinden op de volgende onderzoeksvraag: *Hoe kan het spreken van de doeltaal door onderbouwleerlingen gestimuleerd worden?* Dit is gedaan aan de hand van twee deelvragen, namelijk: *Verbetert de houding ten opzichte van het spreken in de doeltaal bij leerlingen van B2H van De Populier na door mij gedane interventies? Welke interventies vonden deze leerlingen nuttig om tijdens de les tot spreken in de doeltaal te komen?*

De genoemde interventies betreffen: de docent spreekt de doeltaal; er heerst een ontspannen sfeer tijdens de les; er worden regelmatig spreekopdrachten gedaan; strategieën en chunks worden aangeleerd; er hangen 'spiekbrieven' aan de muur van het lokaal; er wordt duidelijkheid gegeven over het doel van en de verwachting bij het spreken (inzicht in het leerproces) en fouten mogen gemaakt worden.

In het onderzoek is ervoor gekozen de interventies aan te bieden aan één tweede klas havo/VWO.

Op de vraag of de houding verbetert, kan geen antwoord gegeven worden, daar de daadwerkelijke houding, de gedragslijn in dit onderzoek niet gemeten is. De directe vragen naar de eigen beleving van de houding, leveren slechts op, dat meer leerlingen na het experiment begrijpen waarom ze Duits (zouden) moeten praten.

Uit de resultaten blijkt, dat de leerlingen gesteld voor de keuze welke interventies voor hen nuttig waren bij het spreken, voor het overgrote deel kiezen voor zowel *het spreken van de doeltaal door de docent; het aanleren van chunks* als *het regelmatig doen van spreekopdrachten in kleine groepjes of tweetallen*. Of de leerlingen daadwerkelijk meer zijn gaan spreken door deze interventies, is echter niet gemeten. De conclusie die getrokken kan worden, is daarom dat de genoemde drie interventies door de meerderheid der leerlingen in vergelijking tot de andere

interventies het hoogst gewaardeerd werden. Of deze drie interventies daadwerkelijk gestimuleerd of geholpen hebben tot spreken of wellicht om andere redenen gewaardeerd werden, is niet uit de resultaten te lezen.

Er is daarmee geen duidelijk antwoord te geven op de door mij gestelde hoofdvraag *Hoe kan het spreken van de doeltaal door onderbouwleerlingen gestimuleerd worden?*

Een onverwachte conclusie die wel getrokken kan worden, maar buiten de gestelde vragen valt is, dat bij het overgrote deel van de leerlingen het spreken van de doeltaal door de docent niet in de weg heeft gestaan van de organisatie van de les; het begrip van de stof en de goede sfeer in de klas. Dit onderzoek heeft plaatsgevonden onder de leerlingen van klas B2H van De Populier. De resultaten en conclusies van dit onderzoek hebben dan ook alleen betrekking op de deelnemende leerlingen en kunnen geenszins beschouwd worden als algemene conclusies die gelden voor alle leerlingen.

## **Suggesties voor verder onderzoek**

Dit onderzoek rammelt zoals hierboven telkens aangegeven methodologisch aan alle kanten. Van vervolgonderzoek zou ik bij de meeste onderdelen daarom niet willen spreken: wel zijn de onderdelen ieder voor zich de moeite waard losstaand te onderzoeken.

Het daadwerkelijk effect van de interventies op het spreken van de leerlingen wordt in dit onderzoek niet gemeten. Het zou goed zijn in een volgend onderzoek het gedrag, namelijk het spreken van de doeltaal, te meten. Dit zou bijvoorbeeld gedaan kunnen worden door steekproefsgewijs te turven tijdens een aantal lessen waar een nulmeting aan vooraf gegaan is. Hierbij zou het spreken van de doeltaal van een controlegroep waar geen interventies plaats vinden afgezet kunnen worden tegen een groep, waar dit over een langere periode wel het geval was. Daarbij zouden zoveel mogelijk andere factoren, zoals de school en de docent hetzelfde moeten blijven. Het blijft echter moeilijk het resultaat van een dergelijk onderzoek te veralgemeniseren, omdat elke groep mensen anders is en er bovendien veel niet uit te sluiten factoren zijn die de resultaten kunnen vertekenen. Duidelijke gegevens zijn daarom pas bij onderzoeken met zeer grote onderzoeksgroepen te verkrijgen.

In dit onderzoek zijn meerdere interventies tegelijkertijd ingezet. De interventies zouden apart onderzocht moeten worden, waarbij in eerste instantie wel gegroepeerd kan worden op bijvoorbeeld de interventies die angst verminderen (onderdeel C) ten opzichte van de kennisinterventies (onderdeel B). Hierbij kan de inzet van één interventiegroep gedurende een langere periode afgezet worden tegen de resultaten van een controlegroep. In een later stadium zouden de verschillende interventies ook nog uitgesplitst en los onderzocht kunnen worden.

De resultaten van dit onderzoek lijken aan te geven dat er sprake is van aanzienlijk minder spreekangst na inzet van de interventies. Dit gegeven is interessant genoeg om zorgvuldig te onderzoeken. Allereerst of dit

vermoeden klopt en vervolgens welke interventie of combinatie van interventies hiervoor verantwoordelijk is.

In het klein zou het al interessant zijn te onderzoeken of de leerlingen nu daadwerkelijk over een grotere woordenschat beschikken, om te kunnen spreken, of dat zij dit alleen zo ervaren (zie analyse en discussie). Dit is eenvoudig te onderzoeken door een schriftelijke toets af te nemen, waarbij gekeken wordt naar de paraatheid van in de klassencommunicatie bruikbare woorden en zinnen. Ook hier moeten in de schriftelijke productie fouten gemaakt mogen worden; het gaat nog steeds om het overbrengen van de boodschap.

Van vervolgonderzoek kan slechts gesproken worden bij onderdeel A: het doeltaalgebruik van de docent. Uit dit onderzoek blijkt, dat leerlingen niet gehinderd worden bij het begrijpen van de inhoud en de organisatie van de les indien de docent uitsluitend de doeltaal spreekt. Ook wordt de sfeer hierdoor niet beïnvloed. Dit onderzoek zou ik graag op grotere schaal herhaald zien. Dit onderzoek kan dan uiteraard gecombineerd worden met het onderzoeken van de invloed van de interventie *docent spreekt doeltaal* op het spreekgedrag van de leerlingen.

## Reflectie

Ik ben in alle opzichten bijzonder ontevreden over dit onderzoek. Terugkijkend, is de scope erg klein: zowel wat het aantal klassen en het aantal leerlingen betreft als de tijd die ik aan het experiment heb besteed en het aantal en de formulering van de vragen in de enquête. Bovendien is er zonder controlegroep gewerkt. Door deze omstandigheden en door het inzetten van meerdere interventies tegelijkertijd gedurende een korte periode, is er bijzonder weinig concrete informatie uit dit onderzoek te destilleren. Ik wilde teveel en bereikte daardoor te weinig.

Een aanzienlijk deel van de reden voor de lage kwaliteit van dit onderzoek ligt in de verwarring en onduidelijkheid inzake wat precies verwacht werd en de althans door mij ervaren telkens veranderende informatie hierover. Hierdoor ligt er heel veel tijd tussen aanvang en afronding en is het onderzoek vele malen van richting en vorm veranderd, waardoor de rode draad dun werd. Door steeds weer met een ander doel aan dezelfde tekst te werken, verloor ik het overzicht. Onder mijn verwarring en gebrek aan kennis leden de operationalisering en de aansluiting daarvan op de onderzoeksvragen. Door ongeduld bij dit eeuwigdurende project ontbrak het mij regelmatig aan exacte analyse en heb ik vaak kort door de bocht conclusies getrokken die ontsproten aan andere bronnen dan de onderzoeksresultaten.

Daarmee wil ik geenszins de oorzaak van dit middelmatige product geheel buiten mijzelf leggen. Ik neig tot propaganda en de insteek van het onderzoek was wellicht al teveel vanuit dat oogpunt. Daarnaast wilde ik teveel en heb de validiteit en de betrouwbaarheid slecht bewaakt. Ik heb van dit onderzoek echter veel geleerd. Een stevige basis: een duidelijk plan wat exact te onderzoeken en hoe dat te onderzoeken valt is van groot belang. Ik begrijp dan ook waarom het onderzoeksplan veel tijd en aandacht behoeft. Smart en exact formuleren, duidelijkheid in het onderzoek zowel als in het te in te zetten materiaal is essentieel. Precies

werken en de rode draad niet uit het oog verliezen: wat wil ik nu eigenlijk weten (en waarom) en hoe kan ik antwoord op die vraag geven?

Gelukkig ervaar ik dit onderzoek voor mijzelf en mijn eigen lespraktijk toch van enige waarde. Ik heb geleerd van het experiment, hoe beknopt en onbeduidend ook en hoop in de toekomst hiermee mijn voordeel te doen. De drie door de leerlingen van B2H hoogst gewaardeerde interventies krijgen voorlopig een vaste plaats in mijn lespraktijk. Een deel van het door mij hierboven voorgestelde vervolgonderzoek zal ik wellicht op een dag toch nog zelf uitvoeren.

Tenslotte: het vergt doorzettingsvermogen en discipline om als enige in een ruimte in een andere taal te blijven spreken. Dit onderzoek sterkt me in mijn voornemen tijdens de lessen de doeltaal te blijven spreken en zo input te blijven verzorgen in de helaas in dit onderzoek niet aangetoonde overtuiging, dat output dan vanzelf volgt.

## Literatuurlijst

- Bonnet, G. (2002). *The assessment of pupil's skills in English in eight European countries*: Paris: The European network of policy makers for the evaluation of education systems.
- Butzkamm, W. (2009). *Unterrichtssprache Deutsch*. Ismaning: Hueber.
- Goosen, P. (2002/03). Doeltaal=Voertaal maar hoe dan? *Levende Talen Magazine*, 8-12.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. .A. (1991). Foreign language classroom anxiety. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 27-36). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the College Japanese Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 85, 549-566.
- Koot, L. van de & Loo, van J. (2014). *Centre for teaching and learning theses*. Utrecht, Nederland: Universiteit Utrecht gevonden op 2 mei 2015 op <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/292677>
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussem: Coutinho
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford Press.
- Popma, G. (1997). Mag het ietsje minder zijn?. *Levende Talen nr. 517*, 70-73
- Scovel, T. (1991). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research" in E. K. Horwitz and D. J. Young, *Language Anxiety*, 101-108. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Swain, M. & Deters. P. (2007) New Mainstream SLA Theory: Expanded and Enriched. *Modern Language Journal*, 91, 820-836.
- Young, D. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest? *The modern language journal*. 4, 426-439.
- Westhoff, G.j. (2008) *Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Enschede: NaB – MVT.

## Bijlagen

### Enquêtedeel 1

| De docent spreekt Duits |                                                                                     | Nooit | Meestal niet | Meestal wel | Altijd |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------|-------------|--------|
| 1                       | Ik begrijp wat we gaan doen in de les: de opdrachten zijn duidelijk                 |       |              |             |        |
| 2                       | Ik begrijp de uitleg en de bespreking van oefeningen: de inhoud is duidelijk        |       |              |             |        |
| 3                       | Ik vind de sfeer tijdens de les prettig                                             |       |              |             |        |
| Ik spreek zelf Duits    |                                                                                     | Nooit | Meestal niet | Meestal wel | Altijd |
| 4                       | Ik ken voldoende woorden om in de klas Duits te kunnen spreken                      |       |              |             |        |
| 5                       | Ik maak gebruik van geleerde zinnestelsels (darf ich das auf Niederländisch sagen?) |       |              |             |        |
| 6                       | Ik maak gebruik van strategieën (omschrijven, anders zeggen, wijzen etc)            |       |              |             |        |
| 7                       | Ik vind het niet prettig als ik verbeterd word als ik iets zeg voor de klas         |       |              |             |        |
| 8                       | Bij het spreken ben ik bang om uitgelachen te worden                                |       |              |             |        |
| 9                       | Bij het spreken ben ik bang om uitspraakfouten te maken                             |       |              |             |        |
| 10                      | Bij het spreken ben ik bang om taalfouten te maken                                  |       |              |             |        |
| 11                      | Bij het spreken ben ik bang om niet begrepen te worden                              |       |              |             |        |
| 12                      | Ik begrijp wat er van mij verwacht                                                  |       |              |             |        |

|    |                                         |  |  |  |  |
|----|-----------------------------------------|--|--|--|--|
|    | wordt bij het spreken                   |  |  |  |  |
| 13 | Ik begrijp waarom ik Duits moet spreken |  |  |  |  |
| 14 | Ik spreek graag Duits                   |  |  |  |  |

## Bijlagen

### Enquêtedeel 2

#### Wat heeft je het meest geholpen meer Duits te spreken in de les?

Je hebt in totaal 20 punten om te verdelen. Geef de meeste punten aan het onderdeel dat je het meest heeft geholpen.

Let op: Je hoeft niet elk onderdeel punten te geven!

|                                                                     |  |
|---------------------------------------------------------------------|--|
| Spreken van de doeltaal door de docent                              |  |
| Een ontspannen sfeer in de klas                                     |  |
| Regelmatig doen van spreekopdrachten in tweetallen / kleine groepen |  |
| Het kennen van strategieën en chunks (zinnetjes)                    |  |
| Duidelijkheid over het doel van het spreken                         |  |
| Duidelijkheid wat verwacht wordt                                    |  |
| Niet verbeterd worden, fouten mogen maken                           |  |
| Spiekbrieven in het lokaal                                          |  |

## Bijlagen

### Resultatenoverzicht

|                                |                              |      | Nooit | Meestal niet | Meestal wel | Altijd |
|--------------------------------|------------------------------|------|-------|--------------|-------------|--------|
| <b>Docent spreekt doeltaal</b> |                              |      |       |              |             |        |
| 1                              | De opdrachten zijn duidelijk | Voor | 0     | 2            | 11          | 9      |
|                                |                              | Na   | 1     | 3            | 15          | 6      |
| 2                              | De inhoud is duidelijk       | Voor | 1     | 2            | 14          | 8      |
|                                |                              | Na   | 1     | 4            | 18          | 2      |
| Receptie hulpmiddelen          |                              |      | Nooit | Meestal niet | Meestal wel | Altijd |
| 3                              | Sfeer goed                   | Voor | 0     | 5            | 16          | 4      |
|                                |                              | Na   | 1     | 4            | 14          | 6      |
| 4                              | Woordenschat voldoende       | Voor | 8     | 9            | 8           | 0      |
|                                |                              | Na   | 3     | 8            | 13          | 0      |
| 5                              | Gebruik van chunks           | Voor | 9     | 15           | 1           | 0      |
|                                |                              | Na   | 3     | 7            | 14          | 1      |
| 6                              | Gebruik van strategieën      | Voor | 7     | 14           | 7           | 1      |
|                                |                              | Na   | 5     | 5            | 12          | 3      |
| <b>Angst</b>                   |                              |      | Nooit | Meestal niet | Meestal wel | Altijd |
| 7                              | Verbeteren                   | Na   | 4     | 5            | 14          | 2      |
|                                |                              | Voor | 2     | 5            | 10          | 8      |
| 8                              | Uitlachen                    | Na   | 11    | 9            | 5           | 0      |
|                                |                              | Voor | 5     | 7            | 11          | 2      |
| 9                              | Uitspraakfouten              | Na   | 15    | 9            | 1           | 0      |
|                                |                              | Voor | 8     | 5            | 10          | 2      |
| 10                             | Taalfouten                   | Na   | 12    | 8            | 3           | 1      |
|                                |                              | Voor | 2     | 6            | 14          | 3      |
| 11                             | Niet begrepen worden         | Na   | 11    | 11           | 2           | 1      |
|                                |                              | Voor | 3     | 5            | 12          | 5      |
| <b>Instelling</b>              |                              |      |       |              |             |        |
| 12                             | Begrijp verwachting          | Na   | 1     | 2            | 19          | 3      |
|                                |                              | Voor | 1     | 3            | 20          | 1      |
| 13                             | Begrijp waarom spreken       | Na   | 0     | 6            | 12          | 7      |
|                                |                              | Voor | 5     | 11           | 8           | 1      |
| 14                             | Graag spreken                | Na   | 6     | 12           | 7           | 0      |
|                                |                              | Voor | 7     | 15           | 4           | 0      |

## Voorkeur interventies

| <b>Voorkeur</b>            | A | B | C | D | E | F | G | H | I  | J | K  | L  | M  | N  | O  | P | Q | R  | S  | T  | U | V | W | X | Y | <b>Totaal</b> |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|----|----|----|----|----|---|---|----|----|----|---|---|---|---|---|---------------|
| docent spreekt doeltaal    | 4 | 3 | 3 | 2 | 0 | 2 | 5 | 5 | 10 | 8 | 10 | 10 | 10 | 3  | 1  | 2 | 4 | 0  | 4  | 0  | 6 | 3 | 2 | 3 | 3 | 103           |
| ontspannen sfeer           | 2 | 6 | 2 | 6 | 4 | 2 | 0 | 0 | 7  | 6 | 1  | 0  | 5  |    |    | 2 | 4 | 2  | 10 | 2  | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 69            |
| spreekopdrachten           | 4 | 1 | 2 | 2 | 4 | 4 | 5 | 5 | 6  | 7 | 2  | 2  |    |    |    | 3 | 3 | 10 | 2  | 5  | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 | 81            |
| chunks                     | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5  | 7 | 3  | 5  | 5  | 10 | 10 | 2 | 0 | 3  | 0  |    | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 87            |
| doel van spreken duidelijk | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 | 2 | 0 | 0 | 9  | 7 | 0  | 0  |    | 4  | 2  | 2 | - | 1  | 2  |    | 2 | 3 | 3 | 1 | 0 | 48            |
| verwachting duidelijk      | 4 | 1 | 3 | 1 | 4 | 2 | 5 | 0 | 7  | 7 | 4  | 3  |    | 4  |    | 3 | 2 | 2  | 2  |    | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 60            |
| fouten mogen maken         | 2 | 2 | 2 | 6 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2  | 8 | 0  | 0  |    |    | 2  | 3 | 3 | 2  | 0  | 3  | 6 | 3 | 3 | 2 | 3 | 55            |
| spiekbrieven               | 0 | 3 | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 | 5 | 1  | 0 | 0  | 0  |    | 3  | 5  | 3 | 3 | 0  | 0  | 10 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 45            |

## Beoordelings- en feedbackschema voor het onderzoeksplan afstudeeronderzoek LIOP/AFON/ EIOZ, 2014-2015

**Beoordeling**  
(niet voldaan / voldaan): **Voldaan**

**Naam student:** Désirée Joustra      **Studentnummer:** 266753

Voorwaardelijk voor het kunnen beoordelen van het onderzoeksplan is dat er voldaan is aan de APA-richtlijnen en aan de richtlijnen voor de schriftelijke verslaglegging:

| Onderdeel                                                          | Criteria                                                                                                        | Feedback                                                                                        | Voldaan /<br>niet voldaan |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| Literatuuroverzicht van en verwijzingen naar geraadpleegde bronnen | Volgens de APA-richtlijnen (zie bijlage A uit “Het Afstudeeronderzoek in stappen”).                             | In orde.                                                                                        | <b>Voldaan</b>            |
| Wijze van verslaglegging                                           | Correct en helder taalgebruik en een overzichtelijke layout (zie bijlage B uit “Het LIO onderzoek in stappen”). | Meestal in orde. Let nog wel op de interpunctie en het gebruik van een kleine letter na een ; . | <b>Voldaan</b>            |

### Inhoudelijke feedback

| Onderdeel                                                         | Criteria                                                                                           | Feedback                                                                                                    | Voldaan /<br>niet voldaan |
|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| Relevantie, context van het onderzoek en probleemstelling van het | In het onderzoeksplan moet duidelijk gemaakt worden wat:<br>A) De aanleiding is voor het onderzoek | Je aanleiding en wat je nu wil gaan onderzoeken is duidelijk. Houd nog wel rekening met de kleine tekstuele | Voldaan                   |

|           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                        |  |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--|
| onderzoek | <p>B) De relevantie is van het onderzoek (zowel persoonlijk als voor de onderwijspraktijk)</p> <p>C) De context waarbinnen het onderzoek zich zal afspelen</p> <p>D) De concrete probleemstelling</p> <p>Ad A<br/>De aanleiding voor het onderzoek dient onderbouwd te worden of uit een persoonlijke vraag of een verwijzing naar een aangetroffen probleem in de onderwijspraktijk of een onderbouwde keuze voor één van de aangeboden onderzoeksthema's.</p> <p>Ad B<br/>Duidelijk wordt gemaakt wat de verwachte meerwaarde (het 'nut') van het onderzoek is voor de student maar ook in meer algemene zin voor de beroepspraktijk (de school of directe collega's van de student).</p> <p>Ad C<br/>De context moet in het licht van de (later te formuleren) onderzoeksvraag adequaat beschreven worden.</p> <p>Ad D<br/>Hierin wordt in enkele zinnen het probleem en het gewenste doel van het onderzoek beschreven.</p> | toevoeging die ik als opmerking bij je plan heb gezet. |  |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--|

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                   |         |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Theoretische verdieping       | <p>In de theoretische verdieping moet worden ingegaan op de vraag waarom welke bronnen relevant worden geacht uitgaande van de gegeven probleemstelling en onderzoeksvraag. Daarnaast moet inzichtelijk worden gemaakt op welke manier naar bronnen is gezocht. In de theoretische verdieping wordt gebruik gemaakt van minimaal 5 actuele (semi)wetenschappelijke<sup>5</sup> literatuur of vakdidactische bronnen. Daarbij is 1 Engelstalige bron verplicht.</p> <p>Kernbegrippen zijn helder omschreven of gedefinieerd aan de hand van de bronnen.</p> | Dit is nu voldoende. Je hebt meer dan genoeg bronnen. Verwijs je wel naar alle bronnen in je literatuurlijst? Zo niet dan moet je de bronnen waar je niet naar verwijst weglaten. | Voldaan |
| Onderzoeksvraag en deelvragen | <p>De onderzoeksvraag is een concretisering van de probleemstelling waarbij rekening wordt gehouden met de bevindingen uit de theoretische verdieping.</p> <p>Deelvragen (maximaal 3) worden afgeleid uit de onderzoeksvraag en hebben tot doel een onderdeel van deze onderzoeksvraag te beantwoorden.</p> <p>De onderzoeksvraag en deelvragen zijn concreet, scherp en nauwkeurig geformuleerd, niet voor verschillende uitleg vatbaar, bevatten geen tegenstrijdigheden en/of waardeoordelen.</p>                                                       | De onderzoeksvraag en deelvragen zijn nu te onderzoeken.                                                                                                                          | Voldaan |
| Plan van aanpak               | Het plan van aanpak geeft een onderbouwde beschrijving van het type onderzoek dat wordt gebruikt. Rekening houdend met deze keuze wordt per deelvraag aangegeven:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Dit is in orde. Denk wel vast na hoe je de resultaten van het turven en van de enquête gaat analyseren. In het verslag moet je wel meer aandacht besteden aan                     | Voldaan |

<sup>5</sup> (semi) wetenschappelijk: literatuur is relevant in relatie tot de probleemstelling en vraagstelling, literatuur is actueel.

|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                    |          |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------|
|                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bij welke personen het deelonderzoek wordt uitgevoerd en (indien relevant) hoe deze zijn geselecteerd;</li> <li>- Welk onderzoeksinstrument er gebruikt wordt en wat daarvoor de onderbouwing is (waarbij expliciete aandacht wordt gegeven aan de validiteit en de betrouwbaarheid van het gekozen instrument);</li> <li>- Wijze waarop de gegevens worden verzameld (zoals o.a. frequentie en organisatie) en verwerkt</li> </ul> <p>Het plan van aanpak bevat een planning van de werkzaamheden in de tijd. Het onderzoek en schrijven van het onderzoeksverslag is binnen de gestelde tijd (6 ec = 128 uur, denk aan ca. 1 dag per week tijdens blok-LIO) te realiseren.</p> <p>Het plan moet zo concreet zijn dat de lezer op basis hiervan een herhaling van het onderzoek kan doen.</p> | de betrouwbaarheid en validiteit van je onderzoek. |          |
| Interne validiteit | <p>Het hele plan is consistent (zonder interne tegenstrijdigheden) van formulering van de probleemstelling tot en met het plan van aanpak.</p> <p>De beslissingen zijn geëxpliciteerd en waar mogelijk onderbouwd.</p> <p>Het is aannemelijk dat uitvoering van het onderzoeksplan ook leidt tot het doel zoals verwoord in de probleemstelling.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Het plan is nu consistent.                         | Voldaan. |

Beslisregel:

Wanneer aan alle criteria het oordeel 'voldaan' is gegeven, kan dit oordeel 'voldaan' doorgegeven worden aan betrokkenen (student en stuvo).

Opmerking:

Gedurende het onderzoek kan in overleg met studentbegeleider en onderzoeksdocent het plan bijgesteld worden.

**Beoordeling**  
**(niet voldaan / voldaan): Voldaan**

|                                                           |                                           |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| <b>Naam Eerste beoordelaar onderzoek: Jorien Radstake</b> | <b>Naam Tweede beoordelaar onderzoek:</b> |
| <b>Handtekening</b>                                       | <b>Handtekening:</b>                      |
| <b>Plaats, Datum: Zwolle, 25 mei 2015</b>                 | <b>Plaats, Datum:</b>                     |

Aanvullende opmerkingen op onderzoeksplan: