



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**„TPRS in akademische context.**

*Empirisch mixed-methodes onderzoek naar de rol en het effect van TPRS (op spreekangst) in het vreemdetalenonderwijs Nederlands op universitair niveau.“*

verfasst von / submitted by

Franziska Vehling, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 066 860

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Nederlandistik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Herbert Van Uffelen



## **Plagiaatsverklaring**

Ondergetekende, Franziska Vehling, studente Nederlandistik, verklaart dat deze scriptie volledig oorspronkelijk is en uitsluitend door haarzelf geschreven is. Bij alle informatie en ideeën ontleend aan andere bronnen, heeft ondergetekende expliciet en in detail verwezen naar de vindplaatsen. Ondergetekende is zich ervan bewust dat deze scriptie gecontroleerd zal worden op de eventuele aanwezigheid van plagiaat.

Plaats en datum

Handtekening



## Dankwoord

---

“Maar ik vind niet zeker zijn en twijfel altijd heel positief, want alleen twijfels brengen ons verder.”

Deze wijze woorden stemmen van taaldocente Julia Sommer tijdens het eerste interview aan het begin van mijn onderzoek. Het lijkt bijna alsof zij toen al wist dat ik in de loop van mijn onderzoeksperiode voortdurend zou blijven twijfelen. Ik twijfelde nooit aan de relevantie van mijn onderzoek, maar wel eraan of ik mijn onderzoek ooit met succes zou kunnen afsluiten: zou ik aan het eind van het semester überhaupt nog deelnemers hebben? Gaan ze allemaal stoppen? Heeft iemand plezier aan de methode? Heeft überhaupt iemand spreekangst?

Af en toe zat ik zeker in een tunnel van twijfel. Maar dankzij ondersteuning van velerlei kanten zie ik nu wel weer het licht aan het eind van de tunnel en begrijp wat Julia Sommer bedoelde. Twijfelen laat ons nadenken, zorgt ervoor dat wij met een kritisch oog naar de theorieën kijken en niet zomaar geloven wat wij hebben gelezen. Geen resultaat is soms juist het resultaat dat wij moesten vinden. En deze resultaten had ik zeker niet alleen kunnen vinden.

Men zegt: “It takes a village.” En dat klopt zeker ook voor het schrijven van een scriptie. Hierbij wil ik mijn village bedanken: de vakgroep Nederlandistiek van de Universiteit Wenen. Tijdens mijn studie heb ik telkens opnieuw de mogelijkheid gekregen om mijn eigen weg te vinden en te werken aan onderwerpen van persoonlijk en wetenschappelijk belang.

Mijn speciale dank gaat uit naar taaldocente Julia Sommer die mij het vertrouwen heeft geschonken zodat ik enkele lessen in haar college mocht overnemen en haar mocht assisteren alsook naar alle studenten van taalverwerving II en III in het wintersemester 2018/19 die ik les mocht geven en wiens vragen ik mocht beantwoorden. Zonder hen zou mijn onderzoek niet mogelijk zijn geweest.

Eveneens wil ik mijn begeleiders Dr. Ute Van Uffelen en Univ.-Prof. Dr. Herbert Van Uffelen van harte danken. Dr. Ute Van Uffelen voor de vakinhoudelijke en emotionele ondersteuning en het feedback tijdens het doorvoeren van mijn onderzoek en Univ.-Prof. Dr. Herbert Van Uffelen niet alleen voor het vertrouwen en de vrijheid die hij me heeft geschonken bij het bepalen van mijn onderwerp, maar ook in het bijzonder voor de mogelijkheid mijn onderzoek op de afdeling Nederlandistiek te mogen doorvoeren en me bovendien steeds weer opnieuw uit te dagen om vanuit een ander, kritisch perspectief naar mijn corpus te kijken.

Zonder de vakinhoudelijke en stilistische prikkels van Marlou de Bont en Emmeline Besamusca, het feedback van Kirstin Plante van de TPRS Academy Nederland en de expertise van mijn lieve studiec collega's en vriendinnen Julia Renkwitz en Lisa Klöpper zou mijn scriptie eveneens niet dat zijn geworden wat het nu is.

Afsluitend wil ik mijn familie en geliefde danken voor hun steun en liefde, de nodige afleiding en het vertrouwen in mij en mijn vaardigheden: „Danke“.



## Inhoudsopgave

---

<b>1.</b>	<b>Inleiding</b>	<b>1</b>
<hr/>		
<b>2.</b>	<b>Context</b>	<b>4</b>
<hr/>		
<b>2.1</b>	<b>Taalverwervingstheorieën</b>	<b>4</b>
2.1.1	Behaviourisme	4
2.1.2	Nativisme	4
2.1.3	Interactionalisme	5
<b>2.2</b>	<b>Het moderne vto</b>	<b>6</b>
2.2.1	Didactische principes van de communicatieve benadering	7
<hr/>		
<b>3.</b>	<b>Theoretisch kader</b>	<b>9</b>
<hr/>		
<b>3.1</b>	<b>Spreekangst in het vto</b>	<b>9</b>
3.1.1	Definitie	9
3.1.2	Symptomen	11
3.1.3	Bevorderende/afzwakkende omstandigheden	12
<b>3.2</b>	<b>TPRS</b>	<b>13</b>
3.2.1	Theoretische basis	14
3.2.1.1	TPR	14
3.2.1.2	Natural Approach	15
3.2.1.3	Drie Pijlers	16
3.2.1.3.1	Begrijpelijkheid	16
3.2.1.3.2	Herhaling	17
3.2.1.3.3	Belangstelling	17
3.2.2	Technieken	18
3.2.2.1	Drie stappen – basistechnieken	19
3.2.2.1.1	Betekenis vaststellen	19
3.2.2.1.2	Het verhaal vragen	21
3.2.2.1.3	Lezen	23
3.2.2.2	Prettechnieken	24
<hr/>		
<b>4.</b>	<b>Methode, Corpus, Materiaal</b>	<b>26</b>
<hr/>		
<b>4.1</b>	<b>Methode</b>	<b>26</b>
4.1.1	Enquêtes	27
4.1.2	Interviews	29
4.1.3	Observatie	30
<b>4.2</b>	<b>Doelgroep</b>	<b>30</b>
4.2.1	Curriculum Nederlandistiek Universiteit Wenen	31
4.2.2	Taalverwerving II	31
4.2.2.1	Leergang/Materiaal TV II	33

4.2.3	Taalverwerving III.....	34
4.2.3.1	Leergang/Materiaal TV III .....	35
<b>4.3</b>	<b>TPRS lessen.....</b>	<b>36</b>
4.3.1	TPRS les 1 – TV II.....	37
4.3.2	TPRS les 2 – TV II.....	39
4.3.3	TPRS les 3 – TV II.....	41
4.3.4	TPRS les 1 – TV III.....	43
4.3.5	TPRS les 2 – TV III.....	45
4.3.6	TPRS les 3 – TV III.....	47
<b>5.</b>	<b>Resultaten</b>	<b>49</b>
<b>5.1</b>	<b>Methodes .....</b>	<b>49</b>
<b>5.2</b>	<b>Spreekgedrag .....</b>	<b>51</b>
<b>5.3</b>	<b>Spreekangst.....</b>	<b>53</b>
<b>5.4</b>	<b>Interview.....</b>	<b>55</b>
<b>5.5</b>	<b>TPRS.....</b>	<b>58</b>
5.5.1	Verloop TPRS Lessen .....	58
5.5.1.1	Les 1 – TV II .....	58
5.5.1.2	Les 2 – TV II .....	60
5.5.1.3	Les 3 – TV II .....	61
5.5.1.4	Les 1 – TV III.....	63
5.5.1.5	Les 2 – TV III.....	65
5.5.1.6	Les 3 – TV III.....	67
5.5.2	Enquête TPRS .....	68
5.5.2.1	Methode TPRS .....	68
5.5.2.2	TPRS elementen .....	69
5.5.2.3	TPRS in academische context .....	70
<b>6.</b>	<b>Discussie</b>	<b>72</b>
<b>6.1</b>	<b>Spreekangst in het vto .....</b>	<b>72</b>
<b>6.2</b>	<b>Spreekangst en spreekgedrag.....</b>	<b>73</b>
<b>6.3</b>	<b>Spreekangst als storende factor in het vto .....</b>	<b>74</b>
<b>6.4</b>	<b>TPRS en spreekangst .....</b>	<b>75</b>
<b>6.5</b>	<b>TPRS in het vto.....</b>	<b>76</b>
<b>7.</b>	<b>Conclusie</b>	<b>80</b>
	<b>Bronnen .....</b>	<b>84</b>
	<b>Appendix .....</b>	<b>89</b>



## 1. Inleiding

---

Een taalverwervingscollege Nederlands volgens de communicatieve, taakgerichte, competentiegerichte benadering: de docent stelt een vraag en krijgt vooral stilte terug.

Het lijkt een herkenbare situatie in het modern vreemdetalenonderwijs (vto) te zijn.<sup>1</sup> Leerlingen die theoretisch zouden moeten leren te communiceren door het te doen,<sup>2</sup> lijken soms gewoon niet te willen of kunnen communiceren in de vreemde taal.<sup>3</sup> Volgens sommigen heeft dit noch met hun karakter noch met motivatie te maken, maar veeleer ermee dat de studenten daadwerkelijk niet durven spreken: zij hebben last van spreekangst.

Onder spreekangst (uit het Engels: 'Foreign Language Classroom Anxiety' (FLCA)) versta je een specifieke situatieve angst die wordt ervaren tijdens het spreken of moeten spreken van een vreemde taal, onafhankelijk van andere angst of gegeneraliseerde angst.<sup>4</sup> Het is een gevoel van spanning, bezorgdheid, zenuwachtigheid, ongerustheid, gepaard met de prikkeling van het centrale zenuwensysteem.<sup>5</sup> In het vto zou zij de taalverwerving in de weg kunnen staan omdat studenten met spreekangst bijvoorbeeld zouden vermijden te spreken<sup>6</sup> en het negatieve gevoel een invloed op de affectieve filter (en daarmee op het succes van de taalleerder) zou kunnen hebben.<sup>7</sup>

Een zoektocht naar een spreekangst-verminderende methode lijkt dus interessant en noodzakelijk.

In het kader van mijn masterstudie Nederlandistiek aan de Universiteit Wenen en Leiden ben ik in aanraking gekomen met de methode 'Teaching Proficiency through Reading and Storytelling' (TPRS) die geschikt lijkt te kunnen zijn om dit ogenschijnlijke probleem van het vto aan te pakken. Uit onderzoek blijkt trouwens dat de op herhaaldelijke, begrijpelijke en interessante input gefundeerde methode ervoor kan zorgen dat leerlingen geïnteresseerd, enthousiast en vrolijk zijn en zich niet opgelaten, verveeld of stom voelen.<sup>8</sup> Leerlingen lijken vto volgens de methode, bedacht door Blaine Ray in de jaren negentig,<sup>9</sup> zelfs in het algemeen beter, plezieriger en makkelijker te vinden dan onderwijs volgens het leerboek.<sup>10</sup> TPRS lijkt actief leren te bevorderen, angst te verminderen en goed voor verschillende leertypes te kunnen zijn.<sup>11</sup>

Bovendien blijkt uit onderzoek naar TPRS (de eerste empirische studie verscheen in 2009) dat TPRS heel effectief lijkt te zijn. Tien vergelijkende studies lieten zien dat TPRS-leerlingen beter presteerden dan andere leerlingen<sup>12</sup> en zes studies lieten zien dat TPRS-leerlingen m.b.t. sommige aspecten van de taalverwerving beter presteerden en m.b.t. andere net zo goed of slechter dan de controlegroep.<sup>13</sup>

---

<sup>1</sup> Tsiplakides & Keramida (2009), p. 39; Simons & Decoo (2009), p. 2-3; Gisbergen (2011), p. 5.

<sup>2</sup> Bossers et al. (2015), p. 62.

<sup>3</sup> Tsiplakides & Keramida (2009), p. 39; Simons & Decoo (2009), p. 2-3; Gisbergen (2011), p. 5.

<sup>4</sup> MacIntyre & Gardner (1989), p. 268.

<sup>5</sup> Horwitz et al. (1986), p. 125.

<sup>6</sup> Bossers et al. (2015), p. 164; Horwitz et al. (1986), p. 126.

<sup>7</sup> Krashen (1982), p. 30.

<sup>8</sup> Braunstein (2006).

<sup>9</sup> Ray & Seely (2011).

<sup>10</sup> Armstrong (2008); Brune (2004); Beyer (2008).

<sup>11</sup> Cantoni (1999); Davidheiser (2001); Rapstine (2003).

<sup>12</sup> Garycynski (2003); Spangler (2009); Varguez (2009); Watson (2009); Castro (2010); Nijhuis & Vermaning (2010); Oliver (2012); Dziedzic (2012); Vlaming (2013); Roberts & Thomas (2014).

<sup>13</sup> Perna (2007); Jennings (2009); Beal (2011); Foster (2011); Holleny (2012); Murray (2014).

Ook al lijkt er dus al veel onderzoek naar het succes en de voordelen van TPRS te zijn, is er wel nog een gebrek aan onderzoek naar TPRS op universitair niveau en op de basisschool.<sup>14</sup> Oliver<sup>15</sup> is de enige die onderzoek naar TPRS bij studenten heeft gedaan, maar helaas was dit alleen een informele studie gefocust op testresultaten. Alhoewel de methode succesvol lijkt te zijn, lijken veel docenten en hoogleraren er noch onderzoek naar te willen doen<sup>16</sup> noch ermee te willen werken.<sup>17</sup>

Eveneens schaars is betrouwbaar empirisch onderzoek naar de invloed van TPRS op spreekangst. Beals<sup>18</sup> deed weliswaar onderzoek naar de invloed van TPRS op FLCAS bij leerlingen op de middelbare school, maar zijn onderzoek, dat als nogal problematisch wordt beschreven,<sup>19</sup> liet geen significante invloed zien. Hij heeft echter klassen onderzocht waarin alleen enkele elementen van de TPRS methode werden gebruikt en heeft ook toetsingsangst gemeten, die volgens MacIntyre & Gardner geen deel uitmaakt van specifieke vreemdetaalspreekangst.<sup>20</sup>

Er bestaat dus nog geen betrouwbaar empirisch onderzoek naar de invloed van TPRS op spreekangst op universitair niveau, alhoewel de theoretische inzichten en subjectieve inschattingen van docenten<sup>21</sup> en onderzoekers laten vermoeden dat TPRS spreekangst zou kunnen tegenwerken door situaties te creëren die amper spreekangst veroorzaken, doelstructuren door middel van herhaling stevig te verankeren en succesmomenten te leveren.<sup>22</sup>

Daarom en vanwege mijn persoonlijke interesse in de vto-didactiek heb ik ervoor gekozen om in het kader van mijn afstudeerscriptie een empirisch mixed-methodes design-based onderzoek te doen gebaseerd op drie bronnen van kennis: zelfinschatting en mening van de studenten enerzijds en observatie van buiten anderzijds. Het ging me erom na te gaan

of, en zo ja in hoeverre, TPRS in het NVT-onderwijs op universitair niveau zou kunnen worden ingezet (om spreekangst tegen te werken)

en de volgende vragen te kunnen beantwoorden:

Heeft TPRS een effect op spreekangst in het moderne NVT-onderwijs op universitair niveau? En zo ja, in hoeverre?

Waar en hoe zou TPRS überhaupt in het moderne NVT-onderwijs op universitair niveau kunnen worden ingezet?

Met dit onderzoek ga ik dus proberen het onderzoek naar TPRS aan te vullen met empirische inzichten over de bruikbaarheid van de methode op universitair niveau als ook met empirische inzichten m.b.t. het fenomeen spreekangst.

---

<sup>14</sup> Lichtman (2012), p. 312.

<sup>15</sup> Oliver (2012).

<sup>16</sup> Beal (2011), p. 2.

<sup>17</sup> [www.groups.yahoo.com/group/moretprs/](http://www.groups.yahoo.com/group/moretprs/)

<sup>18</sup> Beal (2011).

<sup>19</sup> Lichtman (2012), p. 308.

<sup>20</sup> MacIntyre & Gardner (1989).

<sup>21</sup> Ray & Seely (2011), p. 155/168/170/211/212.

<sup>22</sup> Ibid., p. 211-212.

Hiervoor wordt het onderzoek naar de taalverwervingsmethode TPRS ten eerste gesitueerd in het bredere onderzoeksveld naar taalverwervingstheorieën en taalverwervingsbenaderingen. Daarbij zal vooral worden ingegaan op de communicatieve methode die in het NVT-onderwijs aan de Universiteit Wenen wordt gehanteerd.

Daarna ga ik in het theoretische kader van deze scriptie het hier onderzochte fenomeen spreekangst als ook de methode TPRS nader toelichten en mijn onderzoek theoretisch verantwoorden. Naast een definitie van spreekangst zullen hier de mogelijke symptomen, gevolgen en bevorderende, respectievelijk afzwakkende omstandigheden van spreekangst nader worden beschreven en zal worden ingegaan op de theorie achter als ook de concrete technieken van de methode TPRS.

Vervolgens zal ik mijn corpus, methode en gebruikt materiaal beschrijven en toelichten. Dat wil zeggen dat ik zowel de doelgroep ga beschrijven, met name de studenten en methodes van twee taalverwervingscolleges uit het curriculum Nederlandistiek van de Universiteit Wenen tussen niveau A2 en B1, als ook de zes door mij geplande en in het kader van mijn masterproject als assistente van de taaldocente in het wintersemester 2018/19 gegeven TPRS-lessen theoretisch ga verantwoorden. Verder zal in dit gedeelte eveneens de keuze voor en de opzet van elk onderdeel van de empirisch mixed-methodes onderzoeksmethode nader worden toegelicht. En wel aan de hand van:

- enquêtes (onder meer gebaseerd op de ‘Foreign Language Classroom Anxiety Scale’ (FLCAS) van Horwitz) die het spreekangst-niveau van de studenten in de loop van het semester meten en worden ingezet om de ervaring met de methode TPRS te kunnen peilen,
- observatie van de normaliter gebruikte methodes in het NVT-onderwijs en spreekgedrag van de studenten,
- interviews met de taaldocente over spreekgedrag en spreekangst van de studenten en methodes van het NVT-onderwijs op universitair niveau.

Hierna ga ik de resultaten beschrijven, met name wat kon worden geobserveerd en gemeten met betrekking tot normaliter gebruikte methodes (5.1), spreekgedrag (5.2) en spreekangst (5.3) van de studenten, als ook met betrekking tot het verloop van en de ervaring met de TPRS-lessen (5.5).

Afsluitend ga ik deze resultaten reflecteren en bediscussiëren met betrekking tot wat op basis daarvan telkens over

- spreekangst (als storende factor) in het vto (6.1/6.3),
- de invloed van spreekangst op spreekgedrag (6.2),
- de methode TPRS in het NVT-onderwijs op universitair niveau (6.5) kan worden gezegd
- en in hoeverre er een relatie tussen de methode en spreekangst kan worden geobserveerd (6.4).

Zo zal uiteindelijk worden geprobeerd mijn onderzoeksvraag naar de bruikbaarheid van TPRS (om spreekangst tegen te werken) op universitair niveau te beantwoorden.

## **2. Context**

---

Onderzoek ernaar hoe je een vreemde taal het best kunt leren of verwerven is niet nieuw. Van de grammatica-vertaalbenadering tot het competentiegerichte onderwijs werden er steeds weer nieuwe taalverwervingstheorieën opgesteld die invloed hadden op taalverwervingsmethodes en didactische benaderingen.<sup>23</sup>

Om het onderzoek naar de methode TPRS te kunnen plaatsen binnen het kader van de moderne vto-didactiek ga ik in het volgende hoofdstuk in op drie invloedrijke (vreemde-)taalverwervingstheorieën en de daaruit resulterende didactische benaderingen.

### **2.1 Taalverwervingstheorieën**

---

In de loop van de tijd zijn er onder meer drie grote taalverwervingstheorieën ontstaan die vooral hebben te maken met de eeuwenoude tegenstelling van nature vs. nurture of aanleg vs. opvoeding.<sup>24</sup> Is taal of het vermogen om taal te verwerven aangeboren of aangeleerd? En wat betekent dat voor het vto?

#### **2.1.1 Behaviorisme**

---

De behavioristische taalverwervingstheorie werd vooral bepaald door psycholoog B.F. Skinner. Hij liet zien dat de basisideeën van het behaviorisme (dat de omgeving het gedrag van mensen via de zogenoemde “black box” bepaalt door middel van imitatie en conditionering) ook toepasbaar is op de taalverwerving.<sup>25</sup>

Taalverwerving kan volgens zijn theorie worden gezien als een proces van gewoontevorming met imitatie en manipulatie (positieve en negatieve bekrachtiging) als belangrijke factoren.<sup>26</sup> Een bepaalde stimulus, bijvoorbeeld taalinput of een vraag van de taaldocent, leidt dus tot een reactie, een talige uiting van de leerder, die positief kan worden bekrachtigd of negatief kan worden verbeterd, waardoor de taal stukje bij beetje “inslijpt” of wordt verworven.<sup>27</sup>

Hierop baserend heeft Skinner drie principes ontwikkeld: het herhalingsprincipe, het effectprincipe en het simplificatieprincipe. Volgens deze principes kan taal het best worden verworven door een herhaaldelijke, sterke, simpele stimulus en positieve bekrachtiging.<sup>28</sup>

#### **2.1.2 Nativisme**

---

De behavioristische theorieën werden onder meer bekritiseerd door nativist Noam Chomsky.<sup>29</sup> Volgens hem en de nativistische taalverwervingstheorie worden mensen geboren met de aanleg om taal te kunnen verwerven.<sup>30</sup> Zoals uit onderzoek naar eerstetaalverwerving duidelijk werd, verwerven kinderen taal

---

<sup>23</sup> Bossers et al. (2015), p. 60-69; Butzkamm (1998), p. 45-52; Richards & Rodgers (2014), p. 3-16.

<sup>24</sup> Edmondson (2009), p. 90.

<sup>25</sup> Ibid., p. 91.

<sup>26</sup> Bossers et al. (2015), p. 25.

<sup>27</sup> Edmondson (2009), p. 92/93.

<sup>28</sup> Ibid., p. 93.

<sup>29</sup> Ibid., p. 94.

<sup>30</sup> Ibid., p. 90.

namelijk niet door alleen maar hun omgeving te imiteren. Tijdens het taalverwervingsproces maken kinderen (maar ook volwassene tweedetaalleerders) ontwikkelingsfouten of intralinguale fouten die niet met de input kunnen worden verklaard. Zij vinden nieuwe woorden uit, maken vormen die nog niemand tegen hen heeft gezegd en overgeneraliseren, dat wil zeggen passen regels toe in gevallen waar zij niet van toepassing zijn.<sup>31</sup>

Omdat de behavioristische theorieën dus tekort schieten en elk kind in staat is om het ingewikkelde taalsysteem binnen korte tijd te verwerven (een systeem dat eigenlijk te ingewikkeld is voor het cognitieve niveau van jonge kinderen), zou volgens het nativisme en Chomsky iedereen ter wereld moeten komen met een aangeboren taalverwervingsmechanisme (een Language Acquisition Device (LAD)) dat de mens in staat stelt om elke taal ter wereld te kunnen verwerven, omdat alle talen bepaalde kenmerken gemeen zouden hebben (Universele Grammatica).<sup>32</sup>

Taalverwerving verloopt volgens de nativisten in stappen waarbij de taalleerder op basis van taalinput door middel van het LAD bepaalde hypothesen over regelmatigigheden van de taal lijkt op te stellen, deze vervolgens toepast, uitprobeert en eventueel bijstelt. De leerder is dus niet enkel een imitator maar is als creatieve bouwer betrokken bij het taalverwervingsproces.<sup>33</sup>

### **2.1.3 Interactionalisme**

---

Volgens het nativisme lijkt taalverwerving dus niet volledig kunnen worden bepaald door de omgeving. Desalniettemin zijn er aspecten van het taalverwervingsproces die met behavioristische leerprincipes en vooral input hebben te maken.<sup>34</sup> Of taal nu vooral is aangeboren of vooral wordt aangeleerd, input lijkt dus in ieder geval een bijzonder belangrijke rol te spelen.

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat input zowel een belangrijke rol speelt bij de taalverwerving van volwassenen als ook van kinderen. Volwassenen zouden volgens sommigen namelijk alleen nog maar gebruik kunnen maken van input-gebaseerde taalverwervingsstrategieën,<sup>35</sup> maar ook kinderen lijken eerst woorden en woordvormen te verwerven die vaak voorkomen, wat betekent dat een hoge frequentie en herhaling een positieve invloed lijken te hebben op de taalverwerving. Uit onderzoek blijkt dat een woord of woordvorm pas wordt onthouden als het tenminste zeven keer werd verwerkt of gebruikt.<sup>36</sup>

Input lijkt zelfs zo belangrijk dat Gathercole suggereert dat binnen een bepaalde (kritieke) periode een ‘critical mass’ aan input moet worden bereikt om een taal op moedertaalniveau te kunnen spreken.<sup>37</sup>

De belangrijke rol van input zou een verklaring kunnen zijn voor het verschil tussen niveaus van kinderen en volwassenen. Kinderen (vooral kinderen die hun moedertaal verwerven) krijgen ontzettend veel taalinput van hun ouders, in de crèche of op school die meestal automatisch perfect aansluit bij hun

---

<sup>31</sup> Bossers et al. (2015), p. 26/27.

<sup>32</sup> Bossers et al. (2015), p. 27/28; Edmondson (2009), p. 78/138.

<sup>33</sup> Bossers et al. (2015), p. 29.

<sup>34</sup> Edmondson (2009), p. 94.

<sup>35</sup> Blom et al. (2008), p. 299.

<sup>36</sup> Bossers et al. (2015), p. 37.

<sup>37</sup> Unsworth (2013), p. 87.

taalniveau (mothereze). Volwassenen staan normaal gesproken veel minder bloot aan de te verwerven taal en krijgen vaak of te moeilijk of te makkelijk talig input.<sup>38</sup>

Maar zoals uit het voorafgaande hoofdstuk en de nativistische theorieën bleek imiteren taalleerders niet alleen maar wat zij krijgen aangeboden. Zij lijken op basis van de input hun hypothesen over regels van de te verwerven taal af te leiden en deze vervolgens in de interactie uit te proberen en bij te stellen.<sup>39</sup>

Dat betekent dat zowel genoeg input als output belangrijk worden geacht voor de taalverwerving.<sup>40</sup>

Daarom wordt in het interactionalisme gefocust op de relatie tussen nature én nurture, aanleg én omgeving, input én output. Met andere woorden: in de interactionalistische benadering staat de interactie tussen omgeving en aanleg, de interactie zelf en hoe zij kan bijdragen aan de (aangeboren) taalverwerving centraal.<sup>41</sup> Want pas in de interactie met andere sprekers kan de taalleerder hypothesen op basis van de input opstellen, door middel van output uitproberen en bijstellen en nieuwe woorden en gebruiksmogelijkheden verwerven.<sup>42</sup>

Concreet betekent dat voor het vto dat niet alleen kennis over de taal moet worden verworven, maar dat de docent vooral moet zorgen voor gevarieerd en interessant taalaanbod en taalgebruikssituaties die aansluiten bij de behoeften van de leerder,<sup>43</sup> bijvoorbeeld door ervoor te zorgen dat de doeltaal consequent als voertaal wordt gebruikt.

## 2.2 Het moderne vto

---

Hét moderne vto bestaat evenmin als dé beste methode.<sup>44</sup> De in het voorafgaande hoofdstuk beschreven en soms tegenstrijdige taalverwervingstheorieën zorgden er namelijk voor dat de vto-didactiek onderhevig was aan voortdurende verandering.

Aan het begin was het vto vooral gericht op kennis van de grammatica van de vreemde taal. Na het voorbeeld van het Latijn-onderwijs werd vertalen en het lezen van hoge literatuur als meest belangrijk geacht en geloofd dat kennis over de taal gelijk was aan het beheersen van de taal.<sup>45</sup>

Na het eerste keerpunt in de vto-didactiek lag de nadruk meer op de taalcompetentie, in die zin dat de taal zelf, als communicatiemiddel, centraal kwam staan.<sup>46</sup> Gebaseerd op de behavioristische taalverwervingstheorie, volgens die vooral de omgeving en gewoontevorming verantwoordelijk zijn voor de taalverwerving,<sup>47</sup> ontstonden in deze fase bijvoorbeeld de directe methode, de natuurlijke benadering en de audio-linguale benadering. De zogenoemde ‘pattern drills’, die door middel van herhaaldelijk input de taal laten inslijpen,<sup>48</sup> zijn vooral in deze ‘oudere’ benaderingen als ook in enkele

---

<sup>38</sup> Bossers et al. (2015), p. 33/37.

<sup>39</sup> Ibid., p. 31.

<sup>40</sup> Ibid., p. 89.

<sup>41</sup> Ibid., p. 31.

<sup>42</sup> Ibid.

<sup>43</sup> Ibid.

<sup>44</sup> Ibid., p. 68.

<sup>45</sup> Bossers et al. (2015), p. 60.

<sup>46</sup> Richards & Rodgers (2014), p. 3-16.

<sup>47</sup> Bossers et al. (2015), p. 27.

<sup>48</sup> Ibid., p. 61.

alternatieve benaderingen (zoals in de methode TPR of TPRS bijvoorbeeld) terug te vinden en laten zien dat in deze fase van het vto vooral het belang van input werd erkent en doorgezet.<sup>49</sup>

In een tweede stap in de jaren tachtig veranderde de focus van de vto-didactiek nog eens, en wel in richting van de taal als communicatiemiddel in een (interculturele) maatschappij en cultuur. Niet alleen input maar ook output, dus interactie, leek belangrijk te zijn voor de (wel dan niet) aangeboren taalverwerving.<sup>50</sup> De sociale interactie en dimensie van de vreemde taal hebben dus aan belang gewonnen terwijl kennis over de taal aan belang verloor.<sup>51</sup> Benaderingen die in deze fase zijn ontstaan zijn bijvoorbeeld de communicatiegerichte en taakgerichte benadering die vooral zijn gericht op output en handelen met taal in realistische situaties.<sup>52</sup>

Daarop opbouwend ontstond in de jaren negentig het competentiegericht onderwijs “dat zich richt op kennis, inzichten, vaardigheden, attitudes en kwaliteiten van leerlingen om in bepaalde situaties te kunnen handelen.”<sup>53</sup> Voor het vto betekent dit dat niet langer de taal maar de taalleerder als actieve gebruiker van de taal en zijn maatschappelijke en economische doelen centraal kwamen staan in het vto.<sup>54</sup> Het belang van het competentiegericht onderwijs binnen de vto-didactiek slaat zich eveneens neer in het groeiende belang van het ERK. Daarin wordt niet beschreven welke onderdelen van de taal moeten worden beheerst om een bepaald taalniveau te hebben bereikt, maar wordt de taalvaardigheid beschreven in termen van een groot aantal competenties, waaronder taalcompetentie (lezen, luisteren, schrijven, spreken en gesprekken voeren), taalhandelingen en can-do-statements.<sup>55</sup>

Het moderne (communicatieve, taakgerichte) competentiegerichte vto moet sindsdien vooral voldoen aan vijf didactische principes: activiteits- of handelingsgerichtheid, probleemgerichtheid, taak- en progressiegerichtheid en (realiteits-) relevantie. Deze principes houden in dat leerlingen moeten worden gemotiveerd om actief van hun competenties gebruik te maken om een moeilijke, maar haalbare opdracht of taak in een bepaalde situatie te kunnen uitvoeren (dus een ‘probleem’ op te lossen), dat er een toenemende complexiteit van de opdrachten en communicatieve situaties moet zijn die het uitbouwen van hun competenties bevordert en dat de context waarin de opdrachten, oefeningen, problemen, enz. geplaatst worden zo realistisch en relevant mogelijk voor de doelgroep moeten zijn. Door deze principes krijgen leerlingen de gelegenheid om de opdracht zo zelfstandig mogelijk uit te voeren, in interactie met andere leerlingen te treden, zich actief bezig te houden met taal en kennis, een resultaat te bereiken en uiteindelijk het belang van de taal en het eigen taalgebruik waar te nemen.<sup>56</sup>

## **2.2.1 Didactische principes van de communicatieve benadering**

---

Vandaag de dag hanteert men meestal een eclectische werkwijze, d.w.z. combineert men vaak elementen uit verschillende benaderingen, gebaseerd op zowel behaviorisme als ook nativisme (interactionalisme)

---

<sup>49</sup> Bossers et al. (2015), p. 60-69.

<sup>50</sup> Ibid., p. 89/60-69.

<sup>51</sup> Richards & Rodgers (2014), p. 3-16.

<sup>52</sup> Bossers et al. (2015), p. 61-64.

<sup>53</sup> Ibid., p. 69.

<sup>54</sup> Ibid.

<sup>55</sup> Ibid., p. 70.

<sup>56</sup> Wenzel (2013), p. 51-53.

en uit verschillende methodes om variatie in het onderwijsaanbod te brengen.<sup>57</sup>

Desalniettemin lijkt de communicatieve benadering een sterke invloed te hebben gehad op de didactiek van het moderne vto. Het taakgerichte of competentiegerichte onderwijs bijvoorbeeld worden beïnvloed door en beïnvloeden de principes (communicatie en interactie (input en vooral output<sup>58</sup>)) van het communicatieve vto.<sup>59</sup>

Vto volgens de communicatieve benadering is gebaseerd op communicatieve routines en taalhandelingen, met als doel de vaardigheid te verwerven om in de taal te kunnen communiceren.<sup>60</sup> De leerlingen leren tijdens het moderne vto dus communiceren door het te doen.<sup>61</sup> Zij worden tot (taal-) handelingen in realistische (interculturele) situaties aangemoedigd om zo best mogelijk op het handelen met taal voorbereid te kunnen worden. Omdat zij weinig communicatief is, staat grammatica niet meer centraal.<sup>62</sup>

Volgens Kwakernaak moet het vto vandaag de dag bovendien voldoen aan criteria zoals “meer aandacht voor luisteren en spreken, zo veel mogelijk doeltaal-‘omzet’, herhaling, selectie van een beperkt, passend taalrepertoire voor elk niveau, taalgerichte feedback, taalanalyse, taalleerstrategieën en taalgebruiksstrategieën”<sup>63</sup>. Ook volgens de dynamische, usage-based theorieën zouden frequent taalcontact, betekenisvol aanbod, een grote hoeveelheid zo authentiek mogelijk input en enige aandacht voor de taalvorm centraal moeten staan.<sup>64</sup>

Dit maakt duidelijk hoe belangrijk niet alleen de output, het actieve gebruik van de te verwerven taal door de leerlingen zelf lijkt te zijn (wat in het moderne, communicatieve vto centraal is komen staan), maar dat vooral ook input, d.w.z. authentiek, herhaaldelijk en geschikt taalaanbod, en aandacht voor de taalvorm ontzettend belangrijk lijken te zijn voor effectief vto.

---

<sup>57</sup> Bossers et al. (2015), p. 68/69.

<sup>58</sup> Ibid., p. 56.

<sup>59</sup> Ibid., p. 63.

<sup>60</sup> Ibid., p. 62.

<sup>61</sup> Ibid.

<sup>62</sup> Kwakernaak (2009), p. 104.

<sup>63</sup> Kwakernaak (2010), p. 11.

<sup>64</sup> Koster (2018), p. 10.



### 3. Theoretisch kader

---

Zoals uit het voorafgaande hoofdstuk blijkt, zouden de studenten in het moderne vto volgens de communicatieve benadering binnen het competentiegericht onderwijs dus moeten leren te communiceren in de vreemde taal door het te doen. Maar volgens velen blijkt dat in de praktijk niet altijd te werken. Aan de ene kant omdat de doeltaal-omzet, herhaling en selectie van en beperkt, passend taalrepertoire volgens Kwakernaak door de implementatie van de algemeen didactische criteria in de laatste jaren steeds meer onder druk kwamen staan<sup>65</sup> en de NVT-cursisten veel te weinig Nederlands zouden horen omdat de docent vaak de enige is met wie zij langere gesprekken in het Nederlands voeren.<sup>66</sup> Aan de andere kant omdat leerlingen blijkbaar vaak niet gewild lijken te zijn om te spreken,<sup>67</sup> met andere woorden: spreekangst.

In wat volgt wordt beschreven wat onder spreekangst precies wordt begrepen, als ook de in de theorie beschreven symptomen en bevorderende/afzwakkende omstandigheden van het fenomeen nader beschouwd. Bovendien zal worden ingegaan op de theorie achter en technieken van de hier onderzochte, alternatieve taalverwervingsmethode TPRS.

#### 3.1 Spreekangst in het vto

---

Taalleerders die niet willen of kunnen spreken lijken een normaal verschijnsel in het moderne vto te zijn. In plaats van ervan uit te gaan dat ze ongemotiveerd zijn of op een laag taalniveau zitten, zou de oorzaak ook 'Foreign Language Classroom Anxiety' (FLCA)<sup>68</sup> of vreemdetaalspreekangst<sup>69</sup> kunnen zijn.

Spreekangst lijkt een probleem in het moderne vto (volgens de communicatieve benadering) te kunnen zijn, omdat angst niet alleen een onaangenaam gevoel is dat ertoe zou kunnen leiden dat taalleerders niet durven spreken in de vreemde taal, maar ook een invloed zou kunnen hebben op de affectieve filter die bepaalt hoe veel van de te leren taal daadwerkelijk wordt verworven<sup>70</sup> (zie hoofdstuk 3.2.1.2). Volgens Horwitz et al. zijn er namelijk ten minste in taalverwervingscolleges voor beginners op universitair niveau vaak studenten met spreekangst te vinden<sup>71</sup> die zouden moeten leren te communiceren door het te doen maar het misschien niet durven.<sup>72</sup>

##### 3.1.1 Definitie

---

Onder spreekangst versta je een specifieke situatieve angst die wordt ervaren tijdens het spreken of moeten spreken van een vreemde taal, onafhankelijk van andere angst of gegeneraliseerde angst.<sup>73</sup>

---

<sup>65</sup> Kwakernaak (2010), p. 13; Kwakernaak (2009), p. 44.

<sup>66</sup> Koster (2018), p. 9.

<sup>67</sup> Tsiplakides & Keramida (2009), p. 39; Simons & Decoo (2009), p. 2-3; Gisbergen (2011), p. 5.

<sup>68</sup> Horwitz et al. (1986), p. 129-130.

<sup>69</sup> Vervolgens ga ik met het begrip 'spreekangst' naar FLCA of vreemdetaalspreekangst refereren.

<sup>70</sup> Krashen (1982), p. 30-32; Horwitz et al. (1986), p. 127; MacIntyre & Gardner (1991), p. 302.

<sup>71</sup> Horwitz et al. (1986), p. 131.

<sup>72</sup> Ibid., p. 125.

<sup>73</sup> MacIntyre & Gardner (1989), p. 268.

Spreekangst is dus geen mentale ziekte maar een emotionele toestand in specifieke situaties<sup>74</sup> die wordt beschreven als een gevoel van spanning, bezorgdheid, zenuwachtigheid, ongerustheid, gepaard met de prikkeling van het centrale zenuwstelsel.<sup>75</sup>

Spreekangst lijkt voort te komen uit communicatievrees en angst voor negatieve evaluatie en dus uit het handelen met de vreemde taal in het bijzijn van andere mensen.<sup>76</sup>

In het moderne vto wordt van leerders verwacht dat ze handelen met de vreemde taal voordat zij de taal helemaal hebben verworven. Omdat zij zich ervan bewust zijn dat het met hoge waarschijnlijkheid veel moeite gaat kosten en niet helemaal foutenvrij zou verlopen om de gesprekspartner te begrijpen en te communiceren wat ze willen communiceren,<sup>77</sup> blijven zij vaak stil. Leerders lijken de indruk te hebben dat zij beter niet kunnen communiceren dan een fout te maken:<sup>78</sup> communicatievrees. Uit onderzoek van Horwitz et al. blijkt dat leerders vooral bang zijn om zich te blameren,<sup>79</sup> dat zij niet alles zouden kunnen begrijpen of dat zij minder competent zouden kunnen lijken dan de anderen.<sup>80</sup>

Leerders met spreekangst lijken namelijk bovendien het gevoel te hebben voortduren onderhevig te zijn aan negatieve evaluatie van hun medecursisten en taaldocent. Mensen worden zich op vroege leeftijd (volgens Horwitz et al. vanaf een jaar of twaalf) bewust ervan dat zij fouten kunnen maken.<sup>81</sup> De daaruit voortvloeiende wens om correct te spreken kan een belemmering vormen om spontaan te spreken<sup>82</sup> en bij sommigen er zelfs toe leiden dat zij zo nerveus en gespannen zijn in taalcolleges dan in geen ander college.<sup>83</sup> Zij lijken er bang voor te zijn dat de anderen hun als incompetente taalleerder zouden kunnen beschouwen als zij een fout maken of niet voldoen aan hun eigen eisen.<sup>84</sup>

Volgens Horwitz et al. die het fenomeen in 1986 hebben gedefinieerd en een enquête voor het meten van spreekangst hebben ontworpen (zie hoofdstuk 4.1.1), zou naast communicatievrees en angst voor negatieve evaluatie ook toetsingsangst een onderdeel van spreekangst kunnen zijn. Net als angst voor negatieve evaluatie heeft deze angst met faalangst en onrealistische eisen te maken die de leerlingen aan zichzelf stellen, maar in tegenstelling tot de twee eerder genoemde factoren heeft zij vooral betrekking op toetsingssituaties.<sup>85</sup>

Uit onderzoek van MacIntyre & Gardner bleek echter dat toetsingsangst een generaliseerde angst is die daadwerkelijk alleen in 'echte' toetsingssituaties lijkt op te treden en geen significante invloed op spreekangst in het klaslokaal lijkt te hebben.<sup>86</sup> Volgens hen zou toetsingsangst dus bij het meten van FLCA buiten beschouwing moeten worden gelaten, om meer betrouwbare resultaten te kunnen verzamelen.

---

<sup>74</sup> Baxter (2017), p. 6.

<sup>75</sup> Horwitz et al. (1986), p. 125.

<sup>76</sup> Horwitz et al. (1986), p. 127; MacIntyre & Gardner (1989), p. 273.

<sup>77</sup> Horwitz et al. (1986), p. 127.

<sup>78</sup> Ibid.

<sup>79</sup> Ibid., p. 129.

<sup>80</sup> Ibid., p. 130.

<sup>81</sup> Bossers et al. (2015), p. 164.

<sup>82</sup> Ibid.

<sup>83</sup> Horwitz et al. (1986), p. 130.

<sup>84</sup> Horwitz et al. (1986), p. 128; Tsiplakides & Keramida (2009), p. 39.

<sup>85</sup> Horwitz et al. (1986), p. 127.

<sup>86</sup> MacIntyre & Gardner (1989), p. 268/273.

Samenvattend kan worden gezegd dat je onder spreekangst dus niet (alleen maar) de angst voor het spreken van de taal zelf verstaat maar eerder de reactie van de leerder op de taalverwervingssituatie. De limitaties die de onvolledige taalbeheersing oplegt aan de communicatie, gedrag en karakter van de leerder zorgen bij diegenen met spreekangst voor negatieve, zelf-degraderende, ‘zelf-bewuste’ gedachtes, waardoor de leerder meer bezig is met zijn angst dan met de taal en opdrachten. Dit zou zich wederom kunnen, maar niet hoeven, neer te slagen in zijn taalverwerving en prestaties.<sup>87</sup> Het begrip ‘spreekangst’ houdt dus ook de wens in om correct te spreken, het besef dat men de te verwerven taal nog niet voldoende beheerst, het gevoel daardoor de controle te kunnen verliezen over wat gezegd wordt én over het eigen imago als competente taalleerder.<sup>88</sup>

Het verschijnsel dat taalleerders blijkbaar het motto: “Zwijgen is veilig, spreken maakt je kwetsbaar”<sup>89</sup> lijken te volgen, zou natuurlijk echter ook andere oorzaken kunnen hebben. Naast communicatievrees en angst voor negatieve evaluatie, die met de limitaties van de taalverwervingssituatie op communicatie en zelfbeeld van de taalleerder zouden kunnen hebben te maken, zou het niet willen spreken eveneens met persoonsfactoren bij leerlingen en leerkracht, aard van de taal,<sup>90</sup> sociale fobie of zelfbewustzijn van de leerder<sup>91</sup> te maken kunnen hebben. Angsten, waaronder spreekangst, zijn namelijk altijd complexe psychologische constructies die maar moeilijk vatbaar lijken te zijn.<sup>92</sup>

### 3.1.2 Symptomen

---

Hoe mensen met spreekangst zich gedragen is eveneens hoogst individueel, moeilijk vatbaar<sup>93</sup> en misschien zelfs helemaal niet waarneembaar.<sup>94</sup> Desalniettemin lijkt in de theorie vooral het spreekgedrag van de mensen als indicator of symptomen van spreekangst te worden beschreven. Misschien is dat de reden ervoor waarom er in het Nederlands met het begrip ‘spreekangst’ wordt verwezen naar het uit het Engelse taalgebied afkomstige begrip FLCA. Spreekangst kan echter eveneens invloed hebben op input en verwerking van de taal.<sup>95</sup>

Leerders met spreekangst zouden bijvoorbeeld minder snel woordenschat kunnen verwerven en meer moeite hebben met het luisteren als ook met het reproduceren van kennis omdat de spreekangst zou kunnen interfereren met andere cognitieve procedés.<sup>96</sup> Eveneens zou de angst invloed op de eerder genoemde affectieve filter kunnen hebben (zie hoofdstuk 3.2.1.2) en daarom de taalopname en verwerving in het algemeen bemoeilijken.<sup>97</sup> Maar toch wordt de invloed van spreekangst op input en verwerking vooral zichtbaar in de meest waarneembare fase van de taalverwerving: de productie.<sup>98</sup>

---

<sup>87</sup> MacIntyre & Gardner (1991), p. 297; Simons & Decoo (2009), p. 4; Horwitz et al. (1986), p. 128.

<sup>88</sup> Bossers et al. (2015), p. 135/164; Gisbergen (2011), p. 23; Tsiplakides & Keramida (2009), p. 39/41; Horwitz et al. (1986), p. 125/128.

<sup>89</sup> Simons & Decoo (2009), p. 4.

<sup>90</sup> Ibid.

<sup>91</sup> Young (1990), p. 550.

<sup>92</sup> Ibid., p. 540.

<sup>93</sup> Horwitz et al. (1986), p. 131.

<sup>94</sup> Young (1990), p. 541.

<sup>95</sup> MacIntyre & Gardner (1994), p. 283.

<sup>96</sup> Ibid., p. 285/296.

<sup>97</sup> Krashen (1982), p. 30-32.

<sup>98</sup> MacIntyre & Gardner (1994), p. 287.

Volgens de theorie lijken leerders met spreekangst het spreken te vermijden of zelfs om aanwezig te zijn in de taallessen, lijken zij zacht en onduidelijk, binnensmonds of juist heel snel te spreken, hun hand voor hun mond te houden, woorden in te slikken waarvan zij niet helemaal zeker zijn<sup>99</sup> of tijdens het spreken geneigd te zijn om kortere zinnen te gebruiken of ingewikkeldere grammaticale constructies en persoonlijke informatie te vermijden.<sup>100</sup> Eveneens lijken zij zich tijdens het spreken vooral bezig te houden met de vorm in plaats van de inhoud van hun talige uiting, waardoor zij minder vlot en vloeiend lijken te spreken.<sup>101</sup>

Andere fysieke uitingen zouden hoofdpijn, klamme handen, transpireren, beven, stotteren, blozen,<sup>102</sup> hartkloppingen, vergeetachtig worden, moeite met het concentreren<sup>103</sup> als ook het vermijden van oogcontact kunnen zijn.<sup>104</sup>

Verder zouden leerders met spreekangst last van black-outs tijdens de les kunnen hebben, uitstellingsgedrag in het algemeen tonen en vooral in de laatste rij van het klaslokaal zijn te vinden.<sup>105</sup> Leerders met spreekangst zouden dus minder spreken in de doeltaal dan leerders zonder spreekangst<sup>106</sup> en minder goed presteren,<sup>107</sup> waardoor een soort vicieuze cirkel ontstaat. Studenten met spreekangst presteren slechter en willen niet spreken, waardoor zij de taal niet voldoende kunnen verwerven en slecht blijven presteren.<sup>108</sup>

### 3.1.3 Bevorderende/afzwakkende omstandigheden

---

Op basis van wat in het voorafgaande hoofdstuk over spreekangst werd gezegd kan worden geconcludeerd dat spreekangst vooral in situaties zou kunnen optreden of ontstaan waarin de leerders moeten spreken/communiceren en blootstaan aan de evaluatie van medeleerlingen of de docent:<sup>109</sup> met name spreken voor de groep of opdrachten met betrekking tot de spreekvaardigheid.

Zoals uit het contexthoofdstuk bleek ligt de focus van de moderne vto-didactiek juist op de spreekvaardigheid of de productieve vaardigheden van de studenten. Zij zouden in het communicatieve vto binnen het competentiegericht onderwijs moeten leren communiceren door het te doen in realistische situaties. Uit onderzoek bleek echter dat oefeningen met betrekking tot de productieve vaardigheden en vooral de spreekvaardigheid tot de grootste onzekerheid en spanning bij taalleerders leiden.<sup>110</sup>

Volgens velen zou het soort opdrachten dat centraal is komen staan in het moderne vto gebaseerd op de communicatieve benadering (zoals presentaties, rollenspellen, presenteren van dialogen voor de klas)<sup>111</sup>

---

<sup>99</sup> Bossers et al. (2015), p. 164.; Horwitz et al. (1986), p. 126; Simons & Decoo (2009), p. 5.

<sup>100</sup> MacIntyre & Gardner (1991), p. 296.

<sup>101</sup> Tsiplakides & Keramida (2009), p. 41.

<sup>102</sup> Simons & Decoo (2009), p. 5; Horwitz et al. (1986), p. 129.

<sup>103</sup> Gisbergen (2011), p. 9; Horwitz et al. (1986), p. 126.

<sup>104</sup> Tsiplakides & Keramida (2009), p. 42.

<sup>105</sup> Horwitz et al. (1986), p. 126/131.

<sup>106</sup> MacIntyre (1999); Bossers et al. (2015), p. 165; MacIntyre & Gardner (1991), p. 269; Young (1990), p. 541.

<sup>107</sup> MacIntyre & Gardner (1991), p. 269; Young (1990), p. 541.

<sup>108</sup> Bossers et al. (2015), p. 165.

<sup>109</sup> Young (1990), p. 546.

<sup>110</sup> Simons & Decoo (2009), p. 2; Young (1990), p. 539.

<sup>111</sup> Young (1990), p. 541/545; Simons & Decoo (2009), p. 3.

dus eventueel ook kunnen leiden tot of kunnen worden gestoord door spreekangst.<sup>112</sup>

Elaine Horwitz spitst het als volgt toe:

“Modern language classrooms aim to prepare students for real-world interactions with native speakers and therefore engage learners in a variety of authentic, personally meaningful, and spontaneous language tasks. These types of communication tasks are stressful for some people in their native language; they are even more stressful for some people in a second language.”<sup>113</sup>

Daarbij past dat leerders aangeven meer ontspannen te zijn als zij in paren of groepen kunnen werken,<sup>114</sup> niet worden gedwongen om te spreken, iets klassikaal mogen herhalen<sup>115</sup> of mogen reageren op de zogenoemde ‘pattern drills’.<sup>116</sup>

Eveneens lijkt projectarbeid, waarbij de studenten meer letten op de inhoud dan op de taalvorm,<sup>117</sup> het uitstellen van de spreekvaardigheid in de aanvangsfase<sup>118</sup> of studenten tegelijkertijd laten spreken<sup>119</sup> een positieve invloed op de leerders en hun spreekangst te kunnen hebben. Ook een fouten-positieve feedback-cultuur d.m.v. indirect verbeteren van fouten, positieve bekrachtigen en geven van feedback op inhoud,<sup>120</sup> zou spreekangst kunnen tegenwerken, net als een ontspannen sfeer d.m.v. humor, positieve gebaren, het gebruik van de voornamen<sup>121</sup> of bespreken van de spreekangst zelf.<sup>122</sup>

### 3.2 TPRS

---

Uit het voorafgaande hoofdstuk werd duidelijk dat de ontwikkeling van durf om te communiceren niet vanzelfsprekend lijkt te zijn.<sup>123</sup> Het lijkt dus passend of misschien zelfs noodzakelijk om voor situaties te zorgen waarin leerders minder spreekangst lijken te hebben (zie hoofdstuk 3.1.3).

Dergelijke lesscenario’s biedt de methode ‘Teaching Proficiency through Reading and Storytelling’ (TPRS) van Blaine Ray.

TPRS is een methode gebaseerd op herhaaldelijke, begrijpelijke en gepersonaliseerde taalinput die vooral in de vorm van verhalen wordt aangeboden. De kern van de methode vormt daarbij het zogenaamde cirkelen, het stellen van gevarieerde, gepersonaliseerde vragen over elk deel van elke zin in het verhaal.

In wat volgt zal ik nader ingaan op de theorie erachter als ook op de technieken van de methode, met name TPR, de ‘Natural Approach’, de drie pijlers als ook basis- en prettechnieken van TPRS.

---

<sup>112</sup> Young (1990), p. 540; Horwitz et al. (1986), p. 126/132.

<sup>113</sup> Horwitz (2000), p. 258.

<sup>114</sup> Horwitz & Young (1991).

<sup>115</sup> Young (1990), p. 543/545/547.

<sup>116</sup> Horwitz et al (1986), p. 126.

<sup>117</sup> Tsiplakides & Keramida (2009), p. 41.

<sup>118</sup> Simons & Decoo (2009), p. 8.

<sup>119</sup> Bossers et al. (2015), p. 165/166.

<sup>120</sup> Tsiplakides & Keramida (2009), p. 41/42; Bossers et al. (2015), p. 165; Young (1990), p. 548.

<sup>121</sup> Tsiplakides & Keramida (2009), p. 42; Young (1990), p. 548.

<sup>122</sup> Bossers et al. (2015), p. 165/166.

<sup>123</sup> Simons & Decoo (2009), p. 9.

### 3.2.1 Theoretische basis

---

TPRS staat vandaag de dag voor ‘Teaching Proficiency through Reading and Storytelling’ maar was oorspronkelijk de afkorting voor ‘Total Physical Response Storytelling’.<sup>124</sup> Dit laat zien dat de door Blaine Ray in de jaren negentig bedachte methode onder meer is gebaseerd op ‘Total Physical Response’ (TPR) van Dr. James Asher (en de ‘Natural Approach’ van Stephen Krashen) en daarmee op de didactische principes van veel, herhaaldelijk, begrijpelijk en interessant taalaanbod<sup>125</sup> (in combinatie met fysieke activiteit).<sup>126</sup>

#### 3.2.1.1 TPR

---

TPR of ‘Total Physical Response’ is een behavioristische taalverwervingsmethode die van Dr. James Asher in de jaren zeventig werd bedacht.

Zij is gebaseerd op de natuurlijke verwervingsvolgorde en manier van taalaanbod in de taalverwerving van kinderen. Volgens Asher zijn kinderen in staat om complexe talige uitingen te begrijpen lang voordat zij deze zelf kunnen produceren,<sup>127</sup> wat volgens hem heeft te maken met de manier waarop zij blootstaan aan talig input. Meestal wordt communicatie tussen ouders en kind gekoppeld aan fysieke activiteiten. De ouder geeft een ‘commando’, zoals “Waar is het hondje?” bijvoorbeeld, het kind reageert met een beweging (en talige uiting) en de ouder waardeert de reactie door middel van meer talig input.<sup>128</sup>

Volgens Asher zorgt beweging in combinatie met taalinput ervoor dat er meer en betere connecties of knooppunten in het brein worden aangelegd en de taal zo beter kan worden verworven.<sup>129</sup> Deze behavioristische manier om taal te verwerven zou volgens Asher daarom ook bij volwassenen voor betere taalverwerving moeten zorgen. In TPR krijgen ook volwassenen talige commando’s te horen waarop zij met fysieke activiteiten moeten reageren, voordat zij zelf moeten of mogen spreken en commando’s mogen geven.<sup>130</sup>

In TPR moet begrip van de gesproken taal dus altijd voor de productie komen, mogen leerders nooit worden gedwongen om te spreken voordat zij ertoe bereid zijn en moet taalinput worden gekoppeld aan fysieke activiteit.<sup>131</sup> Daardoor wordt een stressvrije sfeer gecreëerd, waarin op basis van de grote hoeveelheid begrijpelijke taalinput zelfbewuste taalleerders zouden ontstaan.<sup>132</sup> Er moet echter ook op worden gelet dat er geen adaptatie plaatsvindt, d.w.z. dat de leerlingen hun belangstelling verliezen en niet meer reageren op de talige stimulus.<sup>133</sup>

---

<sup>124</sup> Ray & Seely (2011), p. 233.

<sup>125</sup> Bossers et al. (2015), p. 66.

<sup>126</sup> Asher (1996), Ray & Seely (2011), p. 12.

<sup>127</sup> Sutherland & Asher (1978), p. 204.

<sup>128</sup> Asher (1966), p. 81; [www.tpr-world.com](http://www.tpr-world.com)

<sup>129</sup> Asher (1996), p. 3-17.

<sup>130</sup> Sutherland & Asher (1978), p. 204.

<sup>131</sup> Ibid.

<sup>132</sup> Asher (1984)

<sup>133</sup> Ray & Seely (2011), p. 18.

### 3.2.1.2 Natural Approach

---

De ‘Natural Approach’ is eveneens een methode waarin de ‘natuurlijke’ op die van kinderen lijkende manier een taal te verwerven centraal staat i.p.v. het klassieke taalleeren.<sup>134</sup>

Volgens Tracy Terrell en Stephen Krashen, die de ‘Natural Approach’ in de jaren zeventig en tachtig hebben ontwikkeld, kunnen en moeten volwassenen een taal op een natuurlijke manier verwerven net zoals baby’s hun moedertaal: door veel begrijpelijke input in stressvrije situaties te horen.<sup>135</sup> Volgens hen verwerven wij een taal dus wanneer wij begrijpelijke boodschappen horen die taalaspecten bevatten waar we in onze taalontwikkeling aan toe zijn en niet door het leren van regels.<sup>136</sup>

De ‘Natural Approach’ is daarmee gebaseerd op Krashens ‘monitor model’ dat uit vijf basisprincipes bestaat. Het meest belangrijke principe is daarbij misschien het principe van het verschil tussen ‘leren’ en ‘verwerven’. Met ‘verwerven’ bedoelt Krashen de natuurlijke, onbewuste manier om een taal ‘op te pikken’ door haar te horen en te gebruiken, waardoor de taal op lange termijn wordt opgesloten.<sup>137</sup> ‘Leren’ is voor Krashen de bewuste kennis over de taal, de kennis van taalregels en grammatica die de controle van de verworven taal dient,<sup>138</sup> als ook het begrip van het grammaticale systeem, wat een intellectuele verworvenheid is die maar een klein percentage taalleerders interessant vindt.<sup>139</sup>

Volgens het tweede principe van Krashen bestaat er namelijk zoiets als een monitor die de controle van de taaloutput dient. De monitor maakt bij de controle van de verworven taal gebruik van de geleerde kennis. Daarvoor is veel tijd nodig die in een normaal gesprek meestal niet is gegeven. Bovendien vraagt de monitor om een focus op vorm en kennis van de regels. Dit verklaart waarom vloeiend taalgebruik volgens Krashen niet kan worden bereikt door het ‘leren’ van taal en taalregels, maar door het natuurlijke verwerven van taal op basis van input.<sup>140</sup>

Input speelt in de ‘Natural Approach’ dus een belangrijke rol alhoewel Krashen de rol en het belang van grammaticaonderwijs niet helemaal ontkent. Het derde principe van Krashen is daarom dat voldoende, begrijpelijke taalinput cruciaal is voor de taalverwerving. Krashen baseert dit principe op de eerstetaalverwerving van kinderen, waarin deze normaliter ideale en overmatig veel talige input (zie ook hoofdstuk 2.1.3/3.2.1.3.2) krijgen.<sup>141</sup> Ook in de tweede- of vreemdetaalverwerving zouden taalleerders dus van een voldoende taalaanbod moeten kunnen genieten dat gebaseerd is op de natuurlijke verwervingsvolgorde. Dat wil zeggen dat het aanbod qua moeilijkheidsgraad idealiter steeds iets boven het taalvaardigheidsniveau van de taalleerder zou moeten liggen (i+1 (interlanguage plus een)).<sup>142</sup>

Krashen gaat er namelijk eveneens van uit dat de interlanguage van de taalleerder een natuurlijke verwervingsvolgorde kent die in grote delen, maar niet helemaal, overeenkomt met de eerstetaalverwerving van kinderen; deze zouden alle taalleerders met elkaar delen. Alleen in deze

---

<sup>134</sup> Krashen & Terrell (1983).

<sup>135</sup> Ray & Seely (2011), p. 12/19.

<sup>136</sup> Krashen (1997), p. 3.

<sup>137</sup> Krashen (1982), p. 10.

<sup>138</sup> Ibid.

<sup>139</sup> Ray & Seely (2011), p. 137.

<sup>140</sup> Krashen (1982), p. 15/16.

<sup>141</sup> Ibid., p. 20-23.

<sup>142</sup> Ibid., p. 21.

volgorde kan taal volgens Krashen worden verworven en zou dus ook in deze moeten worden onderwezen.<sup>143</sup>

Het laatste principe van Krashen en de ‘Natural Approach’ heeft te maken met de al eerder genoemde affectieve filter. Volgens Krashen bestaat er een affectieve filter, een emotionele toestand, tijdens de vreemdetaalverwerving die wordt beïnvloed door motivatie, angst, houding enz. en die bepaalt hoeveel van de te leren taal daadwerkelijk wordt verworven.<sup>144</sup> Is de affectieve filter laag kan veel van de te leren taal worden verworven. Is de filter hoog, omdat de leerder bijvoorbeeld bang of ongemotiveerd is, blokkeert de filter de taalverwerving onafhankelijk van de kwaliteit van de input of het onderwijs.<sup>145</sup> Het wordt dus in de ‘Natural Approach’ als bijzonder belangrijk geacht dat de taaldocent naast voor voldoende, begrijpelijke taalinput ook voor een ontspannen en motiverende sfeer zorgt zodat de affectieve filter van de leeders laag wordt gehouden.

### 3.2.1.3 Drie Pijlers

---

Zoals in de voorafgaande hoofdstukken duidelijk werd staan zowel in de ‘Natural Approach’ als ook in TPR een ontspannen sfeer en een grote hoeveelheid begrijpelijke input centraal. Uit deze basisprincipes of “het beste van TPR en de ‘Natural Approach’”<sup>146</sup> in combinatie met zelfstandige TPRS-elementen is de methode TPRS ontstaan die zich aan de hand van de volgende drie pijlers laat beschrijven:<sup>147</sup> **begrijpelijkheid, herhaling en interesse/belangstelling.**<sup>148</sup>

#### 3.2.1.3.1 Begrijpelijkheid

---

Gebaseerd op Krashens en Ashers theorieën vindt ook Ray het belangrijk om de TPRS-les altijd begrijpelijk te houden omdat de studenten anders zouden afhaken, want: “Wij leren wanneer wij volledig begrijpen.”<sup>149</sup>

Om de les begrijpelijk te houden moet/en

- de input worden beperkt
- de betekenis van nieuwe lexicale of grammaticale elementen meteen worden vastgesteld d.m.v. vertalingen, plaatjes, gebaren, verwante woorden of een korte uitleg,
- regelmatig worden gecontroleerd of de informatie begrepen is
- grammaticale onderwerpen worden uitgelegd door te zeggen wat zij betekenen en niet door een grammaticale theorie te bespreken,
- de TPRS-procedure herhaaldelijk worden uitgelegd,
- langzaam worden gesproken,

---

<sup>143</sup> Krashen (1982), p. 12-13.

<sup>144</sup> Krashen (1982), p. 31- 32; Horwitz et al. (1986), p. 127; MacIntyre & Gardner (1991), p. 302.

<sup>145</sup> Krashen (1982), p. 31-32.

<sup>146</sup> Ray & Seely (2011), p. 19.

<sup>147</sup> Ibid., p. 19.

<sup>148</sup> Ibid., p. 25.

<sup>149</sup> Krashen (1997), p. 3.



- niet te snel worden gegaan,
- op posters worden gewezen.<sup>150</sup>

### 3.2.1.3.2 Herhaling

---

De tweede TPRS-pijler, de herhaling, is zo belangrijk voor de taalverwerving, omdat kinderen die hun moedertaal leren meer dan 20.000 uren hebben om een taal te verwerven, waartegen volwassenen theoretisch dezelfde omvang aan input zouden moeten krijgen in slechts rond 400 tot 600 uren.<sup>151</sup> Er wordt in de TPRS-les daarom ervoor gezorgd dat leerders de structuren van de doeltaal zo vaak mogelijk horen. Een taal horen spreken (terwijl je de taal begrijpt)<sup>152</sup> leidt volgens Ray namelijk tot een taal leren spreken.<sup>153</sup> Aan het begin zijn leerders alleen in staat om de taal langzaam te verwerken. Door meer herhaling verwerken zij de taal sneller maar kunnen zij ze nog niet produceren. Verdere herhaling zou volgens Ray leiden tot productie zonder zelfvertrouwen, waarop door nog meer herhaling productie met vertrouwen zou moeten volgen.<sup>154</sup>

Door herhaaldelijke input zouden taalleerders dus net als kinderen moeten leren voelen hoe de woorden bij elkaar horen<sup>155</sup> en zouden zij ‘connected speech’ ontwikkelen.<sup>156</sup>

Deze herhaling kan worden bereikt door

- het zogenaamde ‘vragen van een verhaal’ (het betrekken van de leerders tijdens het vertellen van een verhaal door vragen naar details en naar het verloop van het verhaal aan de leerders te stellen),
- het cirkelen (het stellen van gevarieerde vragen rond een detail, zin of woord) met verschillende soorten vragen (ja/nee, of-, en vraagwoordvragen),
- en het blijven doorvragen naar steeds specifiekere details.<sup>157</sup>

Wat deze technieken precies inhouden zal ik in hoofdstuk 3.2.2 uitleggen.

### 3.2.1.3.3 Belangstelling

---

Door gevarieerde vragen te blijven stellen en oprecht geïnteresseerd te zijn in de leerlingen en hun ideeën wordt niet alleen herhaaldelijk input geleverd maar ook rekening gehouden met de derde pijler van de TPRS-lessen: belangstelling.

Zoals al eerder gezegd is het belangrijk dat de studenten niet afhaken en willen blijven luisteren naar de vreemde taal, want “wij leren wanneer wij volledig begrijpen en wanneer wij ons in de informatie kunnen inleven”<sup>158</sup>.

---

<sup>150</sup> Ray & Seely (2011), p. 25-26; Slavic (2017), p. 23.

<sup>151</sup> Ray & Seely (2011), p. 21; Unsworth (2013).

<sup>152</sup> Ray & Seely (2011), p. 29.

<sup>153</sup> Ibid., p. 21.

<sup>154</sup> Ibid., p. 27.

<sup>155</sup> Ibid.

<sup>156</sup> Ibid., p. 22.

<sup>157</sup> Ibid., p. 26.

<sup>158</sup> Krashen (1997), p. 3.

Naast voor begrijpelijke herhaaldelijke input, moet dus ook ervoor worden gezorgd dat de leerders geïnteresseerd zijn in de taal. Dit kan het best worden bereikt door de studenten persoonlijk te betrekken door

- de cursisten met ‘klas’ aan te spreken voor elke vraag of statement,
- de leerlingen persoonlijk te laten bijdragen aan het verhaal met bizarre wendingen en problemen die moeten worden opgelost,
- verhalen over de leerlingen te vertellen,
- persoonlijke informatie over de studenten in de les te verwerken,
- over onderwerpen te praten die zij van belang vinden.<sup>159</sup>

Belangstelling of interesse betekent dus dat de focus op de leerders moet liggen, zodat zij beter opletten.<sup>160</sup> Details uit hun eigen leven en hun ideeën te verbinden met de te leren taal zorgt ervoor dat zij grote belangstelling laten zien om de doeltaal te willen begrijpen omdat zij echt willen weten wat er gebeurt.<sup>161</sup>

TPRS verbindt dus woorden met mensen en mensen met woorden, wat ook personaliseren wordt genoemd en voor interessante input zorgt.<sup>162</sup>

Daarmee sluit de methode TPRS qua ‘belangstelling’ ook aan bij kernprincipes van het communicatieve, competentiegerichte onderwijs: probleemgerichtheid, activiteitsgerichtheid en vooral realiteits-relevantie.<sup>163</sup>

### 3.2.2 Technieken

---

De in het voorafgaande hoofdstuk beschreven theorie achter TPRS wordt in de methode door middel van een aantal basistechnieken in drie stappen en een grote hoeveelheid prettechnieken toegepast. Alle technieken hebben dus met elkaar gemeen dat zij begrijpelijk en interessant moeten zijn en herhaling bieden.<sup>164</sup>

In wat volgt zal ik nader ingaan op de basistechnieken van de methode als ook op een aantal prettechnieken waarvan ik in de planning van mijn eigen TPRS-lessen gebruik heb gemaakt.

Ik ga me beperken tot deze technieken omdat Slavic voorstelt zich alleen te concentreren op technieken die passen bij je eigen unieke TPRS stijl.<sup>165</sup> Alleen het toepassen van de basistechnieken van TPRS in de volgende drie stappen vraagt namelijk al om een behoorlijke inzet van de docent.<sup>166</sup>

---

<sup>159</sup> Ray & Seely (2011), p. 23/26.

<sup>160</sup> Ibid., p. 119.

<sup>161</sup> Slavic (2017), p. 81.

<sup>162</sup> Ibid., p. 111.

<sup>163</sup> Wenzel (2013), p. 51-53.

<sup>164</sup> Ray & Seely (2011), p. 13.

<sup>165</sup> Slavic (2017), p. 8.

<sup>166</sup> Ibid., p. 7.

### 3.2.2.1 Drie stappen – basistechnieken

---

Om de leerders de taal op een natuurlijke wijze te laten verwerven, zonder boek of grammaticaregels, wordt de begrijpelijke, herhaaldelijke en gepersonaliseerde input in de TPRS-lessen in drie stappen geleverd:

1. **betekenis vaststellen**
2. **‘vragen van verhalen’ en**
3. **lezen van verhalen.**<sup>167</sup>

Van tevoren moet echter de **TPRS-procedure** aan de studenten worden uitgelegd. De TPRS-procedure houdt in dat de leerders alleemaal tegelijkertijd antwoorden op vragen van de docent waarop zij het antwoord weten. Stelt de docent een vraag waarop de leerders het antwoord niet weten, moeten zij raden en leuke of creatieve antwoorden verzinnen die de docent kan verifiëren, veranderen of afwijzen. Stelt de docent een feit vast moeten de leerders reageren met positieve of negatieve uitroepen, waardoor zij voortdurend betrokken worden tijdens de les.<sup>168</sup> Fouten worden niet direct opgemerkt en verbeterd, maar indirect verbeterd door hun uitspraken correct te herhalen.<sup>169</sup>

Bovendien moet aan het begin van elke les een **barometerleerling** worden bepaald. Onder de barometerleerling versta je een (wat zwakkere)<sup>170</sup> leerder uit de groep bij wie de docent regelmatig controleert of de input begrijpelijk is en het niet te snel gaat.<sup>171</sup> Met hem of haar wordt een signaal afgesproken dat er moet worden gegeven zodra iets niet begrijpelijk is<sup>172</sup> of de docent te snel gaat. De barometerleerling kan bijvoorbeeld een bepaald aantal vingers opsteken om aan te geven hoeveel hij of zij heeft begrepen<sup>173</sup> of de duim opsteken, zijwaarts of omlaag doen om de snelheid te regelen.<sup>174</sup> Op deze manier kan een van de pijlers, begrijpelijkheid, worden gegarandeerd.

Dit is bijzonder belangrijk omdat idealiter geen woord in de **brontaal** wordt gesproken om zoveel mogelijk herhaling van de doeltaal mogelijk te maken.<sup>175</sup> Vooral in NT2-lessen met cursisten met verschillende moedertalen kan de brontaal voor vertaaldoeleinden, het uitleggen van bepaalde procedures of uitleg over de taal sowieso niet of minder goed worden gebruikt.<sup>176</sup>

#### 3.2.2.1.1 Betekenis vaststellen

---

Na de uitleg van de TPRS-procedure moet ten eerste de betekenis van de **doelstructuren** worden vastgesteld. Onder doelstructuren versta je de grammaticale elementen, zinnen of woorden die in een TPRS-les voortdurend herhaald worden en die de leerders geacht worden te gebruiken, zodat de leerders ze kunnen verwerven.<sup>177</sup>

---

<sup>167</sup> Lichtman (2012), p. 304; Ray & Seely (2011), p. 37.

<sup>168</sup> Ray & Seely (2011), p. 29.

<sup>169</sup> Ibid., p. 30.

<sup>170</sup> Slavic (2017), p. 35.

<sup>171</sup> Ray & Seely (2011), p. 181.

<sup>172</sup> Ibid., p. 31.

<sup>173</sup> Ray & Seely (2011), p. 32; Slavic (2017), p. 39.

<sup>174</sup> Slavic (2017), p. 39.

<sup>175</sup> Ray & Seely (2011), p. 32.

<sup>176</sup> Ibid., p. 41/171.

<sup>177</sup> Ibid., p. 182.

Om de betekenis vast te stellen wordt door middel van vertaling, gebaren, foto's, tekeningen, klassieke TPR of andere ondersteunende middelen uitgelegd wat de structuren betekenen.<sup>178</sup> De structuren, als ook mogelijke positieve en negatieve reacties en alle vraagwoorden hangen daarbij altijd (met een vertaling en/of tekening) op posters aan de muur om het begrip en gebruik van de taal te bevorderen.<sup>179</sup> Leerders hebben volgens Ray anders namelijk vaak de neiging om tijdens het praten makkelijke structuren te gebruiken in plaats van de doelstructuren.<sup>180</sup>

Door langzaam en duidelijk te spreken, te wijzen naar vraagwoorden en doelstructuren terwijl zij worden uitgesproken of moeten worden gebruikt door de leerders, kun je dit verschijnsel tegenwerken en het begrip van de taal gedurende de hele les vergroten en de leerders bij de les houden.<sup>181</sup>

Doelstructuren, en daarmee ook grammaticale elementen, worden nooit buiten context besproken.<sup>182</sup> In TPRS worden geen grammaticaregels besproken, geen lessen over de taal gegeven<sup>183</sup> en geen grammaticale termen gebruikt, omdat de leerders daardoor de betekenis van de grammaticale elementen niet zouden verwerven.<sup>184</sup> Meer expliciete regels zouden volgens Krashens monitor hypothese namelijk alleen maar tot meer aarzelen en minder vloeiende spraak leiden.<sup>185</sup> Grammatica wordt daarom door middel van zogenaamde '**Grammatica Pop-ups**' uitgelegd. Grammatica Pop-ups zijn zeer korte sessies van drie t/m vijf seconden waarin de betekenis van grammaticale elementen wordt uitgelegd zonder het gebruik van grammaticale termen of regels naar het voorbeeld: '\_\_\_\_(woord/uitgang) betekent/beschrijft/verwijst naar \_\_\_\_'.<sup>186</sup> Bijvoorbeeld:

- 'Zou graag willen/ zouden graag willen' betekent dat hier sprake is van een wens
- *dat* beschrijft hier **het** boek nader
- *dan* betekent dat er een verschil is, *als* betekent dat zij gelijk zijn

Deze pop-ups kunnen ook in de volgende stappen terug komen in de vorm van vragen die aan de leerlingen kunnen worden gesteld:<sup>187</sup>

- Wat beschrijft *dat* nader?
- Betekent 'zou graag willen' dat hier sprake is van een wens of dat iets daadwerkelijk gaat gebeuren?

Grammaticale elementen worden zo altijd gekoppeld aan hun betekenis en bovendien grammaticaal correcte taal gesproken, wat de leerders gaan imiteren en verwerven.<sup>188</sup>

De betekenis van doelstructuren kan naast door middel van pop-ups, tekeningen, illustraties, vertaling of een korte uitleg vooral worden vastgesteld door middel van gebaren of TPR en het personaliseren

---

<sup>178</sup> Ray & Seely (2011), p. 28; Slavic (2017), p. 13/37/171.

<sup>179</sup> Slavic (2017), p. 23-24; Ray & Seely (2011), p. 33/34/38.

<sup>180</sup> Ray & Seely (2011), p. 142.

<sup>181</sup> Slavic (2017), p. 17/23; Ray & Seely (2011), p. 101-103.

<sup>182</sup> Ray & Seely (2011), p. 30.

<sup>183</sup> Ibid.

<sup>184</sup> Slavic (2017), p. 50/96.

<sup>185</sup> Ray & Seely (2011), p. 141.

<sup>186</sup> Slavic (2017), p. 50; Ray & Seely (2011), p. 114.

<sup>187</sup> Ray & Seely (2011), p. 45/185.

<sup>188</sup> Ibid., p. 172.

van structuren met PQA (“personalized questions and answers”<sup>189</sup>).<sup>190</sup>

Vooraf in groepen met cursisten met verschillende moedertalen lijkt het geschikt om de betekenis van doelstructuren vast te stellen door middel van **TPR**.<sup>191</sup> Onder klassieke TPR versta je het uitbeelden van commando’s onder gebruikmaking van het hele lichaam (bijvoorbeeld: sta op, spring, loop enz.).<sup>192</sup> Hand-TPR is het werken met gebaren (gezichtsuitdrukkingen, wijzen enz.) die het concept weergeven van bepaalde woorden of structuren.<sup>193</sup>

Door het werken met gebaren wordt de betekenis blijkbaar in de lichamen van de leerders verankerd en grondiger verworven.<sup>194</sup> Bovendien worden de leerders direct betrokken en moeten zij zich meer inspannen en concentreren tijdens het luisteren naar de input.<sup>195</sup> Verder kan door middel van Hand-TPR aan de hand van de responstijd van de leerders worden gecontroleerd of de betekenis van de doelstructuren voldoende wordt begrepen.<sup>196</sup>

De structuren kunnen dan in de betekenis vaststellende stap verder worden gepersonaliseerd door middel van persoonlijke vragen en antwoorden (**PQA**).<sup>197</sup> PQA houdt het stellen van vragen door de docent aan de leerders over henzelf in, waarbij in de meeste vragen de doelstructuren worden gebruikt.<sup>198</sup> De docent kan in deze fase van de TPRS-les gebruik maken van informatie uit een vragenlijst over de leerders, die zij aan het begin van het semester hebben ingevuld over hun droombaan, favoriete tv-serie, film, boek, sport, acteur, ongewone feiten of talenten etc.<sup>199</sup> Door vragen naar details uit het leven van de leerders te stellen, interesse te tonen door door te vragen, de antwoorden van de leerders met elkaar te vergelijken en te contrasteren<sup>200</sup> of zij over elkaar te laten vertellen<sup>201</sup> wordt begrijpelijke input geleverd in levensechte contexten<sup>202</sup> die de leerders interessant vinden, omdat het om henzelf gaat.<sup>203</sup>

Op deze manier krijgen de doelstructuren gepersonaliseerde betekenis voor de leerder<sup>204</sup> waardoor de doelstructuren in het bewustzijn van de studenten worden geactiveerd en bovendien en brug naar de tweede stap, het verhaal, kan worden gelegd.<sup>205</sup>

### 3.2.2.1.2 Het verhaal vragen

---

In de tweede stap staat het vragen van het verhaal centraal, wat de kern van de huidige vorm van TPRS vormt.<sup>206</sup> In een **TPRS-verhaal** komen telkens rond drie nieuwe doelstructuren en minstens één personage voor die een probleem heeft en voor het oplossen van dat probleem naar twee locaties reist

---

<sup>189</sup> Slavic (2017), p. 15.

<sup>190</sup> Ibid., p. 9.

<sup>191</sup> Ray & Seely (2011), p. 213.

<sup>192</sup> Ibid., p. 183.

<sup>193</sup> Ibid., p. 182.

<sup>194</sup> Slavic (2017), p. 13.

<sup>195</sup> Ibid., p. 14.

<sup>196</sup> Ray & Seely (2011), p. 215/224.

<sup>197</sup> Slavic (2017), p. 9.

<sup>198</sup> Ray & Seely (2011), p. 185.

<sup>199</sup> Slavic (2017), p. 114.

<sup>200</sup> Ray & Seely (2011), p. 66.

<sup>201</sup> Slavic (2017), p. 128.

<sup>202</sup> Ray & Seely (2011), p. 185.

<sup>203</sup> Slavic (2017), p. 15.

<sup>204</sup> Ibid., p. 102-103.

<sup>205</sup> Ibid., p. 9.

<sup>206</sup> Ray & Seely (2011), p. 34.

of twee pogingen doet.<sup>207</sup> Door leerlingen te vragen naar details wordt het verhaal bizar, overdreven en persoonlijk, wat de verhalen interessant en daarmee effectiever maakt.<sup>208</sup>

Tijdens het maken van het verhaal is het dan ook belangrijk dat de docent de feiten van het verhaal vaststelt (personages, probleem, locaties/stappen) en voor deze vervolgens een aantal variabelen of alternatieven bedenkt of toevoegt<sup>209</sup> die iets voor de leerlingen betekenen.<sup>210</sup> Het opnemen van namen, plaatsnamen, feiten of gebeurtenissen uit het leven van de leerders in het verhaal of het laten bedenken van het **'Portrait Physique'**, de uiterlijke (overdreven) kenmerken van een personage<sup>211</sup> zou voor grotere betrokkenheid, motivatie, vloeiendere spraak en betere opname van de stof kunnen zorgen.<sup>212</sup> Op die manier zouden zij namelijk meer focussen op de details van het verhaal dan op de taal zelf, terwijl zij toch voortduren oefeningen in de taal krijgen.<sup>213</sup>

Het is eveneens belangrijk om alleen maar een beperkt aantal grammaticale elementen per verhaal en een heel beperkt aantal nieuw vocabulaire te kiezen om de les begrijpelijk te houden. Dat betekent dat woordenlijsten uit bestaande methodes/leerboeken drastisch moeten worden ingekort en niet tijdens de les kunnen worden behandeld.<sup>214</sup>

Het op die manier ontstane (of al bestaande) verhaal wordt vervolgens niet van begin tot eind verteld maar gevraagd, wat betekent dat na elke zin het verhaal wordt gepauzeerd en wordt 'gecirkeld', zodat de daarin verwerkte doelstructuren voortdurend kunnen worden herhaald en de leerlingen suggesties kunnen en moeten doen, die het verhaal verder brengen en interessant maken.<sup>215</sup>

**Cirkelen** kan daarom ook als basistechniek van TPRS worden gezien.<sup>216</sup> Onder cirkelen versta je het stellen van meerdere gevarieerde vragen over elke zin van het verhaal, waarin doelstructuren zijn verwerkt.<sup>217</sup> Tijdens het cirkelen worden over elke zin van het verhaal eenvoudige ja of nee – vragen, dit of dat – vragen en open vragen met vraagwoorden in willekeurige volgorde rond elk deel van de zin gesteld,<sup>218</sup> zodat naast herhaling ook voortdurend nieuwe details aan het verloop van het verhaal kunnen worden toevoegen.<sup>219</sup> Daarbij kun je zowel teruggaan en vragen stellen over al besprokene zinnen en zinsdelen, nieuwe zinnen/zinsdelen bevragen of voortuit gaan door open vragen te stellen.<sup>220</sup> De vragen worden of klassikaal beantwoordt (als het antwoord bekend is) of het juiste antwoord moet individueel worden geraden.<sup>221</sup> Op die manier kunnen de leerders actief bij het bouwen van het verhaal worden betrokken.<sup>222</sup>

---

<sup>207</sup> Ray & Seely (2011), p. 28/37/39/41; Slavic (2017), p. 49/64.

<sup>208</sup> Ray & Seely (2011), p. 181.

<sup>209</sup> Ibid., p. 39.

<sup>210</sup> Slavic (2017), p. 48; Ray & Seely (2011), p. 28.

<sup>211</sup> Slavic (2017), p. 61.

<sup>212</sup> Ray & Seely (2011), p. 58/63.

<sup>213</sup> Ibid., p. 64.

<sup>214</sup> Ray & Seely (2011), p. 147/149.; Slavic (2017), p. 81.

<sup>215</sup> Slavic (2017), p. 41.

<sup>216</sup> Ray & Seely (2011), p. 47.

<sup>217</sup> Ibid., p. 182.

<sup>218</sup> Ibid., p. 47-48.

<sup>219</sup> Ibid., p. 42.

<sup>220</sup> Ibid., p. 42.

<sup>221</sup> Ray & Seely (2011), p. 28/41/43; Hol & Hoevenaars (2015), p. 12-14.

<sup>222</sup> Ray & Seely (2011), p. 120.

Het is altijd beter om een antwoord van de leerder te accepteren dan een vooraf bepaald detail aan het verhaal toe te voegen, maar desalniettemin moet het antwoord interessant zijn.<sup>223</sup> Daarom kan een antwoord van de leerling op een open vraag als voor de hand liggend worden geaccepteerd, als onmogelijk worden verworpen of worden aangepast.<sup>224</sup>

De leerders bij het bouwen van het verhaal te betrekken zou ervoor zorgen dat hun zelfvertrouwen wordt vergroot net als hun verlangen om naar het verhaal te willen luisteren omdat zij het gevoel krijgen eigenaars van het verhaal en de les te zijn.<sup>225</sup>

Cirkelen zorgt er bovendien voor dat een woordcombinatie of structuur uit de doeltaal binnen een les (meerdere) honderd keer voorkomt en niet alleen de mate aan input heel hoog is, maar ook de mate aan (klassikaal) output.

Om ervoor te zorgen dat ook individueel spreken wordt geoefend, kunnen individuele studenten gevraagd worden om het verhaal gedeeltelijk (voor iedereen of aan een partner) **na te vertellen**, respectievelijk kort samen te vatten wat tot dusver in het verhaal is gebeurd<sup>226</sup> of een **dialog** in het verhaal te voeren.<sup>227</sup> Door het werken met dialogen wordt het verhaal bovendien levendiger en wordt het aanpassen van de grammatica van de derde naar de eerste persoon geoefend.<sup>228</sup>

### 3.2.2.1.3 Lezen

---

De derde stap bestaat uit het lezen en bespreken van teksten. Ook hierbij wordt door middel van vertaling, uitleg, PQA en cirkelen begripelijkheid, herhaling en interesse gegarandeerd en kan door snelschrijfpdrachten, zoals het laten opschrijven van het verhaal, schriftelijke beantwoorden van begripsvragen enz. naast de luister- en spreekvaardigheid ook de lees- en schrijfvaardigheid worden getraind.<sup>229</sup>

In een TPRS-lees-les worden de leerlingen ten eerste gevraagd om een tekst per alinea stil voor zichzelf te lezen, woorden te noteren die zij nog niet kennen, verwante woorden te herkennen door ze zachtjes uit te spreken of de context en informatie op de muur erbij te betrekken.<sup>230</sup> Daarna kan de tekst per alinea worden vertaald of op andere manier (bijvoorbeeld cirkelen, discussiëren over de feiten en culturele informatie in het verhaal, PQA op basis van de informatie uit de tekst enz.) ervoor moet worden gezorgd dat alle leerders iedere alinea helemaal begrijpen.<sup>231</sup> Op deze manier wordt de passieve woordenschat van de leerders uitgebreid en pikken leerders blijkbaar een groot aantal structuren, morfologische elementen en idiomen op.<sup>232</sup>

---

<sup>223</sup> Ray & Seely (2011), p. 50.; Slavic (2017), p. 29.

<sup>224</sup> Slavic (2017), p. 41.

<sup>225</sup> Ibid., p. 29/53.

<sup>226</sup> Ray & Seely (2011), p. 29/89/90; Slavic (2017), p. 79/37.

<sup>227</sup> Ray & Seely (2011), p. 41; Slavic (2017), p. 76.

<sup>228</sup> Slavic (2017), p. 58.

<sup>229</sup> Ray & Seely (2011), p. 28/69/76.

<sup>230</sup> Slavic (2017), p. 11.

<sup>231</sup> Slavic (2017), p. 12/112; Ray & Seely (2011), p. 259/28/44.

<sup>232</sup> Slavic (2017), p. 11; Ray & Seely (2011), p. 126/128.

Daarna kunnen de leerders worden gevraagd om een aantal cirkelvragen schriftelijk te beantwoorden<sup>233</sup> of een andere **snelschrijfo opdracht** uit te voeren. Onder een snelschrijfo opdracht versta je dat de leerders binnen vijf minuten zoveel mogelijk moeten opschrijven als antwoord op een bepaalde vraag, over een bepaald onderwerp of van wat zij nog weten van een leestekst of verhaal. Het is de bedoeling dat zij niet stoppen met schrijven en hun tekst niet verbeteren, zodat kan worden gemeten hoeveel zij vloeiend kunnen reproduceren.<sup>234</sup> Op die manier kan worden gezien welke structuren zij werkelijk hebben verworven omdat in een snelschrijfo opdracht geen tijd is om lang over regels na te denken.<sup>235</sup> Van beginnende leerders wordt verwacht dat zij in vijf minuten rond 20 tot 40 woorden kunnen schrijven, terwijl van gevorderde leerders al rond 100 woorden worden verwacht.<sup>236</sup>

### 3.2.2.2 Prettechnieken

---

Naast de basistechnieken bestaan er nog een aantal prettechnieken die naast voor begrijpelijkheid, interesse en herhaling ook voor een prettige sfeer zouden moeten zorgen.<sup>237</sup>

Zoals al eerder genoemd kunnen antwoorden van de studenten op cirkelvragen naar nieuwe details worden aangepast. Dit kan bij uitstek met de **Bijna!**-techniek worden bereikt. De docent reageert op een antwoord van een leerder met 'bijna!' en geeft vervolgens het 'correcte' antwoord met een korte verklaring. Vooral bij getallen kan op die manier uit een gewoon getal een bijzonder getal worden gemaakt (bijv. 8,12 i.p.v. 8) wat het verhaal leuker maakt en ervoor zorgt dat de doelstructuren beter blijven hangen. Bovendien kan door het toevoegen van decimalen ruim worden geoefend met getallen.<sup>238</sup> Omdat getallen altijd moeilijk lijken te zijn, wordt eveneens aangeraden om getallen altijd op te schrijven en ernaar (net als naar vraagwoorden en doelstructuren) te wijzen als zij in het verhaal opduiken.<sup>239</sup>

Naast getallen zijn ook idiomatische uitdrukkingen bijzonder moeilijk in de tweedetaalverwerving. Een manier om idiomatische uitdrukkingen met TPRS te onderwijzen is de zogenaamde **T-shirt-zin**. In het verhaal wordt verteld dat een personage een T-shirt draagt waarop de idiomatische uitdrukking staat, wat de input en de te leren idiomatische uitdrukking betekenisvol en gemakkelijk maakt en daarmee blijkbaar eveneens makkelijker te onthouden.<sup>240</sup>

Een andere manier om doelstructuren op een bijzonder grappige en betekenisvolle manier aan te reiken is de **maffe transportscene**. Kiest de docent een komische manier van vervoer voor de personage die voor het oplossen van een probleem naar een andere locatie moet reizen, wordt het vocabulaire blijkbaar beter en makkelijker verworven omdat het opeens meer betekenis voor de leerders krijgt.<sup>241</sup>

---

<sup>233</sup> Slavic (2017), p. 12; Ray & Seely (2011), p. 259.

<sup>234</sup> Ray & Seely (2011), p. 64.

<sup>235</sup> Ibid., p. 124.

<sup>236</sup> Ibid., p. 69.

<sup>237</sup> Slavic (2017), p. 9.

<sup>238</sup> Ibid., p. 68.

<sup>239</sup> Ibid., p. 71.

<sup>240</sup> Ibid., p. 84-85.

<sup>241</sup> Ibid., p. 78.



Daarnaast kan op elk moment een **gebeurtenis onderweg**<sup>242</sup> worden ingevoegd, waarbij de leerders worden gevraagd het hoofdverhaal voor een kort moment te verlaten en een andere gebeurtenis, tekst, actie enz. te bedenken waarin de doelstructuren worden gebruikt.

Het gebruik van al deze technieken zorgt dus net als het gebruik van de basistechnieken voor herhaaldelijke, begrijpelijke en interessante input, maar kost ook enorm veel tijd. Om een verhaal desalniettemin af te maken, kan de docent werken met de **fast-forward** techniek. In plaats van te cirkelen en de leerders te vragen naar nieuwe details kan de docent een stuk van het verhaal gewoon vertellen en extra informatie over de situatie leveren, zodat het verhaal alsnog een einde kan krijgen.<sup>243</sup> Dit is voor de leerders net als een daadwerkelijke pauze van rond vijf minuten waarin zij met elkaar mogen praten, iets kunnen drinken of hun mobieltje mogen checken, een leuke en belangrijke '**brain break**' die nodig is om een TPRS les van 90 minuten te kunnen volgen.<sup>244</sup>

---

<sup>242</sup> Slavic (2017), p. 67.

<sup>243</sup> Ibid., p. 68.

<sup>244</sup> Ibid., p. 79; [www.benslavic.com](http://www.benslavic.com)

## **4. Methode, Corpus, Materiaal**

---

In wat volgt ga ik het corpus, de methode als ook het materiaal van mijn onderzoek nader beschrijven. Ten eerste zal ik daarvoor de keuze voor en opzet van elk onderdeel van de empirische mixed-methodes onderzoeksmethode nader toelichten, met name meerdere enquêtes, observatie en interviews.

Ten tweede zal nader worden ingegaan op de doelgroep en onderzoekssituatie van het onderzoek, met name de studenten die deel hebben genomen aan het tweede en derde taalverwervingscollege Nederlands binnen het curriculum Nederlandistiek aan de Universiteit Wenen in het wintersemester 2018/19, de opzet en het materiaal van de colleges.

Ten derde zullen de door mij geplande en aan deze doelgroep in het kader van mijn masterproject als assistente van de taaldocente in het wintersemester 2018/19 gegeven TPRS-lessen worden beschreven en theoretisch worden verantwoord.

### **4.1 Methode**

---

Om de vraag naar de mogelijke inzet van TPRS op universitair niveau (om spreekangst tegen te werken) te beantwoorden heb ik empirisch onderzoek gedaan, met name een design-based research onderzoek met als doel didactische concepten en materiaal te ontwikkelen als oplossing voor een bepaald probleem,<sup>245</sup> zoals het in de laatste drie decennia in de vto-didactiek steeds gebruikelijker is geworden.<sup>246</sup>

Om de validiteit van het onderzoek te vergroten, heb ik daarbij gewerkt met mixed-methodes.<sup>247</sup> Omdat zelfinschatting niet altijd betrouwbaar kan zijn, wordt hierbij zowel met (zelf-)inschatting als ook met observatie gewerkt.<sup>248</sup> Bovendien kan de zelfinschatting afwijken van het daadwerkelijke te observerende gedrag van proefpersonen, wat een combinatie van enquêteren en observeren aantrekkelijk en misschien zelfs noodzakelijk maakt.<sup>249</sup>

Dat betekent dat mijn empirisch onderzoek dat ik in het kader van het Module 6 – ‘Projekt’ binnen de master Nederlandistiek aan de Universiteit Wenen als assistente van de taaldocente in het wintersemester 2018/19 in de taalverwervingscolleges II en III heb mogen doorvoeren uit drie delen bestond:

- 1) enquêtes op verschillende tijdstippen voor en na de TPRS-lessen om de zelfinschatting van de taalleerders qua spreekangst te onderzoeken en hun mening over de methode te kunnen peilen;
- 2) half-gestuurde interviews met de taaldocente voor en na de TPRS-lessen om de waarneming van de docente qua spreekangst van studenten te onderzoeken;
- 3) observatie van het spreekgedrag van studenten tijdens de twee taalverwervingscolleges.

---

<sup>245</sup> Reinmann (2005), p. 62.

<sup>246</sup> Klippen (2016), p. 28.

<sup>247</sup> Schramm (2016), p. 55.

<sup>248</sup> Riemer (2016), p. 155.

<sup>249</sup> Schramm (2016), p. 141.

De studenten werden daarvoor op basis van waar zij in het klaslokaal zaten ingedeeld in een controle en proefgroep (zie hoofdstuk 4.2), die telkens drie lessen volgens de hier onderzochte methode kreeg. De resultaten van enquêtes, interviews en observatie voor en na de TPRS lessen ga ik uiteindelijk met elkaar en met de resultaten van de controlegroep vergelijken om te zien in hoeverre TPRS een invloed op spreekgedrag, onderwijs en spreekangst had.

In wat volgt zal ik de drie onderdelen van het onderzoek nader toelichten.

#### 4.1.1 Enquêtes

---

Om te meten of, en zo ja in hoeverre het spreekangst-level van de proef- en controlegroep in de loop van het semester is veranderd heb ik de studenten aan het begin en eind van het semester, met name tijdens de eerste week van oktober 2018 en de laatste week van januari 2019, een anonieme enquête laten invullen (zie Appendix 1.2).

Ik heb ervoor gekozen om elke student toevallig een bepaalde, anonieme code<sup>250</sup> te geven om maatschappelijk wenselijke antwoorden te vermijden.<sup>251</sup> Aan het eind van het semester hadden de studenten dan de mogelijkheid om ervoor te kiezen hun naam en email adres aan te geven, zodat ik mijn observatie uiteindelijk kon vergelijken met hun resultaten en zij zelf hun resultaten te weten konden komen.

De gebruikte enquête is gebaseerd op de ‘Foreign Language Classroom Anxiety Scale’ (FLCAS) van Horwitz et al.<sup>252</sup> Ik heb ervoor gekozen om de enquête op de FLCAS te laten baseren omdat deze als zeer betrouwbaar wordt beschouwd met een alfa coëfficiënt van 0.93<sup>253</sup> en omdat de FLCAS in de meeste onderzoeken naar spreekangst werd ingezet.<sup>254</sup>

Oorspronkelijk meet zij communicatievrees, angst voor negatieve evaluatie als ook toetsingsangst in het vreemdetalenonderwijs.<sup>255</sup> Items met betrekking tot toetsingsangst (m.n. “I am usually at ease during tests in my language class”; “The more I study for a language test, the more confused I get.”<sup>256</sup>) heb ik echter buiten beschouwing gelaten omdat deze vorm van angst, zoals in hoofdstuk 3.1.1. besproken volgens MacIntyre & Gardner geen deel uitmaakt van vreemdetaal-spreekangst.<sup>257</sup>

Bovendien heb ik ervoor gekozen om in tegenstelling tot Horwitz et al., die werken met een vijfpuntenschaal (van ‘ik ben het er helemaal mee eens’ tot ‘ik ben het er helemaal niet mee eens’) te werken met een vierpuntenschaal. Op die manier kon het invullen van ‘geen mening’ worden voorkomen en ervoor worden gezorgd duidelijkere uitslagen te krijgen.<sup>258</sup>

Met deze wijzigingen moet natuurlijk rekening worden gehouden tijdens de beoordeling van de betrouwbaarheid van de gemeten resultaten.

---

<sup>250</sup> De in de appendix te vinden codes zijn echter andere verder geanonimiseerde codes.

<sup>251</sup> Schramm (2016), p. 143.

<sup>252</sup> Horwitz et al. (1986), p. 129-130.

<sup>253</sup> Ibid., p. 129.

<sup>254</sup> Beal (2011); Gisbergen (2011); Horwitz et al. (1986); Koot (2014); Simons & Decoo (2009); MacIntyre & Gardner (1989).

<sup>255</sup> Horwitz et al. (1986), p. 129.

<sup>256</sup> Ibid., p. 129-130.

<sup>257</sup> MacIntyre & Gardner (1989), p. 268.

<sup>258</sup> Riemer (2016), p. 159.

De andere items heb ik zowel in de eerste als ook in de tweede enquête overgenomen, vertaald naar het Nederlands (item 8-38) en aangevuld met vertaalde items uit een enquête van MacIntyre & Gardner (items 39-51) (zie Appendix 1.3) die spreekangst op verschillende momenten tijdens de taalverwerving (receptie, verwerking, productie) meet, maar minder betrouwbaar is (alfa coëfficiënt = 0,78, 0,72, 0,78).<sup>259</sup> De items uit de MacIntyre & Gardner enquête zouden dus vooral kunnen worden gebruikt om bij studenten die volgens de FLCAS spreekangst lijken te hebben te achterhalen op welk moment deze spreekangst het meest optreedt.

Negatie heb ik door kapitalen duidelijk gemaakt, dubbele negatie vertaald en niet veranderd.<sup>260</sup> Ik was tijdens het afnemen van de enquêtes aanwezig en heb mijn e-mailadres ter beschikking gesteld om vragen te kunnen beantwoorden en bij eventueel optredende onduidelijkheden te kunnen helpen.

Aan het begin van het semester heb ik de uit twee delen bestaande vragenlijst (Horwitz en MacIntyre & Gardner) bovendien nog aangevuld met een aantal vragen over persoonlijke informatie (geslacht, hoofdvak, thuisuniversiteit, leeftijd, leservaring (zie Appendix 1.1)) en de tweede met concrete vragen naar de ervaring van de studenten met spreekangst (zie Appendix 1.4).

Tot de laatste vraag van de tweede enquête wisten de studenten wel dat ik onderzoek deed naar methodes in het vreemdetalenonderwijs Nederlands en dat hun gegevens anoniem werden verwerkt, maar niet dat het om spreekangst ging, zodat hun antwoorden niet zo zeer door de centrale onderzoeksvraag werden beïnvloed.<sup>261</sup>

De tweede enquête aan het eind van het semester heb ik dan wel laten eindigen op directe vragen naar spreekangst om uiteindelijk te kunnen vergelijken of de resultaten van de enquête overeenkomen met de mening van de studenten. Ik heb hen gevraagd of zij zelf denken last van spreekangst te hebben, of zij nu meer, minder of net zo nerveus zijn tijdens het spreken van het Nederlands dan aan het begin van het semester en of zij beter, slechter of net zo goed Nederlands kunnen spreken.

Om uit te rekenen welke studenten last van spreekangst lijken te hebben en welke niet, werd elk antwoord op elk item van de FLCAS gerelateerd aan een getal tussen 1 en 4. Per vraag heeft telkens dat antwoord een 4 gekregen dat het meest op spreekangst wijst:

“Ik voel mijn hart kloppen als ik word aangesproken/een beurt krijg tijdens de colleges Nederlands”  
helemaal eens = 4, eens = 3, oneens = 2, helemaal oneens = 1

“Ik voel geen druk om me heel goed op de colleges Nederlands voor te bereiden”  
helemaal eens = 1, eens = 2, oneens = 3, helemaal oneens = 4

Een item (“Tijdens de colleges Nederlands denk ik vaak na over dingen die niets met het college hebben te maken”) heb ik buiten beschouwing gelaten omdat zowel een negatie als bevestiging van deze stelling volgens mij zou kunnen wijzen op spreekangst.

Daarmee bleven er 30 items uit de FLCAS over, wat betekent dat maximaal 120 punten en minimaal 30 konden worden bereikt. Alles boven een score van 60 zou dus op spreekangst wijzen, alles boven 90 op een zeer hoog level van spreekangst.

---

<sup>259</sup> MacIntyre & Gardner (1994), p. 289.

<sup>260</sup> Enkele studenten lieten mij echter achteraf weten dat de dubbele negatie het invullen van de enquête ingewikkeld heeft gemaakt.

<sup>261</sup> Riemer (2016), p. 160-161.

Ook de items afkomstig van MacIntyre & Gardner werden op deze manier gerelateerd aan getallen. Een score boven de 8 voor item 39-42 laat daarmee sluiten op spreekangst tijdens de perceptie, een score boven 10 voor items 43-47 op spreekangst tijdens de verwerking, en een score boven de 8 (respectievelijk 12 voor een hoge mate) voor items 48-51 op spreekangst tijdens de productie van de vreemde taal.

Naast de enquête waarmee het spreekangstlevel kon worden gemeten, werden de proefpersonen eveneens gevraagd om op vier momenten tijdens het semester (na elke TPRS-les en aan het eind van het semester) een vraaglijst over hun ervaringen met de methode in te vullen (zie Appendix 1.5/1.6), om te kunnen peilen hoe de TPRS-lessen door de proefgroepen werden ervaren.

Daarbij heb ik zowel globale vragen gesteld, zoals

“Hoe vond jij de TPRS les?”

“Wat vond jij leuk/niet leuk?”

“Zou jij in de toekomst graag les volgens deze methode willen volgen?”

“Waarom?”

als ook specifieke vragen naar de kernelementen van TPRS en de gevoelens van de studenten:

“Hoe heb je je gevoeld?”

“Wat vond jij van het spreken in koor?”

“Wat vond jij van deze manier om om te gaan met een leestekst?”

“Wat vind je van het werken met dit soort verhalen?”

“Waarom?”

Aan het eind van het semester heb ik op basis van hoe ik de lessen zelf heb ervaren en wat uit de open vragen/antwoorden van de studenten na elke TPRS-les bleek directe vragen geformuleerd over de bruikbaarheid van de methode in het vto op universitair niveau (zie Appendix 1.5).

De studenten werden gevraagd of en waarom de methode volgens hen in de academische context past, waarvoor hen de methode het meest geschikt lijkt te zijn in de academische context en welke onderdelen van de methode zij in de toekomst eventueel in de colleges terug zouden willen vinden.

#### **4.1.2 Interviews**

---

Om naast de zelfinschatting van de studenten m.b.t. spreekangst ook de inschatting van de docente in het moderne vreemdetalenonderwijs te verkennen, heb ik de taaldocente aan het begin en eind van het semester, met name eind oktober 2018 en eind januari 2019 bevraagd of zij spreekangst van de studenten heeft kunnen waarnemen.

Het half-gestuurde interview dat ik heb gevoerd over het spreekgedrag en de spreekangst van de studenten en methodes van het NVT-onderwijs op universitair niveau was gebaseerd op de FLCAS en onderzoek naar de invloed van spreekangst op het spreekgedrag van leerders, zoals besproken in hoofdstuk 3.1. Deze interviews heb ik opgenomen, getranscribeerd en geanonimiseerd (zie Appendix 2.5). In de transcriptie zijn die stukken verwijderd, waarin studenten werden besproken, die uiteindelijk om verschillende redenen niet hebben deelgenomen aan mijn onderzoek.

### **4.1.3 Observatie**

---

Om de (zelf-)inschatting van studenten en docente ook met het daadwerkelijke (spreek-)gedrag van de studenten en gebruikte methodes in het NVT-onderwijs op universitair niveau te kunnen vergelijken heb ik als assistente van de taaldocente in taalverwerving II en III tijdens het semester in 20 lessen in taalverwerving II en 32 lessen in taalverwerving III een observatiedagboek bijgehouden.

Daarin heb ik aan de ene kant genoteerd welke methodes in de lessen werden toegepast, met welke werkvormen werd gewerkt en welke vaardigheden werden getraind. Dat wil zeggen dat ik heb bijgehouden wat tijdens de lessen werd gedaan, dus wat de studenten moesten doen, wat de docente deed en verder wat mij bijzonder is opgevallen m.b.t. de gebruikte methodes en werkvormen.

Aan de andere kant heb ik ook in alle colleges van taalverwerving II en III die niet door mij werden gegeven genoteerd wat ik m.b.t. het spreekgedrag van de studenten heb kunnen observeren om te toetsen of spreekangst daadwerkelijk een storende factor in het vto is.

Daarvoor heb ik tijdens de colleges geobserveerd en bijgehouden hoe vaak de studenten vrijwillig voor de hele groep hebben gesproken en hoe vaak zij werden aangewezen door de docente. In het begin heb ik eveneens geprobeerd om op gedrag te letten dat volgens de theorie op spreekangst zou kunnen wijzen, maar heb snel moeten vaststellen dat het niet lukte om in te schatten of iemand bijvoorbeeld bijzonder snel of zacht praatte of oogcontact vermeed. Daarvoor had ik de lessen op video moeten opnemen, wat echter om praktische redenen niet mogelijk was.

Daarom heb ik besloten om in mijn observatiedagboek alleen op te schrijven hoe vaak de studenten vrijwillig en onvrijwillig voor de grote groep hebben gesproken.

Al deze aantekeningen heb ik vervolgens gedigitaliseerd, geïnventariseerd en geëvalueerd (zie Appendix 2.6/2.3.3).

Omdat ik vanaf het begin van het semester altijd aanwezig was in de colleges, ga ik ervan uit dat de studenten vertrouwd met mij waren en mijn deelnemende observatie de natuurlijkheid van de lessituatie en/of taaluitingen niet (te veel) heeft beïnvloed.<sup>262</sup>

### **4.2 Doelgroep**

---

De doelgroep van mijn lessen en deelnemers van mijn onderzoek werden gevormd door alle studenten in de taalverwervingscolleges II en III aan de Universiteit Wenen in het wintersemester 2018/19 die bereid waren om deel te nemen aan mijn onderzoek.

Zoals reeds gezegd werd de doelgroep ingedeeld in een proef- en controlegroep op basis van waar de studenten normaliter in het klaslokaal zaten om alleen met anonieme enquêtes te kunnen werken. Zo konden maatschappelijk wenselijke antwoorden zo goed mogelijk worden vermeden. Bovendien konden de studenten op deze manier blijven samenwerken met wie zij normaliter hebben samengewerkt, zodat mijn onderzoek een zo klein mogelijke invloed op de leersituatie had.

---

<sup>262</sup> Schramm (2016), p. 143.

De proefgroep van elk taalverwervingscollege kreeg op drie momenten tijdens het semester telkens een les volgens de methode TPRS, terwijl de controlegroep les over hetzelfde onderwerp volgens de normaliter gehanteerde methode kreeg.

In wat volgt zal ik nader ingaan op de onderzoekssituatie, met name het doel en de normaal gebruikte leergangen en het lesmateriaal van de twee colleges, als ook op de samenstelling van de doelgroep (zie Appendix 2.1).

#### **4.2.1 Curriculum Nederlandistiek Universiteit Wenen**

---

De twee hier onderzochte taalverwervingscolleges maken deel uit van het curriculum van de bachelor Nederlandistiek, taalverwervingscollege III bovendien van een traject van de master Nederlandistiek aan de Universiteit Wenen.

Van de bachelor-studenten wordt verwacht dat zij binnen zes semesters 180 ECTS verzamelen, waarvan 34 ECTS voor de vier taalverwervingscolleges. Dat betekent dat de studenten binnen twee jaar niveau C1 zouden moeten bereiken. Naast de vier taalverwervingscolleges volgen de bachelor-studenten alle andere colleges in het Nederlands, behalve dan twee hoorcolleges aan het begin van de studie, een online college en de colleges die zij in het kader van het ‘Erweiterungscurriculum’ moeten volgen.<sup>263</sup> Dat betekent dat zij in staat moeten zijn om te presenteren, te discussiëren en werkstukken te schrijven in de vreemde taal.

Studenten die een ander hoofdvak hebben, kunnen in het kader van de ‘Erweiterungscurricula’ ‘Niederländische Sprache und Kultur - Einführung’ (15 ECTS) en ‘Niederländische Sprache und Kultur - Vertiefung’ (15 ECTS) eveneens deelnemen aan het hier onderzochte taalverwervingscollege II.<sup>264</sup> Hebben zij de ‘Erweiterungscurricula’ en een andere bachelor afgesloten kunnen zij in het kader van een speciaal traject van de master Nederlandistiek eveneens deelnemen aan het hier onderzochte college taalverwerving III. In dit traject van de master wordt van deze studenten verwacht dat zij alle colleges in de omvang van 120 ECTS, behalve dan die van de module ‘Globale Kontexte’ (20 ECTS) in het Nederlands kunnen volgen en niveau C1 bereiken.<sup>265</sup> Dat betekent wederom dat ook zij in staat moeten zijn om op wetenschappelijk niveau te kunnen presenteren, discussiëren en een masterscriptie van rond 80 pagina’s in het Nederlands te kunnen schrijven.

Bovendien staan de colleges open voor CEEPUS- en Erasmus-studenten uit verschillende landen.<sup>266</sup>

#### **4.2.2 Taalverwerving II**

---

De studenten in het college taalverwerving II beginnen op niveau A2 volgens het ERK met als doel aan het eind van het semester niveau B1 te bereiken, door hun lees-, luister-, spreek- en schrijfvaardigheid uit te breiden en bovendien te werken aan hun woordenschat en aan de grammatica, door groepswerk,

---

<sup>263</sup> [www.mtbl.univie.ac.at](http://www.mtbl.univie.ac.at)

<sup>264</sup> [www.ned.univie.ac.at](http://www.ned.univie.ac.at)

<sup>265</sup> [www.ned.univie.ac.at](http://www.ned.univie.ac.at)

<sup>266</sup> [www.ufind.univie.ac.at](http://www.ufind.univie.ac.at)

zelfstudie, blended learning en voordracht van de docente.<sup>267</sup>

Dat betekent dat zij aan het begin van het semester als basisgebruikers zinnen en woorden kunnen begrijpen die betrekking hebben op gebieden van persoonlijk belang en dat zij eenvoudige boodschappen en aankondigingen kunnen volgen. Zij moeten zeer korte eenvoudige teksten en brieven kunnen lezen en informatie in eenvoudige, alledaagse teksten kunnen vinden. Zij moeten in staat zijn om te communiceren over alledaagse en vertrouwde taken, informatie en onderwerpen en kunnen deelnemen aan zeer korte sociale gesprekken, als ook korte eenvoudige notities en brieven moeten kunnen schrijven.<sup>268</sup>

Aan het eind van het semester moeten de studenten als onafhankelijke gebruikers hoofdpunten in authentieke teksten met standaarddialect kunnen volgen, zoals radio- of tv-programma's over actuele zaken of onderwerpen van persoonlijk belang. Zij moeten teksten kunnen lezen die hoofdzakelijk bestaan uit hoogfrequente taal. Qua spreekvaardigheid moeten de studenten in staat zijn om zich in de meeste situaties voor te kunnen doen en onvoorbereid deel te kunnen nemen aan een gesprek over onderwerpen die vertrouwd zijn. Zij moeten eveneens in staat zijn om over ervaringen en gebeurtenissen te spreken of een korte verklaring van hun mening te kunnen geven, als ook een eenvoudige samenhangende tekst of brief over vertrouwde onderwerpen te kunnen schrijven.<sup>269</sup>

In taalverwerving II waren er aan het begin van het wintersemester 2018/19 15 studenten ingeschreven, waarvan uiteindelijk 12 hebben deelgenomen aan mijn onderzoek, telkens zes in de controle- en proefgroep. Een student stopte in de loop van het semester met het college, een student besloot na een TPRS-les niet meer deel te willen nemen aan mijn onderzoek en een student heeft de tweede enquête aan het eind van het semester niet ingevuld.

Uit de in het eerste college ingevulde enquête, waarin proef- en controlegroep werden gevraagd een aantal persoonlijke gegevens aan te geven blijkt dat zij gemiddeld 21,5 jaar oud waren. Dat geldt zowel voor de proef- als voor de controlegroep. In het college waren 75% vrouwelijke deelnemers, 100% in de proefgroep en 50% in de controlegroep. Eveneens 50% van de studenten in de controlegroep spraken Duits op moedertaalniveau, 83,3% in de proefgroep. Dat betekent dat Duits de moedertaal van 66,67% van alle studenten was. Maar 8,33% (zie afb. 1), d.w.z. één student (die trouwens in de controlegroep zat), studeerden Nederlands als hoofdvak. 66,67 % van de studenten waren wel studenten aan de Universiteit Wenen

De studenten, die theoretisch allemaal op hetzelfde niveau zouden moeten zitten, zijn op heel verschillende tijdstippen begonnen Nederlands te leren. Een student begon al in september 2009, terwijl meerdere andere studenten pas in maart 2018 (dus 7 maanden voor semesterbegin) zijn begonnen Nederlands te leren (zie Appendix 2.1).

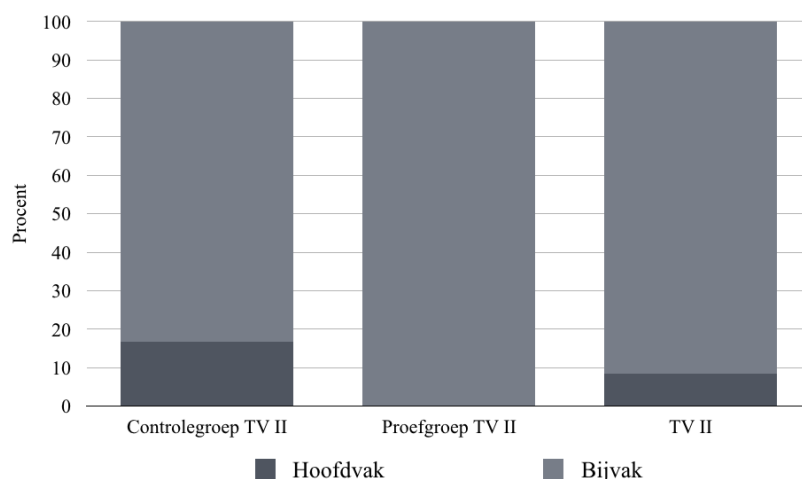
---

<sup>267</sup> [www.ufind.univie.ac.at](http://www.ufind.univie.ac.at)

<sup>268</sup> [www.eurropass.cedefop.europa.eu](http://www.eurropass.cedefop.europa.eu)

<sup>269</sup> Ibid.





afb. 1 Hoofdvakstudenten taalverwerving II

#### 4.2.2.1 Leergang/Materiaal TV II

In dit college wordt gewerkt met de leergang *Taal totaal nieuw*. *Taal totaal nieuw* is een eentalige communicatieve leergang Nederlands van Stephen Fox, Josina Schneider-Broekmans en Hubertus Wynands uitgegeven door Hueber Verlag. *Taal totaal nieuw* maakt deel uit van een tweedelige leergang op weg naar het Certificaat Nederlands (B1) en is dus een leergang voor gevorderde anderstaligen, bestaande uit een tekstboek, werkboek, online audiomateriaal en een docenthandleiding. *Taal totaal nieuw* omvat leerstof voor 40 á 60 zelfstudie- en contacturen, waarin nieuwe woorden en structuren in lees- en luisterteksten worden aangeboden in betekenisvolle context. Grammaticale onderwerpen die in deze leergang worden behandeld, zoals inversie, modale verba, relatieve pronomina, dubbele infinitief, woordvolgorde in de bijzin, comparatief of zou/zouden worden dus gekoppeld aan taalhandelingen zoals vragen naar personalia, informatie geven, eigenschappen beschrijven, een wens eisen, gegevens beschrijven of advies geven. Daardoor wordt de aandacht in de tien hoofdstukken gelegd op het communicatieve aspect van taal.<sup>270</sup>

Daarnaast vinden de studenten grammatica-oefeningen en een verzameling luisteroefeningen met authentiek materiaal (videofragmenten en liedjes) op de online-platform moodle en krijgen zij soms extra werkbladen uit andere leergangen of met zelfontworpen oefeningen uitgedeeld. Het is een selectie oefeningen uit de methode *De sprong*<sup>271</sup>, *De regels van het Nederlands. Grammaticaboek voor anderstaligen*<sup>272</sup> en *Klare taal! Uitgebreide basisgrammatica NT2*<sup>273</sup> op ERK-niveaus A2 en B1 met onderwerpen als het zelfstandig naamwoord, het lidwoord, het bijvoeglijk naamwoord, de voornaamwoorden, het werkwoord, het telwoord, het bijwoord 'er', passieve zinnen en zinsverbindende elementen.<sup>274</sup>

<sup>270</sup> Fox et al. (2017); www.hueber.de

<sup>271</sup> Beersmans & Tersteeg (2011).

<sup>272</sup> Florijn et al. (2007).

<sup>273</sup> Toorn-Schutte (2006).

<sup>274</sup> www.moodle.univie.ac.at

### 4.2.3 Taalverwerving III

---

De studenten in het college taalverwerving III beginnen op niveau B1 met als doel aan het eind van het semester Nederlands op niveau B2 volgens het ERK te kunnen spreken, schrijven, luisteren en lezen door hun communicatieve vaardigheden te verdiepen en te werken aan de systematische uitbreiding van de woordenschat en grammaticale kennis door middel van groepswerk, zelfstudie, blended learning en voordracht van de docente.<sup>275</sup>

Dat betekent dat de studenten zowel aan het begin als ook aan het eind van het semester als onafhankelijke gebruikers volgens het ERK worden gezien. Aan het begin van het semester moeten de studenten als onafhankelijke gebruikers op niveau B1 hoofdpunten in authentieke teksten met standaarddialect moeten kunnen volgen, zoals radio- of tv-programma's over actuele zaken of onderwerpen van persoonlijk belang. Zij moeten teksten kunnen lezen die hoofdzakelijk bestaan uit hoogfrequente taal. Qua spreekvaardigheid moeten de studenten in staat zijn om zich in de meeste situaties voor te kunnen doen en onvoorbereid deel te kunnen nemen aan een gesprek over onderwerpen die vertrouwd zijn. Zij moeten eveneens in staat zijn om over ervaringen en gebeurtenissen te spreken of een korte verklaring van hun mening te geven, als ook een eenvoudige samenhangende tekst of brief over vertrouwde onderwerpen te kunnen schrijven.

Aan het eind van het semester moeten zij dan in staat zijn om een langer betoog of lezing met complexe redenering te kunnen volgen wanneer het onderwerp redelijk vertrouwd is en artikelen en verslagen kunnen lezen die betrekking hebben op eigentijdse problemen. Zij moeten eigentijdse literaire proza kunnen begrijpen en vloeiend en spontaan deel kunnen nemen aan een gesprek met moedertaalsprekers. Bovendien moeten zij m.b.t. de spreekvaardigheid in staat zijn om deel te nemen aan een discussie en daarbij hun standpunten kunnen uitleggen.<sup>276</sup> Zij moeten duidelijk kunnen presenteren en hun standpunt over een actueel onderwerp kunnen verklaren door voor- en nadelen uiteen te kunnen zetten. Verder moeten zij duidelijke, gedetailleerde teksten kunnen schrijven over een breed scala van onderwerpen, zoals een opstel of verslag, brief of redenering.<sup>277</sup>

In het wintersemester 2018/19 waren er aan het begin 24 studenten ingeschreven voor het college. Uiteindelijk hebben 16 studenten deelgenomen aan mijn onderzoek, telkens 8 in de controle- en proefgroep. De andere studenten waren of niet bereid om twee enquêtes aan het begin en het einde van het semester in te vullen en daarmee deel te nemen aan mijn onderzoek of zijn in de loop van het semester gestopt.

Uit de in het eerste college ingevulde enquête, waarin de studenten werden gevraagd om een aantal persoonlijke gegevens aan te geven, blijkt dat zij gemiddeld 22,906 jaar oud waren. De controlegroep had een gemiddelde leeftijd van 23,313 jaar, de proefgroep van 22,5 jaar. De controlegroep bestond voor 62,5% uit vrouwelijke deelnemers, de proefgroep voor 75%. Daarmee bestond de hele groep dus voor 68,75% uit vrouwelijke deelnemers. 87,5% van de controlegroep en 75% van de proefgroep sprak

---

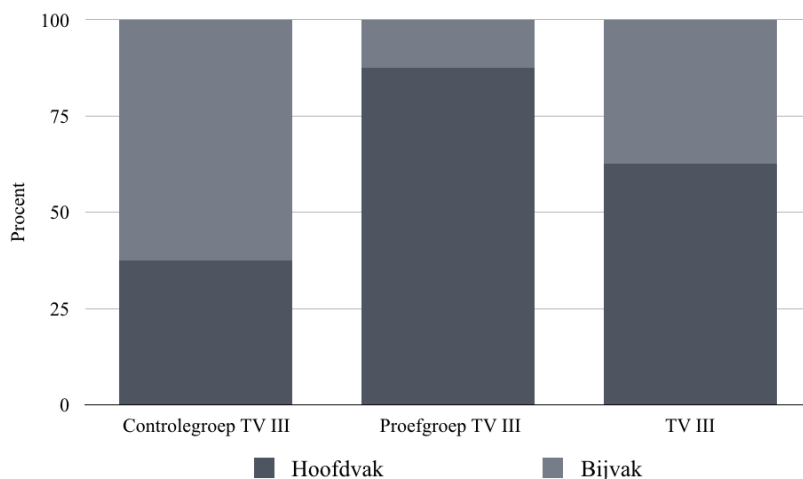
<sup>275</sup> [www.ufind.univie.ac.at](http://www.ufind.univie.ac.at)

<sup>276</sup> [www.eurropass.cedefop.europa.eu](http://www.eurropass.cedefop.europa.eu)

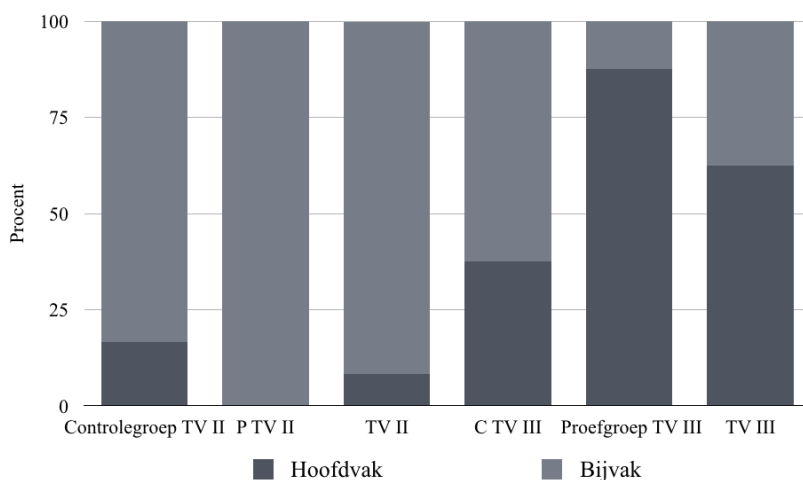
<sup>277</sup> Ibid.

Duits op moedertaalniveau. In totaal was Duits dus de moedertaal van 81,25%. Wat opvalt is dat in taalverwerving III veel meer studenten ook daadwerkelijk Nederlands als hoofdvak hebben gestudeerd dan in taalverwerving II. 37,5% van de controlegroep, zelfs 87,5% van de proefgroep en dus 62,5% van de hele groep waren hoofdvakstudenten Nederlands (zie afb. 2/3).

Een groot deel van de studenten is in oktober 2017, dus een jaar voor semesterbegin begonnen Nederlands te leren, maar andere studenten zijn ook al 5 jaar eerder begonnen (zie Appendix 2.1).



afb. 2 Hoofdvakstudenten taalverwerving III



afb. 3 Hoofdvakstudenten

#### 4.2.3.1 Leergang/Materiaal TV III

Om hun taalniveau aan te heffen wordt in dit college gewerkt met de leergang *Nederlands op niveau*. *Nederlands op niveau* is een totaal methode Nederlands voor hoogopgeleide anderstaligen geschreven door Berna de Boer en Ronald Ohlsen, uitgegeven door Coutinho. De leergang brengt de cursisten van niveau B1 naar niveau B2 in zes hoofdstukken die zijn gebaseerd op culturele en actuele thema's. In elk hoofdstuk, dat telkens rond 8-12 zelfstudie- en college-uren in beslag neemt, komen steeds de lees-, luister-, spreek- en schrijfvaardigheid als ook uitbreiding van de woordenschat en grammaticale correctheid aan bod. Daarbij ligt de nadruk op actief gebruik van de taal in betekenisvolle situaties.

Het boek heeft een per hoofdstuk oplopende moeilijkheidsgraad. Elk hoofdstuk opent met een grapje, een cartoon of een tekstje ter introductie van het thema, waar een korte spreekopdracht aan aansluit. Bovendien bevat elk hoofdstuk gemiddeld twee leesteksten als startpunt voor schrijf- en spreekopdrachten en als bron voor woordenschatverwerving.

Bij *Nederlands op niveau* hoort bovendien een uitgebreide webpagina met onder meer beeldfragmenten, audiofragmenten, liedjes, ingesproken leesteksten en vocabulaire, grammatica-, prepositie- en woordenschat-oefeningen.

Zo worden volgens het sociaal constructivisme, een moderne leertheorie die ervan uitgaat dat mensen zelf betekenis verlenen aan hun omgeving en dat sociale processen dus een prominente rol spelen in het taalverwervingsproces, grammaticale structuren verworven zoals zou/zouden, het passivum, de functies van 'er', de relatieve pronomina, de werkwoordtijden of het voornaamwoordelijke bijwoord.<sup>278</sup>

Overig materiaal werd op de online-platform moodle ter beschikking gesteld of als werkbladen uitgedeeld, zoals bepaalde oefeningen uit *Schrijf vaardig*<sup>279</sup> en *De finale*.<sup>280</sup>

### 4.3 TPRS lessen

---

Voor mijn onderzoek in de twee in het voorafgaande hoofdstuk beschreven colleges heb ik telkens vier lessen volgens de methode TPRS gepland en voorbereid, twee lessen omtrent een gevraagd verhaal en twee lessen omtrent een leestekst. Uiteindelijk heb ik telkens drie van deze lessen mogen geven aan mijn proefgroepen, twee lessen omtrent een gevraagd verhaal en een les omtrent een leestekst. Deze lessen ga ik vervolgens op basis van mijn lesschema's en materiaal (zie Appendix 3.) beschrijven en theoretisch verantwoorden.

Beginnen ga ik met een aantal algemene opmerkingen en kanttekeningen die zijn gebaseerd op TPRS-handleidingen van Ray en Slavic (zie ook hoofdstuk 3.2) als ook op feedback dat ik van Kirstin Plante van de TPRS Academy Nederland heb gekregen.

Omdat TPRS onder meer is gebaseerd op personalisatie heb ik aan het begin van het semester in een voorstellingsronde tijdens de eerste bijeenkomst persoonlijke informatie over de studenten verzameld, en wel door middel van een vraaggesprek gebaseerd op een vragenlijst van Ben Slavic<sup>281</sup> (zie Appendix 3.3). Deze informatie heb ik vervolgens kunnen inbouwen in de lesschema's voor de PQA's en de verhalen die ik in de volgende hoofdstukken nader ga beschrijven.

Op basis van feedback dat ik van Kirstin Plante op mijn lesplannen heb gekregen, heb ik ervoor gezorgd in taalverwerving II nog geen/niet te veel waarom-vragen te stellen omdat dit op hun vrij laag taalniveau niet gebruikelijk is in de methode.

Bovendien moet worden opgemerkt dat een normaal TPRS-curriculum niet zou focussen op grammaticale algemeenheden als "de betrekkelijke bijzin". D.w.z. dat de doelstructuren in één les niet meerdere mogelijkheden (bijv. meerdere betrekkelijke bijzinnen) om één betekenis te verwoorden (de

---

<sup>278</sup> Boer et al. (2015); Boer et al. (2011); [www.shop.coutinho.nl](http://www.shop.coutinho.nl)

<sup>279</sup> Gathier (2012).

<sup>280</sup> Beersmans & Tersteeg (2013).

<sup>281</sup> Slavic (2017), p. 114.

nadere beschrijving van een persoon of onderwerp), zouden bevatten. Er zouden per les echter meer gevarieerde doelstructuren moeten worden gekozen, waaronder één betrekkelijke bijzin zou kunnen zijn. In het kader van mijn project, waarin de TPRS-lessen telkens een les volgens de communicatieve benadering gebaseerd op een bestaande leergang zouden moeten vervangen, was het echter de enige mogelijkheid om telkens op een bepaald grammaticaal onderwerp als doelstructuur te focussen.

Kirstin Plante heeft mij er bovendien op gewezen dat 'verwerving' ook volgens de methode TPRS langer in beslag neemt dan een paar lessen. Volgens haar verwerf je, als je een taal op een natuurlijke manier verwerft, alle taalelementen tegelijk, die dus allemaal een plaats moeten krijgen in het taalsysteem in je brein, wat nogal kan duren. Ik heb er desalniettemin voor gekozen om in de volgende beschrijving van mijn lesplannen het begrip 'verwerven' te hanteren omdat de methode TPRS is gebaseerd op Krashens 'Natural Approach', die duidelijk onderscheidt tussen het geforceerde leren van kennis over de taal en het natuurlijke verwerven van de taal zelf (zie hoofdstuk 3.2.1.2).<sup>282</sup>

Alhoewel het in de methode TPRS gebruikelijk is om uitleg in de moedertaal te geven, heb ik ervoor gekozen om altijd de doeltaal te hanteren en alleen met Duitse als ook met Engelstalige vertalingen van vraagwoorden, reacties en doelstructuren te werken, omdat de doelgroep uit deelnemers met verschillende moedertalen bestond.<sup>283</sup>

### 4.3.1 TPRS les 1 – TV II

---

De eerste les in dit college is een verhaal-les omtrent de doelstructuren:

- werk **dat**... interessant is (je leuk vindt/ afwisselend is/ creativiteit vereist/ zinvol is)
- collega's **die** ... je helpen (geduldig zijn/ hulpvaardig zijn/ rustig zijn/ stressbestendig zijn/ lijken op vrienden)
- collega's **met wie** ... je kunt lachen (je kunt huilen/ je goed kunt samenwerken /je kunt borrelen)
- een sollicitatiebrief **waarmee** ... je een goede indruk kunt maken

In de les verwerven de studenten dus relatieve pronomina door begrijpelijke input en een gevraagd verhaal. De focus ligt op input (luisteren), maar de studenten leren de doelstructuren eveneens in gesproken taal te gebruiken (meestal in koor). Een beperkte woordenschat over werk en eigenschappen uit het tekstboek wordt door TPR, PQA en gebruik in het verhaal aangeleerd. De les vervangt daarmee een communicatieve les uit hoofdstuk 3 van *Taal totaal nieuw* (p. 26+).

Zij begint met een inleiding, waarin de TPRS-procedure wordt uitgelegd en een barometerleerling wordt bepaald. Daarmee wordt de TPRS-pijler 'begrijpelijkheid' gesteund en de luistervaardigheid van de studenten getraind.

Vervolgens wordt met de eerste stap van de TPRS-les begonnen: betekenis vaststellen. De doelstructuren worden op een poster met vertaling gepresenteerd. Door middel van korte Grammatica-Pop-ups:

---

<sup>282</sup> Krashen (1982), p. 10-11.

<sup>283</sup> Ray & Seely (2011), p. 32.

- **Dat** beschrijft hier **het** werk nader.
- **Die** beschrijft hier **de** collega's nader.
- **Met wie** beschrijft een **persoon**/ personen nader.
- **Waarmee** beschrijft een **ding** nader.

die ook op andere momenten van de les terugkomen, worden de doelstructuren uitgelegd en herhaald. Vervolgens wordt het begrip verder vastgesteld en door Hand-TPR/klassieke TPR gecheckt. De studenten moeten daarvoor rondlopen op zoek naar een collega met wie je kunt lachen/huilen/borrelen, een stoel waarop je kunt zitten, een pen waarmee je kunt schrijven enz. en dit ook uitbeelden.

Daarna volgt meer herhaling van de doelstructuren door middel van PQA. In deze fase worden persoonlijke vragen gesteld waarbij gebruik wordt gemaakt van de doelstructuren en persoonlijke informatie over de studenten zoals

- Heb jij werk dat interessant is?
- Heb jij collega's die lijken op vrienden?
- Ben jij op zoek naar werk waarvoor je moet kunnen zingen?
- Wil jij een collega met wie je kunt zingen?
- Wil jij boeken schrijven die kinderen leuk vinden?
- Is freestyle bakken werk dat creativiteit vereist?
- Heb jij in [REDACTED] studiec collega's met wie je Nederlands kunt spreken?
- Wil jij collega's die lijken op de collega's in *The Office of Parks en Rec*?

Door persoonlijke vragen te stellen, te cirkelen omtrent de antwoorden van de studenten, interesse te tonen door door te vragen en de antwoorden van de studenten te vergelijken, worden de doelstructuren op een begrijpelijke en voor de studenten interessante manier herhaald door de docent als ook door de studenten zelf.

Daarna volgt een korte pauze of "brain break", waarin de docent en studenten de gelegenheid hebben om iets te drinken, met elkaar te kletsen enz. Dit is belangrijk omdat de methode TPRS altijd om veel inspanning van alle deelnemers vraagt en er geen 'natuurlijke' pauzes inzitten.

Vervolgens wordt begonnen met de tweede stap: het vragen van een verhaal. In het verhaal in de eerste TPRS-les omtrent relatieve pronomina wordt daarvoor gebruik gemaakt van de TPRS prettechniek, de T-shirtzin, om de idiomatische uitdrukking "Geen flauw idee" te kunnen verwerven.

Het verhaal van deze les zou in drie stappen kunnen worden ingedeeld, zoals in de methode gebruikelijk.

De introductie van een probleem:

- \_\_\_\_\_ heeft een baan, **die interessant** is. Zij is *freestyle bakker in het café Casper* en heeft collega's **die lijken op vrienden**. Maar \_\_\_\_\_ is op zoek naar een nieuwe baan. \_\_\_\_\_ wil graag **werk dat vervelend** is en **collega's die onbeleefd** zijn, omdat \_\_\_\_\_ *op zoek is naar iets nieuws*. \_\_\_\_\_ heeft nu **werk dat interessant is en collega's die lijken op vrienden**.  
Maar klas er is een probleem. In \_\_\_\_\_ (locatie 1) is er wel **werk dat vervelend** is maar er zijn geen **collega's die onbeleefd** zijn!

de eerste poging om het probleem op te lossen (op een andere locatie):

- \_\_\_\_\_ gaat naar \_\_\_\_\_ (locatie 2) op zoek naar **werk dat vervelend is** en **collega's die onbeleefd** zijn. In \_\_\_\_\_ ontmoet \_\_\_\_\_ (personage). \_\_\_\_\_ zegt: Ik ben op zoek naar **werk dat vervelend is en collega's**

**die onbeleefd** zijn! \_\_\_\_ antwoordt: Ik heb een **baan die** heel *vervelend* is maar gelukkig heb ik **collega's met wie ik kan lachen!**

en de succesvolle poging (op een derde locatie):

➔ Omdat er in \_\_\_\_ alleen werk is met collega's **met wie je kunt lachen**, gaat \_\_\_\_ naar \_\_\_\_ (locatie 3) op zoek naar **werk dat vervelend is** met **collega's die onbeleefd** zijn. In \_\_\_\_ is er een bedrijf (de *Dunder-Mifflin Paper Company*) met \_\_\_\_ (*getal*) **medewerkers die** allemaal T-shirts dragen. De medewerkers dragen **roze T-shirts waarop** staat: Geen flauw idee! \_\_\_\_ gaat naar drie medewerkers \_\_\_\_, \_\_\_\_ en \_\_\_\_ (*alias Angela Martin van The Office*) en vraagt: Heb jij **collega's met wie je kunt lachen**? \_\_\_\_ antwoordt triest: Eerlijk gezegd heb ik **collega's die onbeleefd** zijn en bovendien **werk dat vervelend is!** \_\_\_\_ is blij omdat \_\_\_\_ **werk** heeft gevonden **dat vervelend is** en **collega's die onbeleefd** zijn. \_\_\_\_ Schrijft een *vervelende, onbeleefde sollicitatiebrief waarmee zij* een slechte indruk maakt en krijgt werk in \_\_\_\_.

In dit verhaal zijn variabelen te vinden,<sup>284</sup> zoals de verschillende locaties, werk en personages die op basis van de persoonlijke informatie van de studenten op een persoonlijke manier kunnen worden ingevuld. Bovendien zijn er getallen te vinden die makkelijk bizar en overdreven kunnen worden gemaakt en bijvoeglijke naamwoorden die de studenten zelf kunnen kiezen.

De les eindigt met stap 2 van de TPRS-methode door het verhaal nog eens in zijn geheel samen met de studenten na te vertellen door terug te gaan en te cirkelen.

#### 4.3.2 TPRS les 2 – TV II

---

De tweede door mij geplande les is een les omtrent een leestekst en dus rond de derde stap van de methode TPRS: lezen. De leestekst is de vinden op pagina 46 in het vijfde hoofdstuk van *Taal totaal nieuw*. In de tekst komen drie mensen aan bod die hun mening over de monarchie uiten. Daarom is de les gebaseerd op de doelstructuren

- Ik vind dat...
- Ik ben van mening dat...
- Volgens mij...
- Ik ben het ermee eens dat... / Ik ben het er niet mee eens dat ....

waarmee je mening kan worden uitgedrukt. De studenten verwerven in deze les dus hun mening te uiten door leesteksten te lezen, te bespreken en te bediscussiëren. De studenten krijgen de doelstructuren in leesteksten en mondelinge input aangeboden maar leren hun mening ook zelf mondeling en schriftelijk te uiten. Zij verwerven zo bovendien de woordvolgorde in de bijzin en informatie over de monarchie en het staatsbestel in Nederland.

De les begint met een introductie waarin een barometerleerling wordt bepaald en de TPRS-procedure voor leeslessen wordt voorgesteld.

Nadat de betekenis van de doelstructuren werd uitgelegd en de studenten door een korte Grammatica-Pop-Up werden gewezen op de woordvolgorde in de bijzin

- Na ik vind dat... / ben van mening dat .../ ben het ermee eens dat ... = werkwoord aan het eind

---

<sup>284</sup> Hier aangeduid door gaten, hakjes en cursief.

wordt met de leestekst begonnen.

De leerlingen worden gevraagd om telkens een mening op pagina 46 stil te lezen en daarbij de TPRS-procedure te hanteren. Daarna mogen zij vragen stellen en worden alle onduidelijke woorden uitgelegd om voor 100% begripelijkheid te zorgen.

Daarna wordt telkens een student aangewezen om de leestekst zin voor zin voor te lezen. Rond elke zin wordt het begrip gecheckt en de doelstructuur herhaald door mondelinge cirkelvragen op basis van de doelstructuren te stellen.

Bijvoorbeeld:

**Ik vind dat** de monarchie een zeer nuttige functie vervult.

- Vindt meneer Kamerbeek dat de monarchie een zeer nuttige functie vervult?
- Vindt hij dat de monarchie moet worden afgeschaft?
- Vind ik dat de monarchie een zeer nuttige functie vervult?
- Vindt hij dat de politici een zeer nuttige functie vervullen?
- Wie vindt dat de monarchie een nuttige functie vervult?
- Wie van jullie vindt dat de monarchie een nuttige functie vervult?
- Waarom?

Door de studenten naar hun eigen mening te vragen, worden de doelstructuren bovendien in een gepersonaliseerde context herhaald.

Ook in deze fase kunnen ‘Grammatica-Pop-Ups’ worden ingezet in de vorm van vragen naar de woordvolgorde.

Een aantal van de mondelinge cirkelvragen rond de leesteksten worden vervolgens op een poster opgehangen (zie Appendix 3.4) en de studenten gevraagd om zij in hun schrift te beantwoorden:

- Wie is van mening dat de monarchie met zijn tijd moet meegaan?
- Wie vindt dat de monarchie een zeer nuttige functie vervult?
- Volgens wie zal de rol van de koning onmogelijk kunnen worden ingevuld door een president?
- Wie vindt dat de monarchie moet worden afgeschaft?

Daarmee worden de doelstructuren en de schrijfvaardigheid van de studenten getraind.

Na een korte pauze wordt de leestekst bediscussieerd door de studenten vragen over hun eigen mening over de monarchie of andere onderwerpen van meer persoonlijk belang te stellen. Tijdens deze personalisatie van de leestekst en doelstructuren moet erop worden gelet dat interesse wordt getoond door te blijven doorvragen en de mening van de studenten met elkaar en de mening uit de leestekst te vergelijken. Mogelijke vragen die zouden kunnen worden gesteld zijn:

- Klas, wie van jullie is het ermee eens dat de monarchie een zeer nuttige functie vervult?
- Waarom ben jij het ermee (niet) eens?
- Ben jij het er helemaal mee eens/ er wel me eens/ er gedeeltelijk mee eens/ er niet helemaal mee eens/ absoluut niet mee eens?
- Wie is het ermee eens dat de monarchie moet worden afgeschaft?
- Wie is het ermee eens dat de monarchie moet worden vernieuwd?
- Wie is van mening dat \_\_\_\_\_ de mooiste stad ter wereld is?
- Is \_\_\_ van mening dat \_\_\_\_\_ of \_\_\_\_\_ de mooiste stad is?
- Is \_\_\_ het ermee eens dat \_\_\_\_\_ de mooiste stad is?
- Wie van jullie is het ermee eens dat \_\_\_\_\_ de beste tv-serie ooit is?



- Vindt \_\_\_ of \_\_\_ dat het Nederlandse accent mooi is?
- Waarom vind jij dat \_\_\_\_\_ de beste film is?
- Wie vindt dat Nederlands de mooiste taal ter wereld is?

Afgesloten wordt de les met een snelschrijfo opdracht. De studenten worden gevraagd om in 5-10 minuten zo veel woorden mogelijk te schrijven over de vraag:

- Ben jij het ermee eens dat de monarchie aan vernieuwing toe is? (Ben jij het ermee eens dat het Nederlands de mooiste taal ter wereld is? Waarom/Waarom niet?).

Zij moeten daarbij gebruik maken van de doelstructuren, mogen geen woorden nakijken en hun tekst niet controleren.

### 4.3.3 TPRS les 3 – TV II

---

De derde les is weer een les omtrent een verhaal waarin de doelstructuren

- een groot deel
- een **gierige** Nederlander/ domme Belg
- dommer **dan** de Nederlanders/ gieriger dan de Belgen
- net zo democratisch **als**

worden behandeld, die afkomstig zijn uit het zesde hoofdstuk van *Taal totaal nieuw* (p.53). De studenten verwerven zo het gebruik van het bijvoeglijk naamwoord, met name de positief en comparatief. Zij leren door begrijpelijke input en een gevraagd verhaal dingen met elkaar te vergelijken. Een beperkt woordenschat over stereotypen van Nederlanders en Belgen en eigenschappen uit het tekstboek wordt door Hand-TPR, PQA en gebruik in het verhaal aangeleerd.

De les begint met het vaststellen van betekenis waarbij de doelstructuren op een poster worden gepresenteerd met een Duitse en Engelse vertaling, als ook door middel van illustraties (cirkeldiagram met groot en klein deel). ‘Grammatica-Pop-Ups’ verduidelijken wat de comparatief betekent en de verschillen tussen positieven met of zonder -e:

- De *-er* maakt iemand meer dom! (Wat doet *-er* bij dommer?)
- Staat er *dan* is er een verschil, staat er *als* zijn zij gelijk.
- Een het-woord zonder het = zonder e!
- Is er bij *dan/als* sprake van een verschil of gelijkheid?

Vervolgens wordt het begrip verder vastgesteld en gecheckt door Hand-TPR. De studenten worden gevraagd om zelf gebaren te bedenken voor enkele bijvoeglijke naamwoorden zoals gierig, dom en democratisch. Vervolgens laat de docent deze horen in combinatie met de doelstructuren

- een domme Belg
- de gierige Nederlanders
- Een groot deel denkt dat Belgen dommer zijn dan Nederlanders
- Nederlanders zijn gieriger dan Belgen

terwijl de studenten met gesloten ogen telkens het passende gebaar moeten maken als zij een van deze woorden horen.

Daarna volgt het PQA, het stellen van persoonlijke vragen en antwoorden, om de doelstructuren op een persoonlijke manier te herhalen. Vragen die in deze fase kunnen worden gesteld zijn:

- Wie kent het stereotype van de domme Belg?
- Wie kent het stereotype van de gierige Nederlander?
- Welk stereotype kennen jullie?
- Geloof je in het stereotype van...?
- Denk je dat het stereotype van de ... waar is?
- Denken jullie dat de Belgen echt dommer zijn dan de Nederlanders?
- Denken jullie dat de Nederlanders echt gieriger zijn dan de Belgen?
- Waarom denken jullie dat?
- Denken jullie dat de Belgen net zo democratisch zijn als de Nederlanders?
- Waarom/niet?
- Een groot deel van jullie denkt dat...waarom?

Daarbij moet interesse worden getoond door door te vragen, vragen aan de groep te stellen over de andere leerlingen en antwoorden van de studenten te vergelijken, zodat de studenten persoonlijk betrokken worden en blijven.

Na een korte pauze kan worden doorgegaan met de tweede stap van de methode: een verhaal vragen. Het verhaal begint met de introductie van de hoofdpersonage en het probleem:

- ➔ Er was een **gierige studente Nederlands** met paarse ogen, blauw haar, een ronde neus en vuile kleren uit \_\_\_\_\_ (locatie 1). Haar naam was: \_\_\_\_\_ (beroemdheid). \_\_\_\_\_ was zelfs **gieriger dan** \_\_\_\_\_ (beroemdheid). Maar klas er was een probleem! \_\_\_\_\_ wil haar geld niet uitgeven, maar *moet haar geld (5 miljoen euro en 26 cent) voor haar studie uitgeven.*

Om het probleem op te lossen gaat de personage naar een tweede locatie waar het probleem niet kan worden opgelost:

- ➔ Omdat zij haar geld niet wilde uitgeven ging de **gierige studente Nederlands** naar \_\_\_\_\_ (locatie 2), op een onhandige schildpad op zoek naar iemand die het voor haar zou kunnen betalen. In \_\_\_\_\_ ontmoette de **gierige studente Nederlands** veel Belgen. Een groot deel van de Belgen in \_\_\_\_\_ was **gierig**. De **gierige Belgen** waren **gieriger dan** de **gierige studente Nederlands** en wilden haar geen geld geven. Het andere deel van de Belgen in \_\_\_\_\_ was heel *slim!* Maar de slimme studenten van taalverwerving II zijn nog **slimmer dan** de slimme Belgen in \_\_\_\_\_. De **slimme Belgen** hebben de **gierige studente Nederlands** ook geen geld gegeven, omdat de studente nog **slimmer is dan zij**.

Het verhaal eindigt met de tweede succesvolle poging om het probleem op te lossen op locatie 3:

- ➔ De **gierige studente Nederlands** ging naar \_\_\_\_\_ (locatie 3) en ontmoette een **domme Nederlander**. De **domme Nederlander** was **net zo rijk als de Nederlandse en de Belgische koning samen** en gaf de **gierige studente Nederlands** zonder te vragen *10 miljoen euro en 85 cent.*

In dit verhaal zijn variabelen ingebouwd zoals de locaties, nationaliteit en eigenschappen van de andere personages bijvoorbeeld die door het cirkelen kunnen worden ingevuld met persoonlijke informatie over de studenten. Bovendien wordt in dit verhaal gewerkt met het 'Portrait Physique', de gedetailleerde beschrijving van de personages m.b.t. hun uiterlijke kenmerken.

Door het cirkelen, aanwijzen van de doelstructuren op posters, korte 'Grammatica-Pop-Ups' en laten navertellen door individuele studenten worden de doelstructuren op een persoonlijke, maximaal begrijpelijke manier voortdurend herhaald.

#### 4.3.4 TPRS les 1 – TV III

---

De eerste les in taalverwerving III is een les omtrent een gevraagd verhaal, waarin het gebruik van zou(den) om een wens te uiten wordt behandeld, een grammaticaal onderwerp uit het eerste hoofdstuk van *Nederlands op niveau* (p. 47+).

Het doel van de les is dus dat de studenten het gebruik van zou(den) verwerven om een wens te uiten en een aantal structuurwoorden door begrijpelijke input en een gevraagd verhaal. De focus ligt op input (luisteren) maar de studenten leren de doelstructuren:

- ik zou graag willen ...
- wij zouden graag willen...
- ten eerste, ten tweede, ten slotte

eveneens in gesproken taal te gebruiken (meestal klassikaal in koor). Een beperkt woordenschat uit het tekstboek (structuurwoorden, werkwoorden met preposities) wordt door TPR, PQA en gebruik in het verhaal aangeleerd.

De les begint met een inleidende fase waarin een barometerleerling wordt bepaald en de TPRS - procedure wordt uitgelegd. Nadat op deze manier de eerste TPRS-pijler ‘begrijpelijkheid’ werd ondersteund, wordt met de eerste stap van de methode begonnen: betekenis vaststellen.

De betekenis van de doelstructuren op de poster wordt vastgesteld door vertalingen naar het Duits en Engels, gebaren en korte Grammatica-Pop-Ups:

- Ik zou graag/ wij zouden graag willen = betekent dat ik een **wens** heb
- Klas, betekent ik zou graag willen ... dat iets in de toekomst gaat gebeuren of dat ik een wens heb?

Vervolgens wordt het begrip van de les verder verhoogd door Hand-TPR. De docent laat een aantal zinnen horen, waarin de doelstructuren werden verwerkt:

- Ten eerste zou ik graag voor de koning willen werken.
- Ten slotte zou ik willen trouwen met mijn vriend.
- Ten tweede zou ik willen beginnen aan een cursus Zweeds.

De studenten luisteren met gesloten ogen naar deze zinnen en moeten telkens het passende gebaar bij de doelstructuren maken, op het moment dat zij ze horen, waardoor het begrip kan worden gecheckt.

De eerste stap van de TPRS-methode wordt in deze les afgesloten met het stellen van persoonlijke vragen en antwoorden waarin de doelstructuren worden gepersonaliseerd en voortdurend door cirkelen worden herhaald:

- Hoe ziet jullie ideale toekomst eruit?
- Zou je over vijf jaar graag een baan willen hebben?
- Zou je over vijf jaar graag kinderen willen hebben?
- Zou je over vijf jaar graag afgestudeerd willen zijn?
- Zouden jullie over vijf jaar graag in NL willen wonen en werken?
- Waarom zou je over vijf jaar graag in NL willen wonen?
- Zou je ten eerste graag een baan willen hebben of ten eerste willen afstuderen?
- Klas wat zouden jullie over 5 jaar graag willen doen? (Opsommen met structuurwoorden) (aan elkaar vertellen)

Na een korte pauze worden de doelstructuren verder herhaald in een gevraagd verhaal rond een hoofdpersonage die graag zou willen trouwen met een beroemdheid.

Ten eerste worden de personages en het probleem geïntroduceerd:

- \_\_\_\_\_ (leerder) en \_\_\_\_\_ (beroemdheid) **zouden graag** met elkaar **willen** trouwen, omdat zij **graag een feest zouden willen vieren**. Maar klas er is een probleem! \_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_ **zouden** allebei **graag** het huwelijksaanzoek **willen** doen!, omdat zij zich er al op hebben voorbereid.

Vervolgens wordt het probleem in twee stappen nader toegelicht:

- \_\_\_\_\_ vertelt haar wensen voor het huwelijksaanzoek aan \_\_\_\_\_. **Ten eerste zou \_\_\_\_\_ graag 876 kaarsen willen aansteken. Ten tweede zou \_\_\_\_\_ graag een lied voor \_\_\_\_\_ willen zingen terwijl \_\_\_\_\_ gitaar speelt. Ten slotte zou \_\_\_\_\_ graag in het Slovaaks/Roemeens ten huwelijk willen vragen!**
- \_\_\_\_\_ (beroemdheid) vertelt zijn wensen ook aan \_\_\_\_\_. **Ten eerste zou \_\_\_\_\_ graag in het Slovaaks/Roemeens ten huwelijk willen vragen. Ten tweede zou \_\_\_\_\_ graag een lied voor \_\_\_\_\_ willen zingen. Ten slotte zou \_\_\_\_\_ graag 876 kaarsen willen uitblazen.**

Afgesloten wordt het verhaal met een oplossing voor het probleem:

- \_\_\_\_\_ maakt een plan voor het huwelijksaanzoek van \_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_. **Ten eerste gaat \_\_\_\_\_ 876 kaarsen aansteken, ten tweede gaat \_\_\_\_\_ een lied voor \_\_\_\_\_ zingen. Daarna gaan \_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_ elkaar in het Slovaaks/Roemeens ten huwelijk vragen. Vervolgens gaat \_\_\_\_\_ een lied voor \_\_\_\_\_ zingen en ten slotte 876 kaarsen uitblazen. \_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_ zouden elkaar graag zo ten huwelijk willen vragen!**

Door de velen variabelen (redenen voor bepaalde acties, wensen, getallen en personages) die kunnen worden ingevuld met antwoorden van en persoonlijke informatie over de studenten, kunnen de doelstructuren tijdens het cirkelen op een persoonlijke en interessante manier worden herhaald.

Omdat dit een les is voor studenten op een redelijk hoog niveau (B1) kan tijdens het cirkelen met een klein aantal ja/nee- of of-vragen, maar vooral met wh-vragen, met name waarom-vragen worden gewerkt.

Bijvoorbeeld:

\_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_ (beroemdheid) **zouden graag met elkaar willen trouwen.** (Reactie eisen)

- Cirkelen (vooral wh-vragen)
- Nieuw detail: Waarom zouden \_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_ graag met elkaar willen trouwen?

\_\_\_\_\_ **vertelt haar wensen voor het huwelijksaanzoek aan \_\_\_\_\_ (andere leerling).** (Reactie eisen)

- Cirkelen
- Klas, wat zou \_\_\_\_\_ graag ten eerste willen doen?

**Ten eerste zou \_\_\_\_\_ graag kaarsen willen aansteken.** (Reactie eisen)

- Cirkelen
- Nieuw detail: Hoeveel kaarsen zou \_\_\_\_\_ graag willen aansteken?

Desalniettemin moet erop worden gelet dat de les zo begrijpelijk mogelijk blijft en veel wordt herhaald, door ook soms terug te gaan, makkelijkere cirkelvragen over eerdere elementen van het verhaal te stellen, tussendoor samen te vatten wat er tot dusver is gebeurd, de studenten dialogen te laten voeren, te wijzen en langzaam te spreken.

#### 4.3.5 TPRS les 2 – TV III

---

De tweede les omtrent een gevraagd verhaal is eveneens de tweede les voor taalverwerving III. In de les worden de volgende doelstructuren geoefend:

- Hij heeft **er** een hekel **aan** als ...
- Ik geniet **ervan** om...
- Ik zorg **er**voor dat...
- van top tot teen

De studenten verwerven in deze les dus het gebruik van ‘er’ als vooruitwijzer en de idiomatische uitdrukking ‘van top tot teen’ die in hoofdstuk 3 van *Nederlands op niveau* (p.125+) worden behandeld door begrijpelijke input en een gevraagd verhaal. De focus ligt op input (luisteren) maar de studenten leren de doelstructuren eveneens in gesproken taal te gebruiken (meestal klassikaal in koor). Een beperkt woordenschat uit het tekstboek wordt door (Hand-)TPR, PQA en gebruik in het verhaal aangeleerd.

De les begint met een uitleg van de TPRS-procedure en het bepalen van een barometerleerling. Daarna wordt begonnen met de eerste stap van de TPRS-methode: betekenis vaststellen. De doelstructuren op de poster worden verklaard en uitgelegd door middel van vertalingen naar het Duits en Engels en ‘Grammatica-Pop-Ups’ die ook in latere fases en stappen terugkomen:

- De ‘er’ wijst vooruit naar waar ik een hekel aan heb/ waar ik voor zorg/ waar ik van geniet
- Waarnaar verwijst de ‘er’?

Verder wordt de betekenis vastgesteld en het begrip gecheckt door klassieke TPR. De studenten worden gevraagd om uit te beelden wat zij horen:

- Jullie hebben er een hekel aan om te schrijven/ om op een stoel te zitten/ enz.
- Jullie genieten ervan om op de tafels te zitten/ om met een collega te praten enz.

Daarna worden de doelstructuren gepersonaliseerd door PQA. De vragen die aan de studenten in deze tweede fase van de eerste TPRS-stap kunnen worden gesteld zijn gebaseerd op een opdracht uit *Nederlands op niveau* (p.126), maar kunnen persoonlijker worden gemaakt door interesse te tonen, door te vragen en naar specifieke details te vragen die in de vragenlijst van het begin van het semester naar boven zijn gekomen:

- Waar hebben jullie een hekel aan?
- Waarvan genieten jullie?
- Hebben jullie er een hekel aan mensen die van top tot teen getatoeëerd zijn?
- Genieten jullie ervan om te netflixen?
- Wie geniet ervan om naar “*tv-serie*” (vragenlijst) te kijken?
- Wie geniet ervan om naar “*band*” te luisteren?
- Waarom heb je er een hekel aan ... / Waarom geniet je ervan om ...

Na een korte “brain break” wordt met de tweede stap begonnen: het vragen van een verhaal. In deze les wordt met een verhaal gewerkt waarin de doelstructuren en dus ‘er’ als vooruitwijzer voortdurend worden herhaald, door te cirkelen en naar steeds meer details te vragen.

Ten eerste worden de personages, die van iets genieten, respectievelijk een hekel aan iets hebben en het probleem geïntroduceerd:

- Er is een studente Nederlands. \_\_\_\_\_ heeft *blond haar, blauwe ogen* en is **van top tot teen** getatoeëerd. \_\_\_\_\_ **geniet ervan om** naar \_\_\_\_\_ (*tv-serie*) (vragenlijst) te kijken. \_\_\_\_\_ (leerling) **geniet ervan om** elke dag *23,5 uur* naar \_\_\_\_\_ (*tv-serie*) te kijken. Maar klas, er is een probleem! \_\_\_\_\_s huisgenoot **heeft er een hekel aan als** mensen naar \_\_\_\_\_ kijken. Omdat \_\_\_\_\_ (huisgenoot) **een hekel eraan heeft als** mensen naar \_\_\_\_\_ kijken is \_\_\_\_\_ op zoek naar een nieuwe huisgenoot. \_\_\_\_\_ **zorgt ervoor dat** er een advertentie op *huisgenootgezocht.nl* wordt geplaatst en **hoopt erop** zo een nieuwe huisgenoot te vinden.

Om het probleem op te lossen wordt met een TPRS-prettechniek gewerkt: de gebeurtenis onderweg. De studenten worden in dit verhaal gevraagd om het hoofdverhaal voor een kort moment te verlaten en een leuke advertentie te bedenken waarin de doelstructuren worden gebruikt. Deze wordt vervolgens op een poster geschreven:

Advertentie: **Geniet jij ervan** om *23,5 uur* per dag naar \_\_\_\_\_ (tv-serie) te kijken? Ben je op zoek naar een woning in \_\_\_\_\_ (locatie)? Dan kun jij mijn nieuwe huisgenoot worden!

Daarna blijkt dat het probleem nog niet kan worden opgelost:

- \_\_\_\_\_ (*leerling/beroemdheid*) belt \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ **geniet ervan om** *23,5 uur* per dag naar \_\_\_\_\_ te kijken! Maar \_\_\_\_\_ is niet de perfecte huisgenoot voor \_\_\_\_\_ omdat \_\_\_\_\_ **er een hekel aan heeft als** iemand **van top tot teen** is getatoeëerd!

Uiteindelijk lijkt de advertentie toch succes te hebben, zodat het probleem kan worden opgelost:

- De volgende dag wordt \_\_\_\_\_ opnieuw gebeld. \_\_\_\_\_ wordt gebeld door \_\_\_\_\_ (*beroemdheid*). \_\_\_\_\_ vraagt: **Geniet jij ervan om** naar \_\_\_\_\_ te kijken? \_\_\_\_\_ antwoordt: Natuurlijk **geniet ik ervan om** naar \_\_\_\_\_ te kijken! Ik **zorg er zelfs voor dat** ik elke dag *23,5 uur* naar \_\_\_\_\_ kijk! \_\_\_\_\_ wil weten of \_\_\_\_\_ **er een hekel aan heeft als** mensen **van top tot teen** getatoeëerd zijn. \_\_\_\_\_ antwoordt: Ik **heb er geen hekel aan als** mensen **van top tot teen** getatoeëerd zijn! Maar ik **heb er wel een hekel aan** mensen die een **hekel eraan hebben als** mensen **van top tot teen** getatoeëerd zijn. \_\_\_\_\_ is de perfecte nieuwe huisgenoot voor \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ en \_\_\_\_\_ **zorgen ervoor dat** zij vanaf nu elke dag samen *23,5 uur* naar \_\_\_\_\_ kijken.

Naast een ‘Portrait Physique’ zitten er nog veel andere variabelen in het verhaal m.b.t. de advertentie, personages en waaraan zij een hekel hebben, respectievelijk van genieten, zodat het verhaal interessant en persoonlijk kan worden gemaakt door het samenwerken met de studenten tijdens de les en de informatie uit de vragenlijst.

Tijdens het cirkelen wordt in deze les voor studenten op een redelijk hoog taalniveau vooral gewerkt met wh- en open vragen zoals:

- Hoe ziet \_\_\_\_\_ eruit? (Portrait Physique)
- Waarvan geniet \_\_\_\_\_?

- Geniet \_\_\_\_ ervan om elke dag 2 uur naar \_\_\_\_ te kijken?
- Klas wat staat in de advertentie?
- Waar heeft \_\_\_\_ een hekel aan?

en ‘Grammatica-Pop-Ups’, om de doelstructuur te herhalen en het begrip te checken:

- Waarnaar verwijst de ‘er’ hier?
- Wat doet de ‘er’ hier?

Het inbouwen van absurd grote hoeveelheden, interesses van de studenten (tv-series enz.) en beroemdheden, maakt het verhaal bovendien bizar en overdreven waardoor de interesse van de studenten aan het verhaal eveneens kan worden verhoogd.

#### 4.3.6 TPRS les 3 – TV III

---

De derde les voor taalverwerving III is een les omtrent een leestekst uit het vijfde hoofdstuk van *Nederlands op niveau* (p. 203+) waarin de volgende doelstructuren voorkomen:

- Boeken **die** je hebben geraakt.
- Een boek **dat** je kijk op het leven heeft veranderd.
- Een boek **waarom** je moest huilen.
- Een auteur **op wie** je verliefd bent.

De studenten verwerven in deze les dus de relatieve pronomina door een tekst te lezen, te bespreken en te bediscussiëren. Zij krijgen de doelstructuren in leesteksten en mondelinge input aangeboden maar krijgen ook de kans om de relatieve pronomina mondeling en schriftelijk te gebruiken tijdens een discussie en het beschrijven van boeken/films etc.

Ook deze leesles begint met een inleidende fase waarin een barometerleerling wordt bepaald en de TPRS-procedure voor het werken met leesteksten wordt uitgelegd.

Ten eerste wordt ook in deze les de betekenis van de doelstructuren vastgesteld door zij op posters met vertaling naar het Duits en Engels, gebaren en ‘Grammatica-Pop-Ups’ te verklaren:

- Klas, **dat** beschrijft hier het boek nader
- **Die** beschrijft hier de boeken /de film nader.
- **Waarom/Waaraan** enz. beschrijft een ding nader.
- **(op) wie** beschrijft een persoon/ personen nader.

De ‘Grammatica-Pop-Ups’ worden ook in de vorm van vragen aan de studenten gesteld om het begrip te checken.

Daarna wordt met de derde stap van de methode TPRS begonnen: lezen van een leestekst. Telkens een student leest een alinea (vraag en antwoord) van de tekst op pagina 203 van *Nederlands op niveau* ‘Alles van Richard Brautigan is grappig’ hardop voor, waarna wordt gecirkeld omtrent verschillende details onder gebruikmaking van de doelstructuren. Daarbij mogen de studenten altijd naar een verklaring vragen om de doelstructuren zo begrijpelijk mogelijk te herhalen.

Mogelijke cirkelvragen zijn:

- Kiest schrijfster Maartje Wortel boeken uit de kast **die** haar niet hebben geraakt?
- Kiest zij boeken **die** zij heeft geschreven?

- Kiest Maartje Wortel een boek uit haar kast **dat** haar heeft geraakt?
- Is *Olle* een boek **waaraan** schrijfster Maartje Wortel haar hart verloor?
- Is *Olle* een boek **dat** schrijfster Maartje Wortel heeft verloren?
- Is *Olle* een boek **waar** Maartje Wortel **om** moest huilen?
- Heeft zij boeken geschreven **waar** de lezer **om** moet huilen?
- Ontmoette zij een auteur **op wie** zij verliefd werd?
- Stopte Richard Brautigan een briefje in haar zak **dat** alleen de titel van een van zijn boeken bevatte?
- Stopte het barmeisje een briefje in haar zak **waarop** de titel van een van Richard Brautigans boeken stond?
- Zijn er boeken **waarvan** zij hele zinnen uit het hoofd kent?
- Heeft haar vader haar uit een boek voorgelezen **waarin** alleen tekst stond?
- Is *Monkie* een boek **waar** alleen maar plaatjes **in** staan?
- Heeft haar vader haar uit een boek voorgelezen **dat** geen tekst had?

Nadat de leestekst maximaal begrijpelijk werd gemaakt en de doelstructuren door het cirkelen werden herhaald volgt een korte pauze waarna wordt begonnen met het bediscussiëren van de leestekst door een verband te leggen tussen het verhaal en leven van de studenten.

Op basis van een opdracht uit *Nederlands op niveau* (p. 204 op. 12) worden de doelstructuren op een persoonlijke manier in een gesprek gebruikt. Om ervoor te zorgen dat de doelstructuren herhaaldelijk worden gehoord en gebruikt, moet de docent blijven doorvragen, antwoorden van de studenten met elkaar vergelijken en cirkelen. Mogelijke vragen zijn:

- Is er een boek/film/serie waaraan jij jouw hart verloor?
- Zijn er boeken/films/series waarom jij moest huilen?
- Zijn er boeken/films/series waarvan jij hele zinnen of passages uit het hoofd kent?
- Is er een boek/film/serie dat/die jouw kijk op het leven heeft veranderd?
- Is er een auteur/acteur met wie je graag koffie zou willen drinken?

Op basis van de aan het begin van het semester ingevulde vragenlijst zouden bovendien nog directe vragen aan individuele studenten kunnen worden gesteld, in het geval dat deze vragen geen antwoorden zouden opleveren.

Bijvoorbeeld:

- Is *Harry Potter* een boek dat je leven heeft veranderd?
- Zou jij graag koffie willen drinken met *Oscar Wilde*?

De les wordt afgesloten met een schriftelijke opdracht (gebaseerd op opdracht 16 op pagina 208 uit *Nederlands op niveau*) waarin de doelstructuren op een creatieve manier kunnen worden herhaald. De studenten worden gevraagd om een boek, film of tv-serie te beschrijven en daarbij gebruik te maken van de doelstructuren, met name van relatieve pronomina.

Vervolgens lezen de studenten hun beschrijvingen hardop voor en de andere studenten moeten raden welk boek of welke film/tv-serie werd beschreven. Daardoor krijgen zij de doelstructuren nog eens op een interessante, persoonlijke en speelse manier aangeboden.



## 5. Resultaten

---

In wat volgt zullen de resultaten van de in het voorafgaande hoofdstuk beschreven onderzoeksmethodes worden gepresenteerd. Ten eerste zal er worden ingegaan op wat kon worden geobserveerd met betrekking tot de normaal gebruikte methodes in het NVT-onderwijs en tot het spreekgedrag van de studenten (zie Appendix 2.3). Ten tweede zullen de resultaten van de spreekangst-enquête worden beschreven (zie Appendix 2.2), voordat zal worden gepresenteerd wat de docente in de twee half-gestuurde interviews vertelde over methode, spreekgedrag en spreekangst van de studenten in de hier onderzochte taalverwervingscolleges (zie Appendix 2.5). Afsluitend zal worden ingegaan op het daadwerkelijke verloop van de in het voorafgaande hoofdstuk beschreven TPRS-lessen en de mening van de studenten zelf over de methode (zie Appendix 2.4).

### 5.1 Methodes

---

Uit de inventarisering van mijn aantekeningen in mijn observatiedagboek (zie Appendix 2.6) blijkt dat in taalverwerving II in het wintersemester 2018/19 vooral werd gewerkt met de methode ‘denken-delen-uitwisselen’<sup>285</sup>. Dat wil zeggen dat de studenten eerst individueel moesten nadenken over een bepaald grammaticaal of inhoudelijk onderwerp of een opdracht schriftelijk moesten doen, voordat zij de vraag respectievelijk hun antwoorden konden bespreken met een partner of in een kleine groep, waarna het onderwerp of de opdracht klassikaal werd besproken.

Oefeningen die op deze manier werden uitgevoerd, kwamen zoals in hoofdstuk 4.2.2.1 besproken uit de communicatieve leergang *Taal totaal nieuw*, die bestaat uit een werk- en tekstboek. In deze boeken zijn veel luisteroefeningen te vinden, die in het college werden ingezet om de luister- en spreekvaardigheid te trainen. De studenten mochten telkens rond twee of drie keer naar een luisterfragment luisteren en moesten vervolgens inhoudelijke of waar / niet-waar vragen beantwoorden of zelf bedenken. Soms moesten zij eveneens letten op specifieke woorden of uitdrukkingen of de inhoud kunnen weergeven.

Mij viel op dat de luisterfragmenten die in *Taal totaal nieuw* werden aangeboden, meestal geen authentieke taal bevatten. Zij werden expliciet voor deze leergang opgenomen en waren daarom heel duidelijk, langzaam en overdreven geaccentueerd. Pas aan het eind van het semester waren de studenten aan de eerste authentieke luistertekst van de leergang in hoofdstuk 6 toe, die in vergelijking met de andere teksten veel moeilijker leek te zijn. Om dit gebrek aan authentiek materiaal op te vangen werd in taalverwerving II met authentieke Nederlandse liedjes gewerkt die aansloten bij de in de leergang behandelde onderwerpen zoals “Wat voor weer zou het zijn in Den Haag?”<sup>286</sup> of “Koos werkeloos”<sup>287</sup>. De studenten luisterden eveneens meerdere keer naar deze liedjes en moesten ontbrekende woorden in de liedtekst invullen. Ook hierbij werd de methode ‘denken-delen-uitwisselen’ toegepast.

Door deze methode spraken de studenten in taalverwerving II relatief vaak voor de hele groep, zowel vrijwillig als ook aangewezen door de docent (zie Appendix 2.3).

---

<sup>285</sup> Wenzel (2013), p. 364-365.

<sup>286</sup> Conny Stuart (1966).

<sup>287</sup> Klein Orkest (1983).

In taalverwerving II werd in het wintersemester 2018/19 eveneens gewerkt met aspecten van de ‘flipped classroom’.<sup>288</sup> Dat betekent dat de studenten werden gevraagd om de grammatica thuis te bekijken die in de volgende les door middel van instrumentele oefeningen<sup>289</sup> uit het werkboek van *Taal totaal* (en op de online platform moodle) werd geoefend.

De instrumentele oefeningen (als ook de luisteroefeningen), die zowel schriftelijk als ook mondeling werden doorgevoerd en klassikaal werden besproken om bepaalde grammaticale structuren of taalhandelingen te oefenen, mochten de studenten meestal met hun partners of in kleine groepen voorbereiden. In deze fases van de colleges liep de docente (en ik als assistente) rond in het klaslokaal om feedback op hun spreekvaardigheid te geven en vragen te beantwoorden.

Mij viel op dat dit gedeelte minder tijd in beslag nam dan in taalverwerving III en dat de studenten vooral aan het begin van het semester onzeker leken tijdens het spreken met hun partners of als de docente(assistente) kwam luisteren. Desalniettemin leken zij bijna altijd de doeltaal te gebruiken, misschien omdat de groep vrij klein was en er bijna altijd een docente(assistente) in de buurt was.

De hier gehanteerde werkwijze (vooral een combinatie van aspecten van het flipped classroom-concept en het toepassen van de methode ‘denken-delen-uitwisselen’) houdt ook in dat twijfelgevallen en fouten pas achteraf met de docent kunnen worden besproken en worden uitgelegd, wat betekent dat fouten eerst worden gemaakt en pas achteraf wordt gepresenteerd hoe de studenten het eigenlijk hadden moeten doen.

In taalverwerving III werd in het wintersemester 2018/19 met meer authentiek materiaal gewerkt dan in taalverwerving II. In de in dit college gebruikte leergang *Nederlands op niveau* kwamen meer lange, authentieke leesteksten (bijvoorbeeld krantenartikelen) voor en werden filmpjes of fragmenten uit tv-programma’s of documentaires aangeboden op de bij de leergang horende webpagina.

Dit materiaal moest eveneens meestal volgens het flipped classroom-concept thuis worden bekeken of gelezen en werd door middel van opdrachten in de les besproken. De studenten werden gevraagd om vragen omtrent de inhoud en woordenschat van het materiaal te beantwoorden en met hun partner te bespreken.

De leergang *Nederlands op niveau* legt blijkbaar de nadruk op de uitbreiding van de woordenschat, omdat veel woordenschatoefeningen en spelletjes werden aangeboden die in de colleges werden ingezet (zoals het stellen van vragen en spreken over bepaalde onderwerpen aan de hand van woordenschat uit de teksten/fragmenten).

Mij viel op dat de woordenschat en grammaticale structuren (die in het materiaal aan bod kwamen) in *Nederlands op niveau* meestal door instrumentele opdrachten hadden moeten worden geoefend. In het college werden deze functioneler gemaakt door zij met de partner of in kleine groepen te laten bespreken, zodat zij beter bij de door de docente gehanteerde communicatieve benadering pasten.

---

<sup>288</sup> Brame (2013).

<sup>289</sup> Instrumentele oefeningen focussen op de form i.p.v. op de communicatieve functie van de taal. Het gaat om het uitproberen van grammaticale regels in gestuurde oefeningen die bijdragen tot een grotere vlotheid en als voorbereiding op functionele oefeningen (focus op communicatieve doeleinden) Bossers (2015), hoofdstuk 9.

Zo voerden de studenten vooral zelfstandige, vrije en weinig gestuurde gesprekken met elkaar, waarop de docente en ik als assistente direct individueel feedback gaven als ook ter beschikking stonden om vragen te beantwoorden. Zij werden vaak gevraagd om tijdens het spreken over bepaalde onderwerpen een bepaalde grammaticale structuur of een bepaalde woordenschat te gebruiken. Wat mij tijdens het rondlopen opviel was dat zij zo bezig waren met de inhoud van hun gesprekken dat de doelstructuren weinig of helemaal niet werden gebruikt.

Zij voerden op deze manier wel heel veel intensieve gesprekken en discussies die in de vrij schaarse klassikale gesprekken duidelijk minder intensief waren. Vaak kwam het klassikale gesprek pas langzaam op gang. In de klassikale gesprekken, die meestal pas na de gesprekken in kleine groepen onder elkaar plaats vonden, werden de studenten daarom zowel aangewezen als gevraagd naar vrijwilligers.

Het waren dan ook de meest functionele oefeningen waarin realistische situaties werden nagebootst waarop de studenten het meest enthousiast reageerden. Het geven van complimenten aan de medestudenten, en het oefenen van 'social talk' op verschillende 'locaties' in het klaslokaal leek de studenten te bevallen. Ik kon observeren hoe zij lachend toneel begonnen te spelen en opgingen in de vreemde taal.

De klassikale gesprekken hadden desalniettemin hun plek in het college. Hun functie was het bespreken van wat in de groepsgesprekken en functionele oefeningen onduidelijk bleef of de docent qua onjuist taalgebruik opviel. Grammatica werd dus ook in taalverwerving III pas achteraf besproken of uitgelegd en op het bord geschreven, d.w.z. nadat fouten werden gemaakt of werd vergeten de doelstructuur daadwerkelijk in de gesprekken te gebruiken.

## 5.2 Spreekgedrag

---

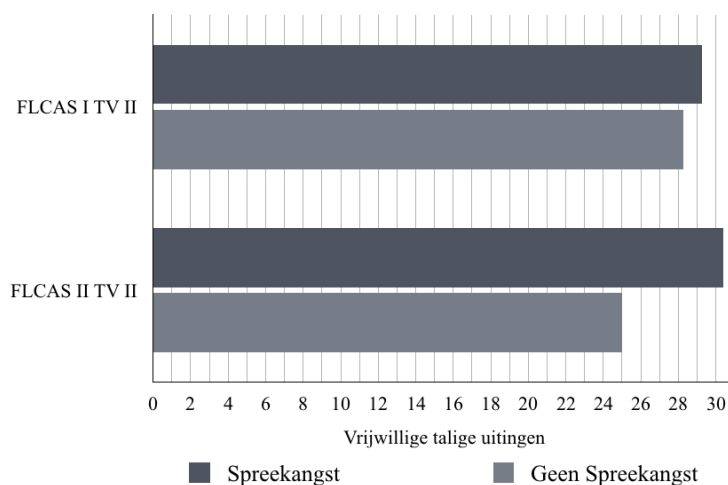
Het in het voorafgaande hoofdstuk beschreven verschil in gebruikte werkvormen in de twee taalverwervingscolleges had blijkbaar een invloed op de hoeveelheid talige uitingen voor de hele groep per taalverwervingscollege (zie Appendix 2.3).

Het valt op dat de 12 studenten van taalverwerving II die aan mijn onderzoek hebben deelgenomen in de 20 door mij geobserveerde colleges vrij vaak voor de hele groep hebben mogen en moeten spreken. Uit mijn observatie werd duidelijk dat de 12 studenten in 20 colleges gemiddeld 27,25 keer vrijwillig (tussen de 64 en 12 keer), 18,166 keer aangewezen (tussen de 24 en 13 keer) en in totaal dus gemiddeld 45,416 keer voor de grote groep hebben gesproken. Dit betekent dat zij rond 2,27 keer per colleges iets voor de hele groep hebben gezegd.

De 16 aan mijn onderzoek deelnemende studenten in taalverwerving III hebben in 32 colleges gemiddeld 22,25 keer vrijwillig gesproken (tussen de 51 en 4 keer), werden 14,187 keer aangewezen (tussen de 9 en 18 keer) en hebben dus gemiddeld 36,43 keer in totaal gesproken. Dat betekent wederom dat zij gemiddeld maar 1,13 keer per college voor de hele groep hebben mogen of moeten spreken wat bijna half zo vaak is dan de studenten in taalverwerving II (zie Appendix 2.3).

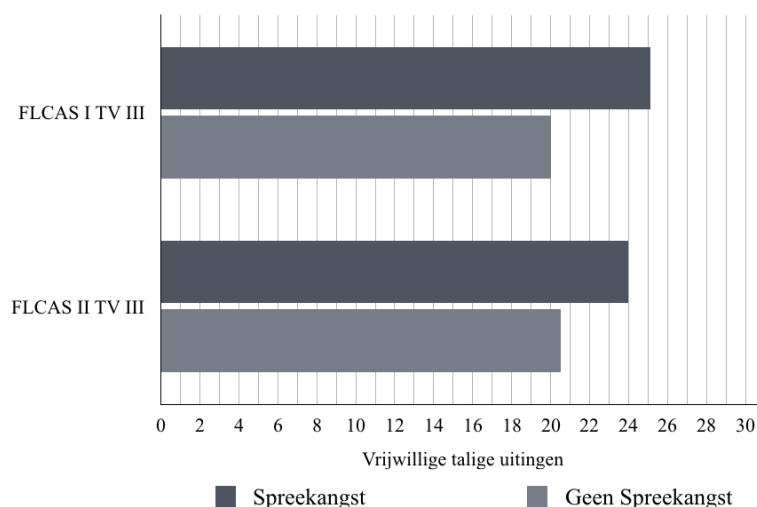
Interessant is dat bij de student die het vaakst vrijwillig heeft gesproken zowel in taalverwerking II als ook in taalverwerking III spreekangst kon worden gemeten. De studenten die het minst hebben gesproken verschillen echter. In taalverwerking II gaf de student aan geen spreekangst te hebben en kon ook daadwerkelijk geen spreekangst worden gemeten, in taalverwerking III kon bij de student wel spreekangst worden gemeten en gaf die ook zelf aan er last van te hebben.

In het algemeen spraken die zeven, respectievelijk vijf studenten vaker, bij wie in de door mij aan het begin van het semester en/of aan het eind van het semester afgenomen enquête spreekangst kon worden gemeten. Zij spraken gemiddeld 29,25 keer, respectievelijk 30,4 keer vrijwillig voor de hele groep, waartegen de studenten zonder gemeten spreekangst gemiddeld maar 28,25 respectievelijk 25 keer vrijwillig wilden spreken (zie afb.4).



afb. 4 Vrijwillige talige uitingen – taalverwerking II

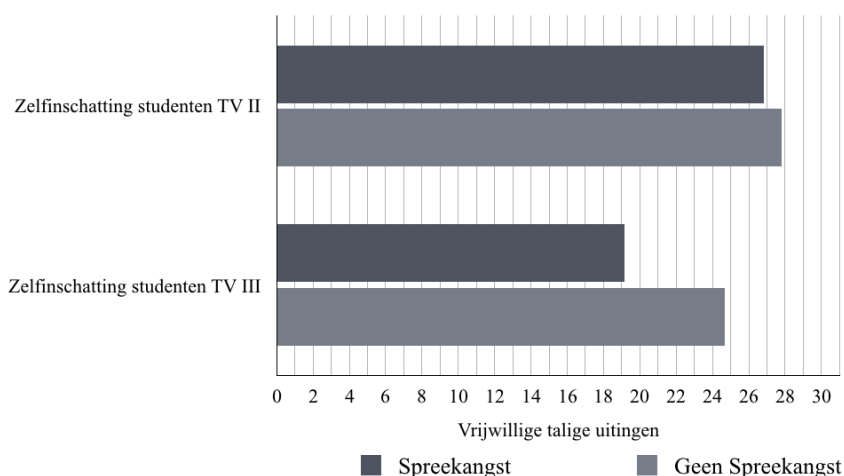
Gemiddeld hebben ook de acht studenten in taalverwerking III bij wie aan het begin, respectievelijk aan het eind van het semester spreekangst kon worden gemeten vaker vrijwillig voor de hele groep gesproken dan de acht studenten zonder gemeten spreekangst: 25,142 keer, respectievelijk 24 keer versus maar 20, respectievelijk 20,5 keer (zie afb.5).



afb. 5 Vrijwillige talige uitingen – taalverwerking III

Kijk je ernaar welke studenten in dezelfde enquête zelf aangaven last van spreekangst te hebben (wat niet overeen hoeft te komen met de gemeten resultaten) blijkt dat de zeven studenten in taalverwerving II die aangaven last van spreekangst te hebben, gemiddeld 26,857 keer vrijwillig spraken, waartegen de vijf studenten die aangaven geen last van spreekangst te hebben een klein beetje vaker, met name 27,8 keer vrijwillig hebben gesproken.

Ook de zeven studenten in taalverwerving III die in de enquête aan het eind van het semester aangaven spreekangst te hebben, spraken gemiddeld minder dan de negen studenten die aangaven geen spreekangst te hebben, namelijk 19,14 keer vs. 24,66 keer (zie afb.6).



afb. 6 Vrijwillige talige uitingen – zelfinschatting

De TPRS-lessen leken echter geen duidelijke invloed te hebben gehad op de hoeveelheid vrijwillige taaluitingen. Zowel in de proef- als ook in de controlegroep van taalverwerving II daalde de activiteit na de tweede TPRS-les in dezelfde mate (om gemiddeld 1,166), na de eerste en derde les leek de proefgroep een beetje actiever te worden/respectievelijk te blijven dan de controlegroep (+1,333 vs. +0,334, respectievelijk -0,997 vs. -2,667) (zie Appendix 2.3). De controlegroep was gemiddeld echter actiever dan de proefgroep.

En ook in taalverwerving III leken de TPRS-lessen geen duidelijke invloed te hebben gehad op de hoeveelheid vrijwillige taaluitingen. Zowel in de proef- als ook in de controlegroep daalde de activiteit na de tweede TPRS-les in dezelfde mate (om 0,375). De activiteit steeg in de proefgroep weliswaar minder na de eerste TPRS les (om 6,375 vs. 8,375) maar daalde echter ook minder na de derde TPRS les (om 6,5 vs. 8,375) (zie Appendix 2.3).

### 5.3 Spreekangst

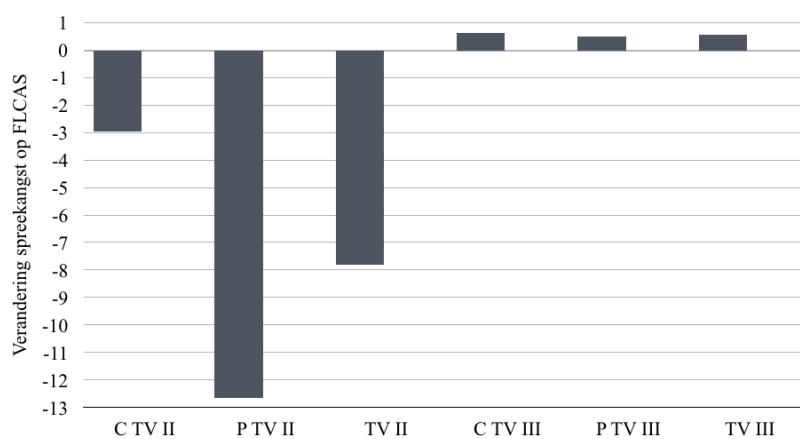
Uit de zoals in hoofdstuk 4.1.1 beschreven berekende scores (zie Appendix 2.2.1) blijkt dat er aan het begin van het semester 8 van de 12 studenten van taalverwerving II, die deel wilden en konden nemen aan mijn onderzoek, spreekangst leken te hebben, twee daarvan in de controlegroep, zes in de proefgroep.

Gemiddeld hadden de studenten in taalverwerving II een score van 68,833 (dus spreekangst), de student met het meest spreekangst een score van 88 en die met het minst van 40. De proefgroep had een gemiddelde spreekangst-score van 79,667, de controlegroep van 58.

In taalverwerving III aan de andere kant leken maar 7 van de 16 studenten, die wilden en konden deelnemen aan mijn onderzoek, aan het begin van het semester spreekangst te hebben, twee daarvan met een score van maar 61. Gemiddeld lag de spreekangst-score in taalverwerving III aan het begin van het semester bij 60, die van de proefgroep bij 61,125 en die van de controlegroep bij 58,875 (dus bij zo goed als geen spreekangst).

Aan het eind van het semester is dit veranderd. Opvallend is dat aan het eind van het semester opeens 8 van de 16 studenten in taalverwerving III spreekangst lijken te hebben. Bij twee studenten is het spreekangst-level dus om 8 respectievelijk 11 punten gestegen, waarmee zij een score boven de 60 hebben bereikt. Gemiddeld is de spreekangst-score in taalverwerving III gestegen om 0,75 punten, respectievelijk om 0,625 in de controlegroep en om 0,5 in de proefgroep (zie afb. 7).

In taalverwerving II is het tegendeel het geval. Aan het eind van het semester leken minder, namelijk nog maar 5 van de 12 studenten spreekangst te hebben. Bij drie studenten is de spreekangst-score gedaald om respectievelijk 14, 16 en zelfs 35 punten waardoor hun score onder de 60 kwam liggen. Gemiddeld is de spreekangst-score in taalverwerving II gedaald om 7,5 punten, respectievelijk om 2,833 in de controlegroep en om 12,166 punten in de proefgroep. Dat betekent dat het spreekangst-level van de proefgroep dus 4,29 keer zo veel is gedaald dan in de controlegroep (zie afb. 7).

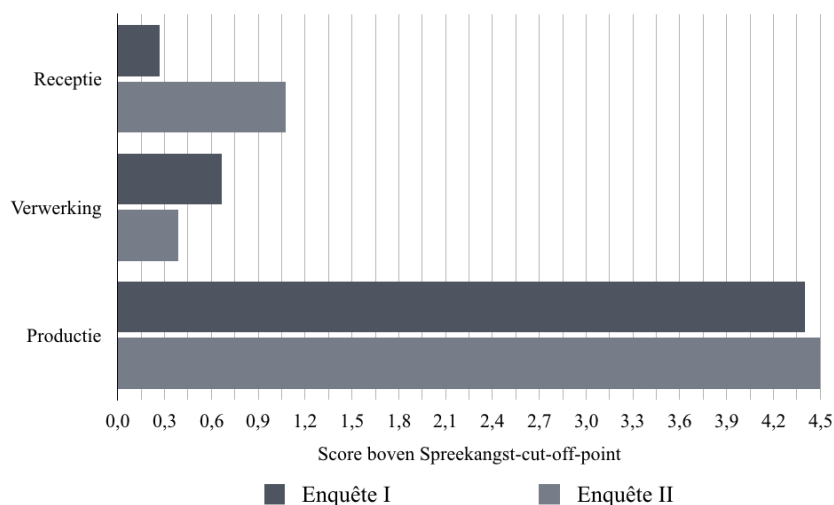


afb. 7 Verandering spreekangst

Kijk je naar het tweede gedeelte van de enquête, de items van MacIntyre & Gardner (zie Appendix 1.3/2.2.2) kun je zien dat studenten met spreekangst (in beide taalverwervingscolleges) vooral spreekangst tijdens de productie van het Nederlands lijken te hebben. Het gemiddelde voor alle items lag aan het begin van het semester m.b.t. productie bij 12,4 (TV II: 13,625/ TV III: 11) dus een hoge mate aan spreekangst (4,4 punten boven cut-off point), m.b.t. receptie bij 8,2667 (TV II: 8,75/ TV III: 7,714) en m.b.t. verwerking bij 10,667 (TV II: 11,25/ TV III: 10), wat wijst op een heel lage mate aan spreekangst op deze gebieden (0,2667 respectievelijk 0,667 punten boven cut-off) (zie afb. 8).

Die studenten die ook aan het eind van het semester nog spreekangst leken te hebben, hebben volgens de MacIntyre & Gardner enquête gemiddeld nog steeds het meest spreekangst tijdens de productie. De

gemiddelde score lag bij 12,615 (TV II: 12,8/ TV III: 12,5) m.b.t. productie, bij 9,0769 (TV II: 8,6/ TV III: 9,375) m.b.t. receptie en bij 10,385 (TV II: 9,8/ TV III: 10,75) m.b.t. verwerking (zie afb 8). Deze verdeling is dus niet fundamenteel veranderd.



afb. 8 Verdeling spreekangst

Deze gemeten spreekangst kwam echter niet altijd overeen met de zelfinschatting van de studenten. Zelf hebben zeven studenten in taalverwerving III aangegeven spreekangst te hebben, waarvan maar bij zes ook spreekangst kon worden gemeten. Iemand gaf aan spreekangst te hebben zonder dat spreekangst kon worden gemeten en iemand met gemeten spreekangst gaf aan geen spreekangst te hebben. In taalverwerving II gaven zeven studenten aan spreekangst te hebben, waarvan bij maar vier ook daadwerkelijk spreekangst werd gemeten. Een student leek aan het begin, maar niet meer aan het eind spreekangst te hebben, maar het nog te voelen, en twee studenten leken dus geen spreekangst te hebben, maar het wel zelf te voelen (zie afb.14 / Appendix 2.2.1).

Wat de verandering van het spreekangst-level betreft gaven in taalverwerving III op twee na alle studenten aan zich nu zelfverzekerder te voelen tijdens het spreken van het Nederlands dan aan het begin van het semester. Dit kwam bij vijf studenten echter niet overeen met de verandering van hun spreekangst-scores. Zij gaven aan zich zelfverzekerder te voelen, maar hun score steeg om respectievelijk 8, 1, 5, 6 en zelfs 11 punten.

Ook de meeste studenten van taalverwerving II gaven aan zich aan het eind van het semester zelfverzekerder tijdens het spreken van het Nederlands te voelen, wat bij hen ook meestal overeenkwam met de verandering van hun spreekangst-scores. Een student gaf aan zich niet zelfverzekerder te voelen terwijl zijn/haar score was gedaald om 6 punten en een student gaf aan zich veel zelfverzekerder te voelen terwijl zijn/haar score helemaal onveranderd is gebleven (zie Appendix 2.2.1).

## 5.4 Interview

De docente vertelt in de twee half-gestuurde interviews (voor volledige transcripties zie Appendix 2.5) dat zij in de lessen volgens de communicatieve methode, waarin de focus op alle communicatieve vaardigheden (vooral op de spreek- en luistervaardigheid) ligt, vooral met partner- en groepsopdrachten

werkt. Door de studenten de opdrachten eerst met elkaar te laten bespreken zouden zij zich veiliger voelen voor de hele klas. Deze manier van werken zou bovendien tot meer talige uitingen van de studenten voor de hele groep leiden.

Desalniettemin denkt zij dat in de kleine werkgroepen niet altijd de doeltaal wordt gehanteerd en waarschijnlijk ook niet altijd correct wordt gebruikt. Het werken in groepen van twee of meer studenten leidde er volgens haar bovendien ook toe dat de studenten de doelstructuren niet altijd oefenden. Dit werd bijvoorbeeld duidelijk in een schriftelijke opdracht waarin de studenten relatieve bijzinnen zouden moeten gebruiken, maar dat uiteindelijk heel weinig hebben gedaan (zie Appendix 3.7). In de communicatie leken de studenten vaak meer aan het onderwerp en het communicatieve doel te denken dan aan de specifieke woorden of structuren die zij geacht werden te gebruiken, wat volgens de docente dicht bij natuurlijke gesprekssituaties komt.

De correctheid van de gesproken taal is volgens haar dus minder belangrijk dan het spreken van de doeltaal in realistische communicatieve situaties die aansluiten bij hun leefwereld: “zij moeten onderhandelen, ze moeten gesprekken voeren, ze moeten voor een groep kunnen spreken.” De automatisering in de communicatieve methode lijkt zo te kort te komen, die volgens haar echter ertoe zou kunnen leiden dat studenten minder bang zijn om fouten te maken.

Volgens de inschatting van de docente hebben de studenten op de door haar gehanteerde manier allemaal heel veel gesproken tijdens het hier onderzochte semester. Alhoewel zij probeert ervoor te zorgen dat iedereen even veel aan het woord komt en zij alle studenten regelmatig hoort spreken, door hen bijvoorbeeld af en toe aan te wijzen, denkt zij toch dat niet iedereen even veel sprak.

Het is namelijk ook voor haar een herkenbare situatie dat zij een vraag stelt en geen antwoord krijgt. Dit zou volgens haar zowel met de vraag, als ook met de groep zelf te maken kunnen hebben.

De taaldocente is namelijk van mening dat er in elke groep mensen zitten die liever spreken en mensen die dat liever niet willen. Er waren volgens haar ook in de twee hier onderzochte colleges studenten die veel en graag vrijwillig wilden spreken als ook studenten die alleen spraken toen zij werden gevraagd. Deze studenten, die vaak heel goede vreemdetaalsprekers bleken te zijn, wil zij dan ook niet voortdurend dwingen om te spreken. Aan de ene kant omdat zij ervan uitgaat dat de studenten in groepsopdrachten en discussies voldoende spreken en aan de andere kant omdat zij ervan uitgaat dat het verschil qua spreekgedrag vooral met het karakter van de studenten heeft te maken.

Wat de gewildheid te spreken betreft heeft zij ook al vaak een verandering in de loop van het semester kunnen waarnemen. Studenten die aan het begin van het semester leken niet te willen spreken, hadden er aan het eind van het semester ogenschijnlijk steeds minder moeite mee. Dit zou volgens haar ermee te maken kunnen hebben dat de studenten elkaar en haar steeds beter leerden kennen. Daarbij past dat studenten volgens haar in taalverwerving III over het algemeen meer ontspannen lijken te zijn dan studenten in taalverwerving II. Naast de vertrouwdheid met de lessituatie zou volgens haar ook het hogere taalniveau ervoor kunnen zorgen dat de studenten zelfverzekerder worden.

Uit het tweede interview bleek dat dit ook in het hier onderzochte semester in taalverwerving II het geval was. Volgens haar werd de sfeer in de loop van taalverwerving II relaxter, waardoor de studenten



meer gingen spreken. Halverwege het semester leken zij gewend te zijn aan haar manier van lesgeven, wat een ondersteuning of hulp bij het spreken en de actieve deelname aan de les leek te zijn.

In taalverwerving III leek de verandering wat activiteit en 'spreekangst' betreft minder groot, maar toch leken ook zij allemaal vooruit te zijn gegaan wat hun spreekvaardigheid en communicatie betreft. De docente was dus ook aan het eind van het hier onderzochte semester ervan overtuigd dat de communicatieve methode geschikt was voor de hier onderzochte doelgroepen, alhoewel zij van mening is dat het niet voor iedereen even goed werkte.

Er zijn volgens haar gewoon mensen die geen fouten willen maken en eerst zo zelfverzekerd moeten zijn dat hun Nederlands zo goed is dat ze zich niet zelf belachelijk maken voordat zij gaan spreken. Angst die deze studenten eventueel zouden kunnen hebben, probeert zij te verminderen door een prettige sfeer te creëren, een wij-gevoel, dat de studenten misschien soms nog niet door hebben. Een les is voor haar altijd een twee-richtingsverkeer, waar soms in de ene richting meer komt dan in de andere. Desalniettemin lijken studenten vaak het gevoel te hebben gecontroleerd te worden als de docent langs komt tijdens groepsopdrachten, met als gevolg dat ze dan stoppen te spreken.

Ook al wil zij dat zich de studenten zo veilig mogelijk voelen en zo weinig fouten mogelijk maken, stelt zij ook dat zij docent is en geen psycholoog, dat wil zeggen dat zij denkt dat zij niemand kan afhelfen van zijn of haar spreekangst. Zij wil daar wel op ingaan en er rekening mee houden, maar is van mening dat de studenten dat probleem zelf moeten oplossen.

Dit lijkt in de praktijk echter best moeilijk te zijn omdat zij, gevraagd naar enkele in de theorie beschreven symptomen van spreekangst, vaak niemand kon aanwijzen. Het vermijden van oogcontact leek haar niet op te vallen, zacht praten zou volgens haar eerder met het karakter dan met de talige handeling hebben te maken, binnensmonds praten stoort de lessituatie niet en is voor haar net als de hoeveelheid talige uitingen geen direct beoordelingscriterium.

Het inslikken van woorden, vermijden van grammaticale structuren of vergeten van dingen die de studenten eigenlijk al hadden geleerd is voor haar eveneens geen probleem in de communicatieve methode, maar eerder een normaal verschijnsel in het leerproces dat bij bijna iedereen lijkt op te treden. Zij kon niet waarnemen dat studenten zich zorgen maken of in paniek raken, maar dat ze wel bang lijken te zijn om toe te geven dat zij iets niet hebben begrepen, want "geen reactie is ook een reactie".

Het is eveneens niet zo duidelijk of de studenten het gênant vinden om antwoord te moeten geven. Zij wil echter geen extra aandacht aan deze gevoelens besteden en is van mening dat zij zouden dalen naarmate de studenten meer oefening krijgen.

Dat de docente de in de theorie beschreven symptomen van spreekangst bijna niet leek waar te nemen, past bij het feit dat zij aangaf dat spreekangst de communicatieve methode niet stoorde. De docente herinnerde zich maar één speelse activiteit waarin een student niet wilde meedoen, wat de les kort liet pauzeren maar verder niet stoorde. Ze gaf aan als docente geen last van studenten met spreekangst te hebben en zelfs nog niet erover na gedacht te hebben of de studenten spreekangst zouden kunnen hebben. Studenten die onzeker zijn en twijfelen, vormen voor haar geen belemmering voor het onderwijs omdat twijfelen echter iets heel positiefs is voor haar, "want alleen twijfels brengen ons verder".

Bovendien leek het voor de docente best moeilijk te zijn om spreekangst überhaupt te kunnen identificeren. Bij 15 van 28 studenten gaf de docente aan spreekangst te vermoeden, alhoewel geen spreekangst kon worden gemeten, respectievelijk geen spreekangst te vermoeden alhoewel spreekangst werd gemeten (zie afb.14). Volgens haar zouden studenten die weinig spraken of stopten te spreken toen zij langs kwam spreekangst (“bang zijn om voor de groep te spreken”) kunnen hebben, die volgens haar met een gebrek aan oefening en onbekendheid met de methode samen zou kunnen hangen, maar zou dit even goed met hun karakter hebben te maken. Van studenten die zich vaak vrijwillig hebben gemeld, denkt zij echter niet dat zij spreekangst zouden kunnen hebben.

Wat zij in detail heeft kunnen waarnemen met betrekking tot het spreekgedrag en spreekangst van de studenten en in hoeverre dat overeenkomt met de gemeten resultaten m.b.t. spreekangst, mijn observatie en de zelfinschatting van de studenten is gevisualiseerd in Appendix 2.2.1 en 2.5.3 en zal in hoofdstuk 6 worden bediscussieerd.

## 5.5 TPRS

---

Vervolgens ga ik eerst in op het daadwerkelijke verloop van de telkens drie volgens de methode TPRS gegeven lessen in taalverwerving II en III, voordat ik in zal gaan op de door enquêtes gemeten mening van de studente over hun ervaring met de lessen en methode.

### 5.5.1 Verloop TPRS Lessen

---

#### 5.5.1.1 Les I – TV II

---

De eerste TPRS-les in taalverwerving II werd gegeven op 05 november 2018 en duurde rond 75 minuten. De zeven deelnemende studenten zaten in een halve cirkel op stoelen zonder tafels gericht naar de docent en de muur met posters met vraagwoorden, de doelstructuren als ook positieve en negatieve uitroepen erop.

De TPRS-procedure werd uitgelegd en de betekenis van de doelstructuren door middel van vertaling naar het Duits en Engels en Hand-TPR/klassieke TPRS vastgesteld. De studenten leken aan het begin van het TPR terughoudend te zijn, maar steeds meer daadwerkelijk uit te beelden.

Daarna werden de doelstructuren gepersonaliseerd door PQA. Uiteindelijk werd elke student op de volgende manier betrokken bij het PQA:

■■■■ heeft geen werk dat interessant is, omdat zij helemaal geen werk heeft.  
Zij heeft wel studiec collega's die geduldig zijn.  
Zij wil graag collega's die lijken op de collega's in Parks & Rec.  
Dat zijn collega's die lijken op vrienden.

■■■■ heeft studiec collega's in ■■■■ met wie zij Nederlands kan spreken.  
Zij heeft een vriend met wie zij Nederlands kan spreken.  
■■■■ heeft ook in Wenen studiec collega's met wie zij Nederlands kan spreken.

■■■■ heeft werk dat saai is en geen collega's die lijken op vrienden, omdat ■■■■ geen collega's heeft.  
Zij wil graag werk dat interessant is en collega's die ■■■■ helpen.

■■■■ wil graag werk dat spannend is.  
Volgens haar is bioloog zijn werk dat spannend is.  
Zij wil ook graag collega's die geduldig zijn, omdat zij dan fouten kan maken.

■■■ vindt dat freestyle bakken werk is dat creativiteit vereist.  
Zij wil graag werk dat creativiteit vereist en collega's die haar helpen.

■■■■ wil ook graag werk dat creativiteit vereist.  
Zij wil graag werk waarvoor je moet kunnen zingen.  
Zij wil graag collega's met wie zij kan zingen.

■■■ wil graag werk waarvoor je moet kunnen zingen, naaien en schrijven.  
Zij wil graag boeken schrijven die kinderen leuk vinden.  
Zij wil graag kinderboeken schrijven die grappig zijn.

Het vaststellen van de betekenis duurde rond 30 minuten. Na een pauze van rond 5 minuten werd begonnen met het verhaal. Op basis van de voorstellen van de studenten tijdens het cirkelen ontstond het volgende verhaal, waarbij de dialogen werden uitgebeeld en gevoerd door de studenten en het verhaal werd ondersteund door het wijzen naar de TPRS-posters en gebaren van de docent:

Er is een meisje. Het meisje heet ■■■. ■■■ heeft werk dat interessant is. Zij is freestyle bakker en werkt voor Cupcakes Wien in Wenen. Zij heeft collega's die lijken op vrienden. Maar zij is op zoek naar een nieuwe baan. Zij wil graag werk dat saai is en collega's die haar niet helpen, omdat zij op zoek is naar iets nieuws. Nu heeft zij werk dat interessant is en collega's die lijken op vrienden maar zij wil iets anders. Maar klas er is een probleem. In Wenen is er geen werk dat saai is. Er is alleen werk dat interessant is. In Wenen zijn er ook geen collega's die je niet helpen. Er zijn alleen collega's die lijken op vrienden.

Omdat er in Wenen geen collega's zijn die je niet helpen, en geen werk dat saai is, gaat ■■■ naar Cambridge. ■■■ loopt samen met ■■■ van Wenen naar Cambridge, omdat zij de weg niet kent. ■■■ en ■■■ lopen naar Cambridge op zoek naar werk dat saai is en collega's die je niet helpen. In Cambridge ontmoeten zij ■■■. ■■■ vraagt: Heb jij werk dat saai is? ■■■ antwoordt: Nee ik heb geen werk dat saai is, ik heb werk dat zinvol is. Ik werk in een Pub. ■■■ vraagt: Heb jij collega's die je niet helpen? ■■■ antwoordt: Nee, ik heb twee collega's die me wel helpen! ■■■ is niet blij, want ■■■ wil geen werk dat zinvol is en geen collega's die haar helpen.

Omdat zij in Cambridge geen werk heeft gevonden dat saai is en geen collega's die je niet helpen, loopt zij samen met ■■■ terug naar Oostenrijk, aan Wenen voorbij, naar St. Pölten. In St. Pölten is er een groot bedrijf met 2355,5 medewerker, omdat een medewerker zwanger is. In het bedrijf zijn er 2355,5 medewerker die allemaal neon-groene T-shirts dragen waarop staat: Geen flauw idee! ■■■ en ■■■ ontmoeten drie medewerkers die neon-groene T-shirts dragen waarop staat: Geen flauw idee! De medewerkers heten ■■■ en Angela (aka ■■■). ■■■ en ■■■ vragen: Hebben jullie werk dat saai is? Zij antwoorden: Ja wij hebben werk dat saai is. ■■■ vraagt: hebben jullie ook collega's die jullie helpen? Zij antwoorden: Nee wij hebben geen collega's die ons helpen. ■■■ is blij, omdat zij werk heeft gevonden dat saai is en collega's die je niet helpen. ■■■ schrijft een sollicitatiebrief die saai en kort is, waarmee zij een slechte indruk maakt. Maar ■■■ krijgt de baan!

Alhoewel de studenten aan het begin van de les en tijdens de verschillende fases erop werden gewezen dat zij zouden moeten reageren op alle stellingen, deden de studenten dit niet altijd.

Bovendien hadden de studenten in taalverwerving II moeite ermee om klassikaal in koor te spreken. Het wilde vooral aan het begin niet lukken om tegelijkertijd volgens de doelstructuren te antwoorden zoals in het volgende voorbeeld:

- Klas, wil zij collega's die lijken op vrienden?  
– Nee, zij wil collega's die onbeleefd zijn!

Desalniettemin antwoordden de meeste studenten op alle vragen zonder erop te moeten worden gewezen. Met de tijd en meer sturing door de docent en het duidelijke wijzen op de posters ging het spreken in koor steeds beter. Sommige studenten moesten erop worden gewezen om mee te doen en het kon worden geobserveerd dat sommige studenten meer en andere minder mee deden tijdens het gemeenschappelijke antwoorden en raden van antwoorden. Wat bovendien opviel was dat de studenten na rond een uur leken af te haken. Het zou te makkelijk en daarmee te saai kunnen zijn geweest omdat ik op basis van Kirstin Plantes feedback ervoor heb gekozen tijdens het cirkelen geen waarom-vragen te stellen, maar het voortdurende antwoorden zou eveneens om te veel inspanning hebben kunnen gevraagd.

### **5.1.1.2 Les 2 – TV II**

---

De tweede les werd in taalverwerving II gegeven op 04 december 2018. Deze TPRS-les duurde om organisatorische redenen maar 60 minuten.

De zeven, uiteindelijk zes, studenten zaten in een halve cirkel op stoelen zonder tafels gericht naar de docent en posters met vraagwoorden, de doelstructuren als ook positieve en negatieve uitroepen op de muur achter de docent.

Nadat de TPRS-procedure werd uitgelegd werd begonnen met het vaststellen van de betekenis van de doelstructuren, zei een student dat hij/zij niet langer wilde deelnemen aan mijn TPRS-lessen omdat hij/zij zich ongemakkelijk zou voelen in deze lessituatie.

Omdat de andere studenten zichtbaar verrast en verward leken te zijn door de reactie van de student, onderbrak ik de les volgens het lesplan om kort in te gaan op de methode TPRS en de theorie erachter.

Vervolgens werd de sfeer weer leuker en luchtiger en kon worden doorgegaan met de geplande les.

In de leesles werd de tekst heel nauwkeurig bekeken, elk woord dat niet helemaal duidelijk was besproken en de zinnen met doelstructuren gecirkeld.

Voor mijn eigen gevoel heb ik deze keer misschien niet genoeg gecirkeld. Ik heb er wel op gelet dat alle onduidelijkheden werden besproken en alles werd uitgelegd, wat ervoor zorgde dat er niet zoveel tijd was om te cirkelen. Bovendien leken de zinnen in de tekst soms niet veel goede, geschikte en interessante cirkelvragen op te leveren en leken de studenten al na een cirkelvraag of drie per zin af te haken en door te willen gaan.

Het in koor spreken leek in deze tweede les al veel makkelijker en natuurlijker voor de studenten te zijn dan in de eerste les.

Zoals al opgemerkt was de les korter dan gepland (60 i.p.v. 90 minuten). Daarom was er uiteindelijk ook geen tijd om na het bespreken van de leestekst en cirkelen rond de doelstructuren door te gaan met de discussie. Tijdens het cirkelen werd echter al naar de persoonlijke mening van de studenten gevraagd en daarmee al een beetje bediscussieerd wat in de tekst was te lezen. Deze persoonlijke cirkelvragen leverden echter niet veel op, omdat de meerderheid van de studenten geen mening over de monarchie leek te hebben.

Helemaal aan het eind van de les (ca. 5 minuten voor afloop) werden vier van de cirkelvragen over details in de leestekst schriftelijk op een poster gepresenteerd en de studenten gevraagd om er zo veel mogelijk van schriftelijk te beantwoorden.

Ook al hadden de studenten maar 5 minuten, hebben zij tussen de twee en vier vragen in gemiddeld 45 (tussen de 20 en 57) woorden kunnen beantwoorden en daarbij allemaal geen fouten m.b.t. de woordvolgorde in de bijzin gemaakt en de doelstructuren op de correcte manier gebruikt. In het algemeen hebben de studenten bijna geen grammatica- of spelfouten gemaakt op twee na (zie Appendix 3.5):

- \*hij/zij vind;
- \*dat de rol van de monarchie onmogelijk kunnen worden ingevuld van een president

Wat wel veel fouten tijdens de les in de mondelinge productie van de studenten opleverde was de keuze van mijn doelstructuren. De doelstructuren

- Ik ben het ermee eens dat...
- Ik ben het er niet mee eens dat....

wekten bij de studenten de behoefte naar een uitgebreide grammaticale uitleg en leverden problemen op op het moment dat er zinnen zonder bijzin bij kwamen (zoals: Ik ben het met je eens. Zij zijn het met elkaar eens. Daar ben ik het mee eens, enz.).

Zoals al in hoofdstuk 4.3 aangeduid worden er eigenlijk nooit meerdere vormen van een doelstructuur in één TPRS-les gebruikt. In deze les werd mij nu ook in de praktijk duidelijk dat het gewoon te verwarrend wordt als je er wel voor kiest of moet kiezen om meerdere vormen in een les te behandelen..

### **5.1.1.3 Les 3 – TV II**

---

De derde en laatste TPRS-les werd in taalverwerving II gegeven op 08 januari 2019, duurde rond 80 minuten en was daarmee de langste TPRS-les in de lessenreeks in dit college. De zes deelnemende studenten zaten in een halve cirkel op stoelen zonder tafels en keken naar de docent en de muur met de TPRS-posters.

Het vaststellen van de betekenis, bedenken van gebaren voor bepaalde bijvoeglijke naamwoorden en PQA leverde leuke resultaten op en vulde rond 30 minuten van de lestijd.

Omdat de PQA-vragen rond stereotypes al op een eerder moment in de lessen volgens de communicatieve methode werden besproken, heb ik besloten in deze les meer persoonlijke vragen te stellen. Ook in deze werden de doelstructuren gebruikt maar niet m.b.t. stereotypes. Hierbij kon ik gebruik maken van de informatie over de studenten die ik door middel van de vragenlijst aan het begin van het semester te weten ben gekomen:

- Wat voor stereotypes kennen jullie nog? (Over NL/BE, of O)?
- ■■■ ben jij een betere freestyle bakker dan ■■■?

- [ ] heb je een beter oriëntatie vermogen dan [ ]?
- - [ ] kun je beter naaien dan [ ]?
- [ ] ken je meer Nijntje verhalen dan [ ]?
- [ ] vlieg je vaker naar Duitsland dan [ ]?
- - [ ] heb je langer ballet gedanst dan ik?

Na een korte pauze werd begonnen met het vragen van het verhaal. Daarbij werden de studenten gevraagd de aan het begin van de les bedachte gebaren te maken op elk moment dat deze bijvoeglijke naamwoorden terugkwamen in het verhaal. Vooral aan het begin lukte dat heel goed, maar later vergat ik (samen met het grote deel van de studenten) steeds meer gebruik te maken van de gebaren, maar werd soms door individuele studenten eraan herinnerd.

Op basis van de input van de studenten tijdens het cirkelen ontstond in rond 30 minuten het volgende verhaal:

Er is een Duitse, slimme, maar heel gierige studente Nederlands. Zij studeert in Wenen en daar studeren de slimste studenten ooit. Zij heet Nijntje. Zij heeft lang, rood haar, twee gele ogen en een ronde neus. Maar er is een probleem! Zij moet veel collegegeld betalen. Zij moet 8.000 euro en 26 cent betalen. Omdat zij zo gierig is wil zij het collegegeld niet betalen en gaat op zoek naar iemand die het voor haar zou willen betalen.

Zij gaat/zwemt op haar domme, snelle zeehond Max naar Nederland. Daar ontmoet zij de slimme Belgische koning, die een groot deel van de Belgen heeft meegebracht. Die Belgen zijn gierig. Zij zijn nog gieriger dan Nijntje en willen haar geen geld geven. De slimme, Belgische koning wil haar ook geen geld geven, omdat Nijntje nog slimmer is dan hij.

Daarom gaat zij op zoek naar de vrijgevege koningin Máxima, die op dit moment in België is. Zij gaat op haar domme, snelle zeehond Max naar Brussel en vindt Máxima in het kasteel. De vrijgevege Nederlandse koningin kan haar geen geld geven, omdat zij het geld voor de regering nodig heeft. Maar Máxima kent iemand die Nijntje kan helpen. Zij kent een domme, mooie, rijke Nederlander. Hij heet [ ] en hij is nog dommer dan een goudvis, maar ook nog mooier dan koningin Máxima. Maar hij is vooral nog rijker dan de Nederlandse koning en nog rijker dan de Belgische koning. Hij is net zo rijk als de Nederlandse en de Belgische koning samen. Omdat hij zo rijk en zo dom is geeft hij Nijntje natuurlijk 8,000 euro en 26 cent.

Nijntje is nu rijker dan aan het begin van het verhaal (tot volgende week, want dan moet zij het collegegeld betalen), maar ook nog gieriger dan aan het begin van het verhaal.

Mij viel op dat de studenten deze keer al veel automatisch in koor gingen antwoorden, ook al was het minder hardop dan aan het begin (toen ik het nog meer moest sturen).

In plaats van altijd te cirkelen en het gevoel te hebben de studenten daarmee te vermoeien, heb ik ervoor gekozen om vaker een andere TPRS-techniek toe te passen: het teruggaan en navertellen van onderdelen van het verhaal. Dit heb ik ook aan enkele studenten gevraagd.

Om de les af te sluiten heb ik spontaan besloten een snelschrijfpdracht aan het eind van de les toe te voegen. Ik heb een timer van 10 minuten gezet en de studenten de opdracht gegeven binnen deze tijd zo veel mogelijk van het verhaal op te schrijven en daarbij niet te corrigeren, maar wel gebruik te maken van de doelstructuren.

Daardoor werd in de les niet alleen de spreek- en luistervaardigheid maar ook de schrijfvaardigheid van de studenten getraind en de doelstructuren op een andere manier herhaald.

Gemiddeld schreven de studenten 160,5 woorden (tussen de 117 en 228) in 10 minuten (zie Appendix 3.5). Volgens Ray moeten beginners in die tijd rond 40-80 woorden kunnen schrijven, leerders op hoger niveau rond 200 woorden.<sup>290</sup>

Alhoewel bleek dat zij hun teksten gedeeltelijk gecorrigeerd hadden (ook al was dat niet de bedoeling), was er nog een vrij hoog aantal spel- en grammaticafouten te vinden. Omdat het in TPRS en in dit soort snelschrijfofdrachten niet gaat om spelling en grammatica in het algemeen maar erom dat de studenten de doelstructuren herhalen en op de juiste manier gebruiken, ga ik alleen op de correctheid m.b.t. deze structuren in.

Sommige studenten maakten meerdere fouten m.b.t. tot bijvoeglijke naamwoorden met en zonder -e en/of fouten m.b.t. de comparatief, andere gebruikten de doelstructuren altijd op de juiste manier. Het viel mij op dat meer fouten m.b.t. bijvoeglijke naamwoorden met of zonder -e werden gemaakt

- \*heeft geel ogen, een rond neus, lange rode haar

dan m.b.t. de comparatief (dan/als) op een student na, die meerdere van dit soort fouten maakte.

- \*die ook slim is maar niet net zo slim is als Nijntje, hij is net zo rijk zoals de Belgse en Nederlandse koning, gieriger als

#### **5.5.1.4 Les 1 – TV III**

---

De eerste TPRS-les werd in taalverwerving III gegeven op 24 oktober 2018, wat betekent dat dit de eerste TPRS-les was die ik in het kader van mijn project heb mogen geven. De negen studenten zaten in een halve cirkel op stoelen zonder tafels en keken naar mij, de docent die voor posters met doelstructuren, reacties en vraagwoorden erop stond.

Na de inleiding, waarbij ik de uitleg van de TPRS-procedure meerdere keer moest herhalen omdat er enkele studenten te laat kwamen, werd rond 30 minuten lang de betekenis van de doelstructuren vastgesteld en het begrip gecheckt. Op basis van de informatie die ik over de studenten door middel van een vragenlijst te weten ben gekomen heb ik volgende PQA-vragen kunnen stellen:

- Zou je over 5 jaar graag als vertaler willen werken?
- Zou je over 5 jaar graag bij de VN willen werken?
- Zou je over vijf jaar graag als psycholoog willen werken?
- Zou je over 5 jaar graag Domino Day willen presenteren?
- Zou je over 5 jaar graag als ondernemer willen werken of als zzp'er?
- Zou je over 5 jaar graag in Utrecht willen studeren?
- Zou je over 5 jaar graag naar Nederland willen verhuizen?
- Zou je over 5 jaar graag in een Nederlandse opera willen werken?
- Zouden jullie over 5 jaar graag in Gent willen wonen?
- Zou je over vijf jaar graag in Delft willen wonen en werken?

waaruit de volgende statements voort zijn gekomen en konden worden gecirkeld, zodat de doelstructuren op een persoonlijke en interessante manier werden herhaald:

---

<sup>290</sup> Ray & Seely (2011), p. 69.

■ zou graag in Amsterdam willen wonen.  
■ zou graag in Utrecht willen studeren.  
■ zou graag in Leiden willen studeren.  
■ zou graag Domino Day willen presenteren.  
■ zou ook graag Domino Day willen presenteren. In Duitsland, maar zij zou graag in Slowakije willen wonen.  
■ zou graag in Gent willen wonen.  
■ zou graag bij de VN willen werken en zou graag de wereld willen verbeteren.  
■ zou graag met kinderen willen werken en spelen.  
■ zou graag naar huis willen gaan.

Na een korte pauze, die ik ook als docent nodig had, begonnen wij met het vragen van het verhaal, wat uiteindelijk eveneens rond 30 minuten duurde.

Op basis van mijn voorbereid verhaal en de ideeën van de studenten ontstond zo het volgende verhaal:

Er is een meisje. Het meisje is ■. ■ zou graag willen trouwen. ■ zou graag willen trouwen met David Tennant. ■ en David zouden graag in Schönbrunn willen trouwen. Zij zouden graag willen trouwen omdat zij dan minder belasting moeten betalen. ■ zou graag in een zwarte trouwjurk willen trouwen.

Maar klas er is een probleem! ■ en David zouden allebei graag het huwelijksaanzoek willen doen! Zij zouden allebei graag het huwelijksaanzoek willen doen, omdat zij allebei leuke ideeën hebben.

■ vertelt haar wensen aan ■. Ten eerste zou ■ graag een liedje voor David willen zingen. ■ zou graag "Let it go" voor David willen zingen terwijl ■ gitaar speelt. Ten tweede zou ■ graag kaarsen willen aansteken. ■ zou graag 3182 kaarsen in Schönbrunn willen aansteken. Ten slotte zou ■ David graag in het Slovaaks ten huwelijk willen vragen. ■ zou David graag met een groene ring met blauwe streepjes ten huwelijk willen vragen.

David vertelt zijn wensen voor het huwelijksaanzoek ook aan ■. Ten eerste zou David graag veganistische Sachertorte willen eten. ■ zou ook graag veganistische Sachertorte willen eten. Ten tweede zou David graag voor ■ op de Gloriette willen dansen, terwijl ■ beatboxt. Ten slotte zou David ■ graag in de Schönbrunn-trein ten huwelijk willen vragen.

Om het probleem op te lossen maakt ■ een plan voor ■ en David. Ten eerste gaat ■ "Let it go" beatboxen, terwijl ■ gitaar speelt en David op de Gloriette voor ■ danst. Ten tweede gaat ■ 3182 kaarsen aansteken terwijl David op de Gloriette veganistische Sachertorte gaat eten. Ten slotte gaan ■ en David met de Schönbrunn-trein en vragen elkaar in het Slovaaks ten huwelijk.

De studenten hadden meestal een beetje tijd nodig voordat zij hun ideeën met mij en de groep wilden delen, maar hebben uiteindelijk toch heel leuke ideeën gehad. Daardoor was het verhaal heel grappig en werd er vaak gelachen. Zij hebben allemaal alleen en in koor gesproken, wat door het aanwijzen van de structuren op de posters en de gewildheid van de studenten redelijk goed ging.

Daardoor hebben zij de doelstructuren heel vaak gehoord en zelf gebruikt. Een student zei zelfs dat zij vandaag in mijn les meer dan genoeg (en normaal) had gesproken.

Desalniettemin leek het cirkelen de studenten tegen het eind van het verhaal te vermoeien. Daarom heb ik ervoor gekozen om het eind van het verhaal door middel van de TPRS-techniek 'fast forward' / 'extra informatie' te vertellen.

De reacties op alle statements werden door de studenten niet meteen geaccepteerd en daarom uiteindelijk een beetje over het hoofd gezien.

Ook de studenten leken de les leuk te hebben gevonden omdat twee van hen mij dit ongevraagd aan het eind van de les lieten weten.



### 5.1.1.5 Les 2 – TV III

---

De tweede verhaal-les werd in taalverwerving III gegeven op 19 november 2018. De acht studenten die deel hebben genomen aan deze les zaten in een halve cirkel op stoelen zonder tafels voor de docent en de muur met posters waarop de doelstructuren, vraagwoorden en positieve als ook negatieve reacties waren te zien.

De reacties die altijd op de muur hingen (zie Appendix 3.4) werden in deze les aangevuld met extra reacties, gebaseerd op wat de studenten in eerdere regulaire lessen hadden geoefend m.b.t. nadruk leggen in zinnen die een ‘er’ bevatten (zie *Nederlands op niveau* p. 110):

- Ah, daar heb jij een hekel aan!
- Ah, daar geniet hij van!
- Ah, daar zorg je voor!

Nadat de TPRS-procedure werd uitgelegd en een barometerleerling werd bepaald, werd begonnen met de eerste stap: betekenis vaststellen. De doelstructuren werden goed begrepen, de studenten beeldden de doelstructuren uit, maar waren minder bereid om deel te nemen aan het PQA.

Omdat meer open vragen werden gesteld:

- Waar hebben jullie een hekel aan?
- Waar genieten jullie van?

moest ik vertrouwen op de antwoorden van de studenten om door te kunnen vragen en kunnen vergelijken tussen de studenten. Helaas leken de studenten er geen zin in te hebben. Misschien had ik meer directe vragen moeten voorbereiden op basis van de persoonlijke informatie over de studenten. Maar ik wilde een wat opener gesprek uitproberen, wat voor mijn gevoel dus is ‘mislukt’.

Daarom ging ik vrij snel door met de les en begon aan de tweede TPRS-stap: het verhaal vragen.

Het vragen van het verhaal duurde rond 30 minuten en leverde het volgende resultaat op:

Er is een studente Nederlands. Haar naam is Maria Borsato. (■■■■) Zij komt uit Italië, heeft bruine ogen, bruin haar en is van top tot teen getatoeëerd. Zij heeft drie anker tatoeages: een anker zit op haar neus, een op haar nek en een op haar hand. Op haar armen heeft zij de namen van haar ex-vrienden staan en op haar billen heeft zij een tatoeage van de logo van Central Perk, het café van Friends.

Maria studeert in Rotterdam maar zij woont in Gent. Zij woont samen met ■■■■ de broer van ■■■■. Maria geniet ervan om elke dag 22 uur naar Friends te kijken, en ■■■■ geniet ervan om elke dag 22 uur per dag League of Legends te spelen. Maar er is toch een probleem! Zij wonen ook nog samen met ■■■■. ■■■■ geniet er niet van om 22 uur per dag naar Friends te kijken. Hij heeft er zelfs een hekel aan als mensen 22 uur per dag naar Friends kijken. Daarom is Maria op zoek naar een nieuwe huisgenoot. Zij zorgt ervoor dat er een advertentie op huisgenootgezocht.nl wordt geplaatst. Maar ■■■■, met wie zij samen in Rotterdam studeert, wijst haar erop dat zij de advertentie op huisgenootgezocht.be moet plaatsen. Maria zorgt ervoor dat er een advertentie op huisgenootgezocht.be wordt geplaatst.

Zij schrijft: Geniet jij ervan om 22 uur per dag naar Friends te kijken? Ben jij op zoek naar een woning in Gent? Dan zorg ervoor dat je mij een mail stuurt: [m.borsato@urot.nl](mailto:m.borsato@urot.nl)

De volgende dag krijgt Maria een mail van haar oude huisgenoot ■■■■. Hij beweert dat hij er toch geen hekel aan heeft als mensen 22 uur per dag naar Friends kijken. Maar omdat hij er wel een hekel aan heeft als mensen 22 uur per dag League of Legends spelen, is hij niet de perfecte huisgenoot voor Maria en

■■■■. ■■■■ heeft de advertentie ook gezien, maar zij heeft geen email geschreven, omdat zij er niet van geniet om 22 uur per dag naar Friends te kijken.

Maar Maria krijgt wel een email van ■■■■, ■■■■ zus. Zij schrijft dat zij ervan geniet om 22 uur per dag naar Friends te kijken, alhoewel ze er eigenlijk een hekel aan heeft. Maar omdat Maria dat niet weet, nodigt zij ■■■■ uit. Helaas blijkt ze toch niet de juiste huisgenote te zijn, omdat zij er een hekel aan heeft als mensen van top tot teen getatoeëerd zijn.

Gelukkig krijgt Maria op de volgende dag nog een mail. De mail is van Jennifer Aniston. Zij schrijft dat zij er natuurlijk van geniet om 22 uur per dag naar Friends te kijken. Maria is blij en belt Jennifer. Zij vraagt: Heb jij er een hekel aan als mensen van top tot teen getatoeëerd zijn? Jennifer antwoord: Nee ik heb er geen hekel aan als mensen van top tot teen getatoeëerd zijn. Maar ik heb er wel een hekel aan als mensen er een hekel aan hebben als mensen van top tot teen getatoeëerd zijn. Zij is de perfecte huisgenote voor Maria.

Het klassikale spreken in koor ging deze keer minder goed dan de vorige keer. Dat leidde ertoe dat ik meer individuele vragen en vragen naar details heb gesteld en de studenten vaker heb gevraagd om samen te vatten en na te vertellen wat tot dusver in het verhaal is gebeurd. De studenten hebben dus uiteindelijk wel allemaal redelijk veel gesproken in de les (ook omdat zij de dialogen in het verhaal hebben gevoerd, de advertentie hebben bedacht en veel nieuwe details aan het verhaal mochten toevoegen) maar niet zo veel klassikaal in koor en minder gestuurd, waardoor zij de doelstructuren minder vaak hebben gebruikt en gehoord.

Omdat ik nog tijd over had aan het eind van het verhaal en de studenten deze keer minder communicatief leken te zijn, heb ik ervoor gekozen om een snelschrijfofdracht aan het eind van de les toe te voegen waardoor de doelstructuren op schriftelijke manier konden worden herhaald.

Daarvoor heb ik de studenten gevraagd om binnen vijf minuten zo veel mogelijk van het verhaal op te schrijven onder gebruikmaking van de doelstructuren en informatie op de muur. De studenten schreven gemiddeld 133,125 woorden (tussen de 91 en 209). Van studenten op hun niveau worden binnen vijf minuten rond 100 woorden verwacht,<sup>291</sup> wat zeven van de acht studenten hebben bereikt en een student zelf heeft weten te verdubbelen.

Uit deze snelschrijfofdracht bleek dat de studenten de doelstructuren niet altijd correct of volgens het model gebruikten, en zij 'er + prepositie' vaak niet hebben gesplitst, alhoewel dat de vaak herhaalde doelstructuur was (zie Appendix 3.6):

- \*Maar hij heeft wel een hekel eraan dat...
- \*Hij heeft er hekel aan als...
- \*...die heeft een hekel eraan,
- \*heeft eraan een hekel,
- \*helaas heeft er \_\_\_\_\_ een hekel aan,
- \*die ook ervan geniet om,
- \*er een hekel aan hebben aan getattoeerde mensen

Opvallend was dat dezelfde studenten de doelstructuren zowel vaak correct gebruikten als ook fouten maakten m.b.t. 'er' als vooruitwijzer. Dat laat erop sluiten dat zij de doelstructuur (natuurlijk) nog niet helemaal hebben verworven, maar zij wel hebben begrepen.

Sommige studenten gebruikten de doelstructuren dan ook al altijd op de correcte manier.

---

<sup>291</sup> Ray & Seely (2011), p. 64.

### 5.1.1.6 Les 3 – TV III

---

De derde les, maar eerste en enige leesles, werd in taalverwerving III gegeven op 16 januari 2019 en was daarmee de zesde en laatste TPRS-les die ik in het kader van mijn project mocht geven.

De acht deelnemende studenten zaten in een halve cirkel op stoelen zonder tafels en keken naar mij als docent en naar de muur met posters.

Na het bepalen van de barometerleerling, uitleggen van de TPRS-procedure en vaststellen van de betekenis werd begonnen met het lezen en bespreken van de leestekst. Dit duurde rond 20 minuten. De studenten hebben met redelijke sturing (meespreken en wijzen op posters) klassikaal geantwoord op de cirkelvragen en hadden redelijk weinig begripsvragen.

Na het bespreken van de leestekst en een korte pauze werden de studenten gevraagd om de discussievragen, die in *Nederlands op niveau* worden aangeboden, eerst met hun gesprekspartner te bespreken voordat de leestekst klassikaal op een persoonlijke manier werd bediscussieerd. Op basis van wat ik in de andere lessen heb beleefd (vooral in de tweede les in taalverwerving III) heb ik ervoor gekozen om de studenten het vraaggerek eerst in kleine groepen te laten voorbereiden, omdat zij deze werkwijze gewend zijn.

Zij gingen dan ook meteen in gesprek met elkaar en moesten vervolgens telkens vertellen wat zij over hun gesprekspartner m.b.t. de vragen te weten zijn gekomen. Door door te vragen en vergelijkende vragen te stellen werd ook met deze persoonlijke antwoorden gecirkeld en werden de doelstructuren op een interessante manier herhaald. Dit duurde rond 10-15 minuten.

De les werd afgesloten met de snelschrijfpdracht. De studenten kregen vijf minuten om een boek, film of tv-serie te beschrijven en daarbij gebruik te maken van de doelstructuren.

Het voorlezen en raden duurde rond zeven minuten en leverde leuke resultaten op. De studenten schreven leuke, creatieve beschrijvingen met gemiddeld 48,875 woorden (tussen de 34 en 62) waarbij ze gebruik maakten van de doelstructuren (zie Appendix 3.6) en zo schriftelijk werden herhaald :

- Het is een tv series **waarvan** de hoofdpersonage een docent chemie is **die** aan kanker lijdt.
- Het gaat om een man **die** in een rolstoel zit/ **die** hulp nodig heeft.
- Zijn pleger **die** grappig en niet saai is...
- Het is een film **waarin** het om een liefdesaffaire gaat.
- Het is een film **die** heel succesvol in de bioscoop was.
- \*Het is een Amerikaanse tv-serie **die** uit de perspectieve van een man wordt verteld...
- Het is een serie **waarin** hij tegen zijn toekomstige kinderen praat.
- \*Het is een serie **waarvan** heel veel mensen houden, maar **die** niet je kijk op het leven veranderd.
- De serie **die** ik beschrijf...

Desalniettemin maakten zij ook fouten m.b.t. de doelstructuren:

- \*Het is een film waar in twee mensen in de ruimte zitten.
- \*Er gebeurt een ongeluk waarin...
- \*Een man om wie iemand moet zorgen

Tijdens deze afsluitende opdracht waren de studenten heel enthousiast aan het raden. Volgens mij was de sfeer vooral tijdens deze opdracht heel aangenaam en leken de studenten zich op hun gemak te voelen.

In het algemeen heb ik in deze derde en laatste les minder gecirkeld dan aan het begin van de lessenreeks. Dit was geen bewuste beslissing maar eerder een natuurlijk ontwikkelingsproces op basis van mijn eigen ervaringen met de methode. Het voelde natuurlijker en ik kreeg meer en betere reacties van de studenten op een mix van cirkelen, klassikaal antwoorden, navertellen en spreken met individuele studenten, wat er volgens mij voor heeft gezorgd dat ik het cirkelen en klassikaal spreken in koor steeds minder consequent heb toegepast en doorgezet.

## **5.5.2 Enquête TPRS**

---

De studenten werden aan het eind van elke TPRS-les als ook aan het eind van het semester gevraagd om hun mening over de methode TPRS te uiten. In wat volgt zal worden gepresenteerd wat zij van de methode in het algemeen vonden, welke elementen zij positief en welke zij negatief beoordeelden en of hen (elementen van) de methode passend voor de academische context lijken te zijn. Deze resultaten zijn gevisualiseerd in Appendix 2.4.

### **5.5.2.1 Methode TPRS**

---

Wat de methode TPRS in het algemeen betreft gaven 83,7% van de studenten uit taalverwerving II na de eerste verhaalles aan de les goed te hebben gevonden, 14,3% zelfs heel goed. In taalverwerving III vonden 55,6% de les goed, 33% heel goed, maar ook 11,1% slecht.

In de eerste les voelden zich de studenten in taalverwerving II vooral ontspannen, rustig en zelfverzekerd, maar ook nerveus, ongemakkelijk en opgewonden. De meeste studenten in taalverwerving III voelden zich zelfverzekerd, ontspannen of rustig, maar ook een beetje ongemakkelijk (zie Appendix 2.4).

Na de tweede verhaalles voelden zich de studenten in taalverwerving II heel rustig en ontspannen en gaven zij ook allemaal aan de les goed (66,7%) of heel goed te hebben gevonden (33,3%). De studenten in taalverwerving III gaven aan zich na de tweede les eveneens rustig, zelfverzekerd en ontspannen te hebben gevoeld, maar ook nog een klein beetje opgewonden. 16,7 % vonden de les dan ook slecht, 83,3% goed.

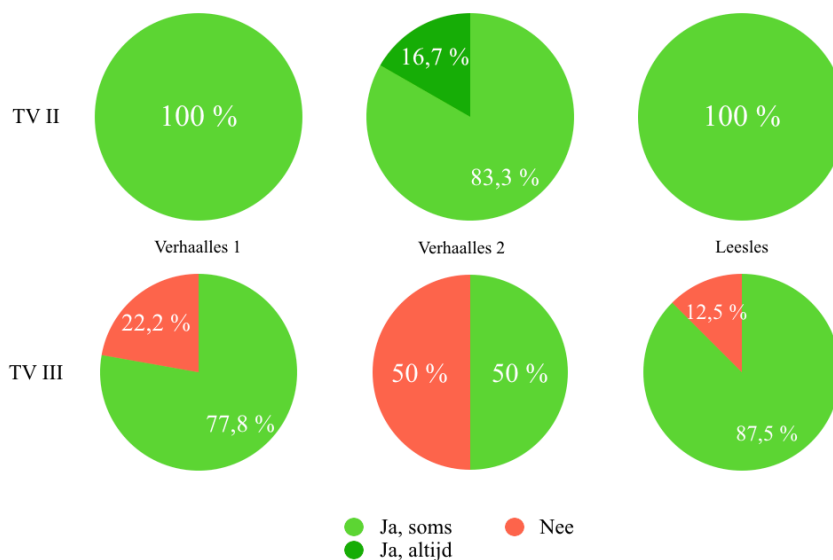
De leesles vonden dan zelfs al 25% van de studenten in taalverwerving III slecht (75% goed). Bovendien gaven meer van hen aan zich in deze les naast rustig, ook ongemakkelijk of nerveus te hebben gevoeld. In taalverwerving II aan de andere kant vonden alle studenten ook de leesles goed (60%) of heel goed (40%) en gaven zij allemaal aan zich ontspannen, rustig of zelfverzekerd te hebben gevoeld.

Er zouden dan ook meer studenten van taalverwerving II dan van taalverwerving III ook in de toekomst les volgens de methode TPRS willen volgen. Na de eerste verhaalles zouden 100% van de studenten in taalverwerving II soms les volgens de methode willen krijgen, 77,8% van de studenten in taalverwerving III eveneens, 22,2% niet (zie afb. 9).

Ook na de tweede TPRS- les voor taalverwerving II (de leesles) zouden nog steeds 100% van de studenten in taalverwerving II soms TPRS-lessen willen volgen. In taalverwerving III is het aandeel

studenten dat TPRS-lessen zou willen volgen na de tweede les (verhaalles 2) echter gedaald naar maar 50% (zie afb. 9).

Na de derde les voor taalverwerving III (leesles) steeg het aandeel dan echter op het hoogste percentage in taalverwerving III: 87,5%. In taalverwerving II gaven na de derde les (verhaalles 2) zelfs 16,7% aan altijd les volgens deze methode te zouden willen krijgen (zie afb. 9).



afb. 9 Zou jij in de toekomst graag les volgens deze methode (TPRS) willen krijgen?

### 5.5.2.2 TPRS elementen

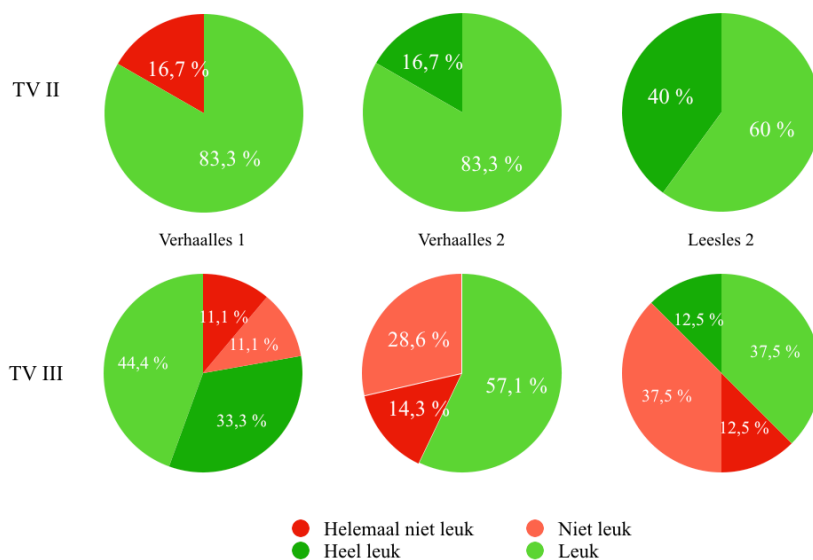
De studenten noemden vooral de afwisseling, groepsdynamiek, interactiviteit en herhaling als redenen ervoor waarom zij graag les volgens deze methode zouden willen krijgen. Zij gaven aan dat zij minder nerveus en meer ontspannen waren omdat de aandacht niet op maar een persoon gericht was, dat zij de constructies en woorden beter konden onthouden, zelfverzekerder waren deze structuren ook te gebruiken en dat zij in de leuke sfeer meer hebben gesproken dan normaal.

De studenten gaven zowel in taalverwerving II als ook in taalverwerving III aan vooral de interactiviteit leuk te hebben gevonden aan de TPRS-lessen, d.w.z. dat iedereen geïntegreerd was, dat het verhaal samen werd gebouwd en iedereen mee kon doen zonder dat de aandacht op individuen gericht werd, de groepsverband en persoonlijke kant van de les. Maar ook de afwisseling, creativiteit, de leuke grappige sfeer en de herhaling en manier van uitleg werd als positief genoemd.

De herhaling werd echter ook genoemd als element dat de studenten niet leuk vonden, vooral door studenten in taalverwerving III. Zij vonden de les daardoor te repetitief en saai, omdat zij aangaven de structuren en woordvolgorde al onder de knieën te hebben.

Bovendien werd het spreken in koor bekritiseerd, dat door de lengte van de zinnen als chaotisch en absurd werd ervaren, net als het moeten reageren op stellingen en het gebrek aan gelegenheden om vrij te spreken. Studenten in taalverwerving II aan de andere kant gaven soms aan niets niet leuk te hebben gevonden of dat zij zelfs graag nog meer en langer hadden willen herhalen (voor alle vrije antwoorden zie Appendix 2.4).

Bij deze vrije antwoorden past dat in taalverwerving II 83,3% t/m 100 % van de studenten aangaven het spreken in koor leuk (“Ik heb er iets van kunnen leren”) of heel leuk (“Ik heb er iets van kunnen leren en was minder zenuwachtig dan normaal”) te hebben gevonden (zie afb.10), 20 % het heel leuk en 80% leuk vonden om op de TPRS-manier om te gaan met een leestekst en 80% het werken met verhalen heel leuk of leuk (telkens 40%) vonden (zie Appendix 2.4). In taalverwerving III vond weliswaar iedereen het werken met dit soort verhalen leuk (57,1%) of heel leuk (42,9%), maar vonden ook 22,2% t/m 50 % van de studenten het spreken in koor niet leuk (zie afb. 10). 71,4% bekritiseerden bovendien de TPRS-manier om om te gaan met een leestekst (zie Appendix 2.4).



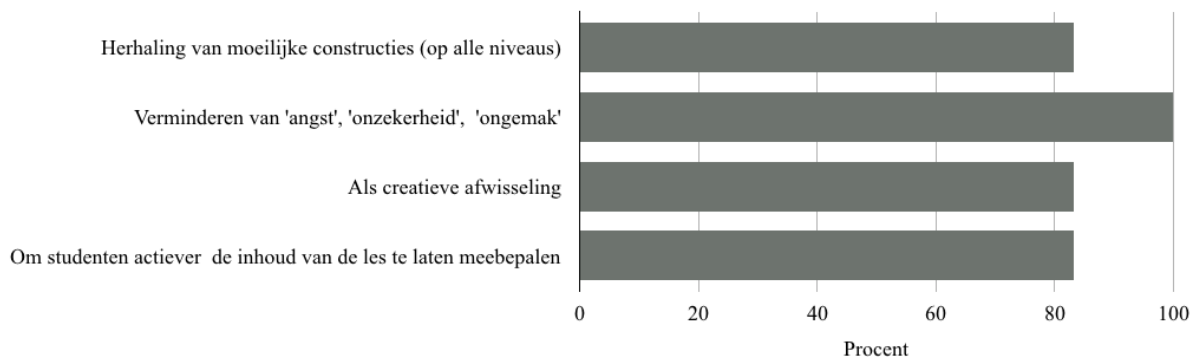
afb. 10 Mening – spreken in koor

### 5.5.2.3 TPRS in academische context

Uit de afsluitende enquête over de bruikbaarheid van de methode in de academische context (zie Appendix 1.5/2.4) bleek dat alle studenten in taalverwerving II van mening waren dat de methode TPRS in de academische context past, omdat zij vinden dat de herhaling het ‘gewone’ onderwijs zou kunnen ondersteunen.

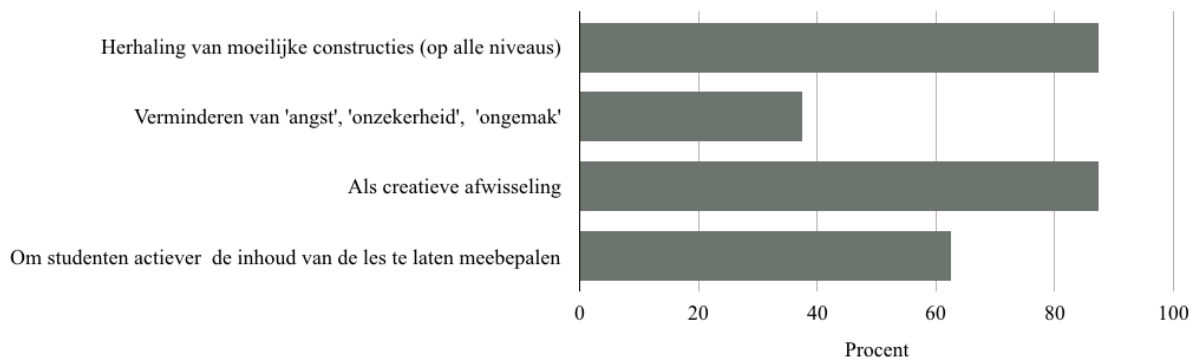
In taalverwerving III gaven veel van de studenten aan dat de methode of niet in de academische context past of hen alleen aan het begin van de studie geschikt lijkt te zijn, omdat zij te kinderachtig zou zijn en moeilijkere constructies beter alleen of met z’n tweeën zouden kunnen worden verworven. Andere gaven aan dat de afwisseling ook leuk zou zijn in de academische context of dat ook studenten op universitair niveau zouden kunnen profiteren van de herhaling die de structuren vaster in het geheugen zou kunnen verankeren.

Interessant is dat alle studenten in taalverwerving II van mening zijn dat de methode in de academische context het meest geschikt lijkt te zijn om angst, onzekerheid of ongemak te verminderen. Bovendien zijn 83,3% van hen van mening dat TPRS eveneens geschikt lijkt te zijn voor het herhalen van moeilijke constructies op alle niveaus, als creatieve afwisseling en om studenten actiever de inhoud van de les te laten meebepalen (zie afb. 11).



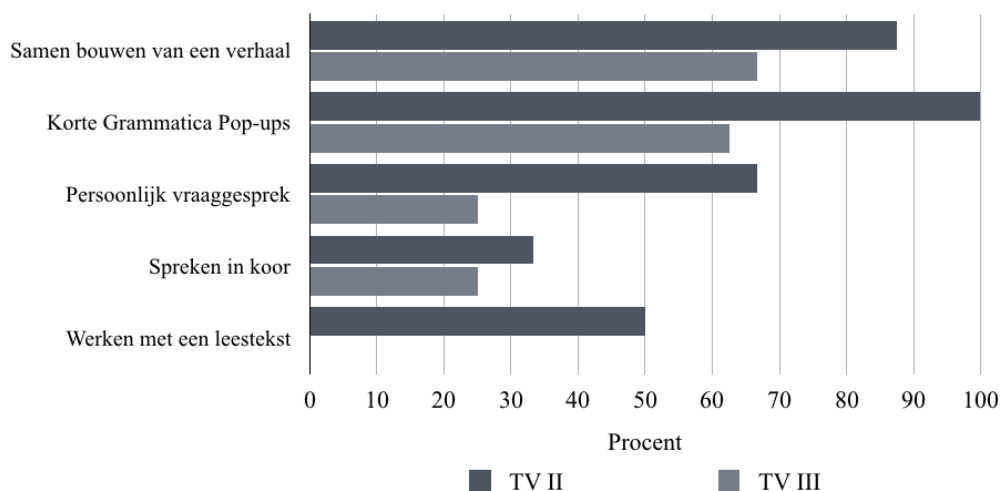
afb. 11 Bruikbaarheid TPRS – taalverwerving II

De studenten van taalverwerving III gaven aan dat de methode hun eveneens het meest geschikt lijkt voor de herhaling van moeilijke constructies op alle niveaus, als ook als creatieve afwisseling (87,5%) maar niet zo zeer voor het verminderen van angst, onzekerheid of ongemak (maar 37,5%) (zie afb 12).



afb. 12 Bruikbaarheid TPRS – taalverwerving III

Zowel in taalverwerving II als III waren de korte ‘Grammatica-Pop-Ups’ (100% in taalverwerving II, 62,5% in taalverwerving III) en het samen bouwen van een verhaal (66,7% taalverwerving II, 87,5% taalverwerving III) het meest populair. De studenten van taalverwerving II gaven eveneens aan het persoonlijke vraaggesprek leuk te vinden (66,7%). Spreken in koor en werken met een leestekst viel echter zowel in taalverwerving II, maar vooral in taalverwerving III duidelijk tegen (zie afb. 13).



afb. 13 Bruikbaarheid TPRS - elementen

## **6. Discussie**

---

Na de beschrijving van de resultaten uit enquêtes, interviews en observatie volgt nu de discussie en interpretatie ervan. Ik ga de resultaten met elkaar vergelijken en in relatie brengen tot de inzichten uit de literatuur om te bediscussiëren of, en zo ja in hoeverre, TPRS op universitair niveau zou kunnen worden ingezet (om spreekangst tegen te werken). Ten eerste zullen daarvoor de resultaten m.b.t. spreekangst en spreekgedrag van de studenten worden besproken om te kunnen bediscussiëren in hoeverre spreekangst een daadwerkelijk probleem in het vto op universitair niveau lijkt te zijn. Ten tweede zal worden ingegaan op de resultaten m.b.t. de hier onderzochte methodes TPRS en de communicatieve methode op universitair niveau. Zo kan uiteindelijk worden bediscussieerd of, en zo ja in hoeverre, de methode een invloed op spreekangst heeft gehad als ook of, en zo ja in hoeverre, de methode past in de academische context in het algemeen.

### **6.1 Spreekangst in het vto**

---

Om te kunnen bespreken of, en zo ja in hoeverre, TPRS op universitair niveau zou kunnen worden ingezet om spreekangst tegen te werken, moet ten eerste worden besproken of spreekangst überhaupt als probleem op universitair niveau zou kunnen worden gezien.

Aan het begin van het semester kon bij 8 van 12 studenten in taalverwerving II en 7 van 16 studenten in taalverwerving III spreekangst worden gemeten, aan het eind bij 8 van 16 studenten in taalverwerving III en bij 5 van 12 in taalverwerving II.

Deze getallen laten vermoeden dat spreekangst in taalverwervingscolleges op universitair niveau daadwerkelijk tot problemen zou kunnen leiden. Kijk je echter naar de daadwerkelijke scores (zie Appendix 2.2.1) kun je zien dat vier keer een score onder de 64 en twee keer zelfs maar een score van 61 werd bereikt, wat net boven de 'cut-off-point' voor spreekangst ligt. Dat betekent wederom dat hier eventueel alleen maar van kwantitatieve, maar niet altijd van kwalitatieve spreekangst kan worden gesproken die een invloed op de taalverwerving en taalverwervings situatie heeft.

Daarbij past dat de gemeten spreekangst ook niet altijd door de studenten zelf werd waargenomen. Drie studenten gaven aan geen spreekangst te hebben, alhoewel spreekangst kon worden gemeten (respectievelijk met een score van 69, 69 & 65), vier gaven aan spreekangst te hebben alhoewel geen spreekangst kon worden gemeten (respectievelijk met een score van 59, 48, 53 & 53). Bovendien gaven studenten aan het eind van het semester aan zich zelfverzekerder te voelen tijdens het spreken van het Nederlands dan aan het begin van het semester, alhoewel hun spreekangst-score was gestegen of onveranderd is gebleven (zie Appendix 2.2.1).

Ook voor de docent leek spreekangst moeilijk waarneembaar te zijn. Gedrag dat volgens de theorie op spreekangst zou kunnen wijzen was, zoals uit mijn observatie en de inschatting van de docente bleek, moeilijk of helemaal niet waarneembaar. Onduidelijk of heel zacht spreken, woorden inslikken, binnensmonds praten, vergeten van eerder verworven woorden of structuren, vermijden van ingewikkelde grammaticale structuren of spreken in het algemeen leek namelijk niet met de gemeten



spreekangstscores overeen te komen en volgens de docent echter een natuurlijk onderdeel van de taalverwerving te zijn (zie Appendix 2.5.3).

De taaldocente gaf misschien daarom 8 keer aan te vermoeden dat een student last van spreekangst zou kunnen hebben, alhoewel bij deze studenten geen spreekangst kon worden gemeten. Drie keer kwam deze inschatting echter overeen met de zelfinschatting van de studenten. Bovendien gaf de docent aan 7 studenten van spreekangst te verdenken bij wie echter geen spreekangst kon worden gemeten. Ook hier kwam deze inschatting in twee gevallen overeen met de zelfinschatting van de studenten (zie afb.14).

Deze resultaten zouden kunnen betekenen dat de hier gehanteerde methode om spreekangst te meten (aangepaste FLCAS) of minder betrouwbaar is dan werd beweerd, of dat spreekangst een zo ingewikkeld verschijnsel is, dat het van buiten en zelfs door de studenten zelf niet altijd kan worden geïdentificeerd. Het staat dus ter discussie in hoeverre de hier gebruikte methode (FLCAS) om spreekangst te meten, daadwerkelijk kan weergeven hoe zich studenten voelen en wat dat voor hen in hun taalverwerving betekent, omdat emoties en angsten zoals in hoofdstuk 3.1.1 al opgemerkt ontzettend complexe constructies zijn.

Code	FLCAS I	FLCAS II	inschatting student	inschatting docent
AII	rood	rood	groen	groen
BII	groen	groen	groen	groen
CII	rood	groen	groen	rood
DII	groen	groen	rood	groen
EII	groen	groen	rood	groen
FII	groen	groen	groen	groen
GII	rood	rood	rood	rood
HII	rood	rood	rood	rood
JII	rood	rood	rood	groen
KII	rood	rood	rood	rood
LII	rood	groen	rood	rood
MII	rood	groen	groen	groen
AIII	groen	rood	rood	groen
BIII	rood	rood	rood	groen
CIII	groen	groen	groen	groen
DIII	rood	rood	groen	groen
EIII	groen	groen	groen	groen
FIII	groen	groen	groen	rood
GIII	groen	groen	groen	groen
HIII	rood	rood	rood	rood
JIII	rood	rood	rood	rood
KIII	groen	groen	groen	rood
LIII	groen	groen	rood	rood
MIII	rood	rood	rood	groen
NIII	groen	rood	groen	groen
OIII	rood	groen	groen	rood
PIII	rood	rood	rood	groen
QIII	groen	groen	groen	groen

afb. 14 Spreekangst overzicht

rood= spreekangst

groen = geen spreekangst

## 6.2 Spreekangst en spreekgedrag

Spreekangst leek niet alleen moeilijk aan te wijzen voor docente en studenten, het leek eveneens geen directe invloed op de mondelinge prestatie van de studenten te hebben gehad.

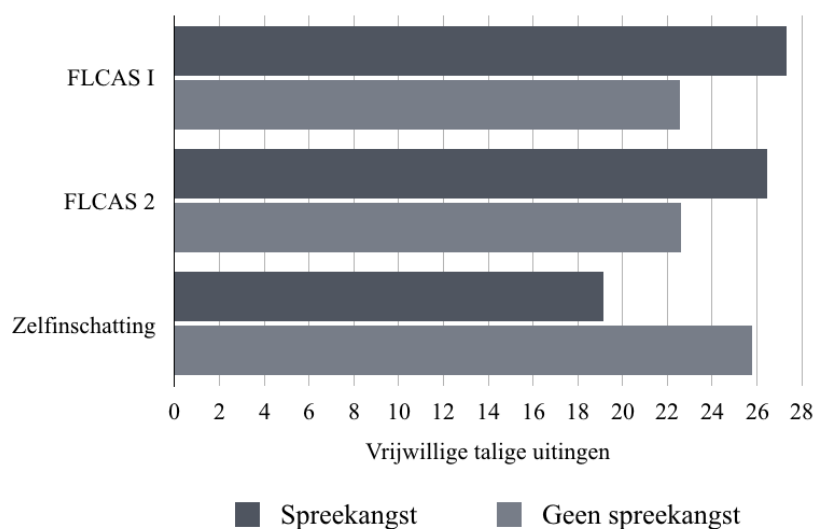
Alhoewel uit de op MacIntyre & Gardner gebaseerde enquête bleek dat de studenten bij wie spreekangst kon worden gemeten, zowel aan het begin als ook aan het eind van het semester en zowel in

taalverwerving II als III vooral spreekangst m.b.t. de productie van taal leken te hebben (zie afb.8), spraken studenten bij wie spreekangst kon worden gemeten niet minder dan studenten zonder gemeten spreekangst.

De studenten in de twee hier onderzochte taalverwervingscolleges hebben duidelijk niet allemaal even veel aangewezen en vrijwillig voor de grote groep moeten of mogen spreken (tussen de 83 en 19 keer) maar dit had blijkbaar minder te maken met de gemeten spreekangst dan met andere hier niet onderzochte factoren, omdat zowel bij de student die het meest en het minst heeft gesproken spreekangst kon worden gemeten.

Sterker nog: Studenten met spreekangst leken zowel in taalverwerving II als ook in taalverwerving III gemiddeld zelfs vaker vrijwillig voor de grote groep hebben willen spreken dan studenten zonder spreekangst. De zelfinschatting van de studenten leek er echter een duidelijk grotere invloed op te hebben gehad (zie afb.15).

Dit kan aan de ene kant betekenen dat spreekangst of niet kan worden gemeten en dat de zelfinschatting van de proefpersonen meer betrouwbaar is, als men ervan uitgaat dat spreekangst duidelijk wordt door het vermijden van vrijwillige talige uitingen in de vreemde taal. Aan de andere kant zou dit ook kunnen betekenen dat (gemeten) spreekangst niet hoeft te correleren met het aantal vrijwillige talige uitingen en daarmee een minder grote invloed op de taalverwervingssituatie heeft dan de theorie laat vermoeden.



afb. 15 Overzicht vrijwillige talige uitingen

### 6.3 Spreekangst als storende factor in het vto

Als je ervan uitgaat dat de hier gehanteerde methode om spreekangst te meten daadwerkelijk spreekangst heeft gemeten, dan blijkt dat deze zowel moeilijk waarneembaar is, als ook niet hoeft te correleren met het aantal vrijwillige talige uitingen in de vreemde taal.

In het algemeen leek spreekangst de communicatieve methode dus niet te storen. De studenten hebben allemaal vaak gesproken, zowel vrijwillig als aangewezen maar vooral ook in groepen van twee of meer studenten. Ook de docente gaf aan geen last van studenten met spreekangst te hebben gehad. De studenten weigerden niet om deel te nemen aan de activiteiten in de les en twijfelende studenten

vormden volgens haar eveneens geen belemmering voor het onderwijs, omdat twijfelen iets heel positiefs kan zijn.

Op basis van mijn observatie en de inschatting van de taaldocente kan dus worden gezegd dat spreekangst (ten minste vanuit het perspectief van de docent) een minder groot probleem leek te zijn dan de theorie liet vermoeden, de communicatieve methode niet werd gestoord door spreekangst en ook bij studenten met gemeten spreekangst voor veel talig output zorgde.

Desalniettemin kon bij een groot aantal studenten spreekangst worden gemeten, en gaf eveneens een groot deel van de studenten zelf aan last van spreekangst te hebben.

Wat ik echter niet heb gemeten is in hoeverre de spreekangst een invloed op de studenten en hun taalverwerving had (bijvoorbeeld door een invloed op de affectieve filter te hebben), wat een interessant thema voor verder onderzoek zou kunnen zijn.

## **6.4 TPRS en spreekangst**

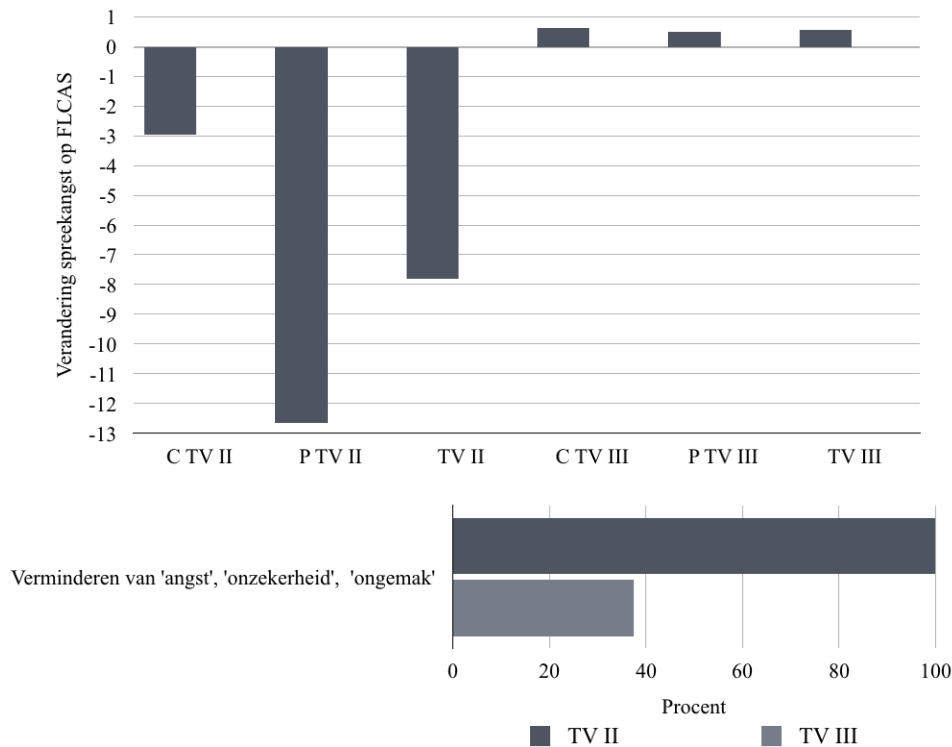
---

Alhoewel spreekangst geen probleem voor de docente of methodes van het moderne vto leek te zijn, maar wel voor de studenten zou kunnen zijn, is het interessant om te kijken of er methodes zijn die beter geschikt zijn om spreekangst tegen te werken.

De taaldocente gaf aan dat de communicatieve methode in de loop van de tijd ervoor zou zorgen dat minder studenten last van spreekangst zouden kunnen hebben, of tenminste meer ontspannen zouden zijn, omdat zij meer vertrouwd met de methode en de taal zelf worden.

Dit leek maar gedeeltelijk het geval te zijn. In taalverwerving III leken er aan het begin van het semester daadwerkelijk al minder studenten te zijn bij wie spreekangst kon worden gemeten en was het spreekangst-level ook gemiddeld om 8,833 punten lager dan in taalverwerving II (zie Appendix 2.2). Aan het eind van het semester is het spreekangst-level in dit college echter niet verder gedaald. Het bleef als het ware gelijk met een gemiddelde verandering van 0,75. In taalverwerving II daalde de spreekangst echter wel in de loop van het semester, met name om 7,5 punten. Zowel de controlegroep als ook de proefgroep had aan het eind van het semester gemiddeld minder spreekangst, maar vooral de verandering in de proefgroep die TPRS-lessen heeft gekregen is opvallend.

In deze proefgroep is de spreekangst gemiddeld om 12,166 punten gedaald, wat volgens de studenten zelf aan de TPRS-lessen heeft kunnen liggen. Zij gaven allemaal aan dat TPRS in de academische context zou kunnen worden ingezet om angst, onzekerheid en ongemak te verminderen (zie afb.16). De studenten gaven aan dat zij zich in de TPRS-lessen, waarin veel klassikaal wordt gesproken en de focus daarom niet op het taalgebruik van individuele studenten komt liggen, meer ontspannen hebben gevoeld. TPRS lijkt daarmee daadwerkelijk beter geschikt te kunnen zijn geweest om spreekangst van studenten op lager niveau tegen te werken dan de communicatieve methode. Bij studenten op hoger niveau leek het echter geen invloed te hebben gehad op spreekangst.



afb. 16 Verband verandering spreekangst & bruikbaarheid TPRS

Misschien stonden de studenten in taalverwerving II of vanwege hun lager taalniveau, of omdat zij geen hoofdvakstudenten waren en daarom andere (minder academische) doelen hadden meer open voor de methode, wat wederom ervoor zou kunnen hebben gezorgd dat zij zich beter voelden tijdens de lessen en hun spreekangstniveau kon dalen.

Aan de andere kant zou je op basis van deze resultaten ook kunnen concluderen dat spreekangst vanaf een bepaald moment zo vast in de studenten is verankerd dat het niet meer kan dalen, maar bij studenten op lager niveau nog door oefening van de taal zelf, vertrouwdheid met de lessituatie en methodes die situaties met amper spreekangst creëren kan worden tegengewerkt.

Desalniettemin leek TPRS dus zowel meetbaar als ook voelbaar spreekangst tegen te werken bij studenten op een lager niveau.

## 6.5 TPRS in het vto

Volgens de theorie zou het moderne, communicatieve en competentiegerichte vto voor situaties met veel spreekangst zorgen, wat wederom tot problemen en belemmeringen in het onderwijs zou kunnen leiden. TPRS aan de andere kant zou voor meer en beter taalinput, veel herhaling en een ontspannen sfeer zorgen, wat in het moderne vto juist te kort zou komen.

Zoals in het voorafgaande hoofdstuk beschreven leek spreekangst echter geen belemmering voor het moderne vto te vormen, alhoewel TPRS daadwerkelijk beter geschikt leek te zijn om spreekangst van studenten op lager niveau tegen te werken dan de communicatieve methode. Ook in lessen volgens de communicatieve methode spraken de studenten ongeacht hun gemeten spreekangst veel en regelmatig. Vooral de vaak toegepaste methode 'denken-delen-uitwisselen' en het werken met partner- en

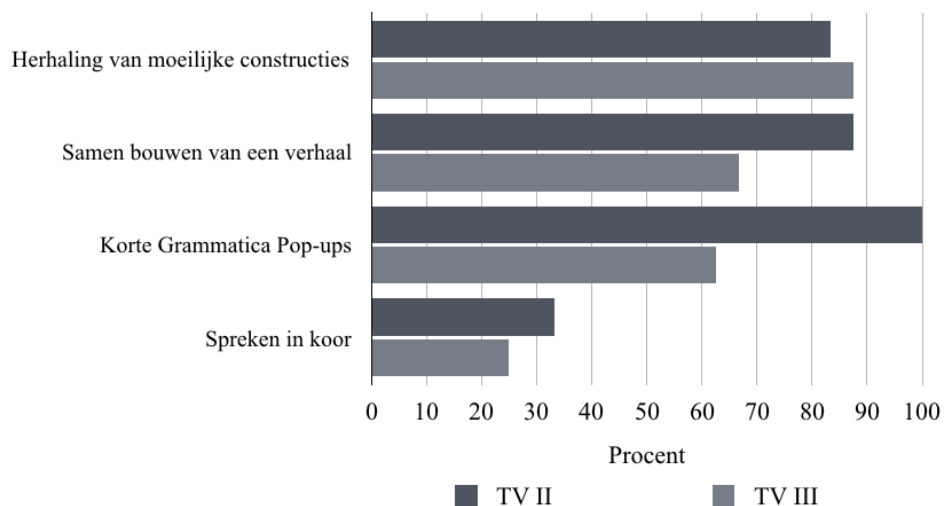
groepsopdrachten zorgde ervoor dat de studenten veel output moesten produceren en in gesprekken eveneens veel input in de doeltaal van hun medestudenten hebben gekregen. Zij hebben communicatieve handelingen geoefend zoals hun mening te uiten of te discussiëren en zijn volgens de taaldocente allemaal vooruitgegaan wat hun spreekvaardigheid en communicatieve vaardigheden betreft.

Deze vaardigheden zijn belangrijk voor de studenten die in de toekomst met de Nederlandse taal willen werken en ook al tijdens hun studie in staat moeten zijn om in korte tijd taalvaardig te worden om deel te kunnen nemen aan de colleges binnen de curricula Nederlandistiek van de Universiteit Wenen.

De communicatieve methode sluit dus aan bij de eisen van het moderne vto, is realiteitsrelevant, levert veel output en input in de doeltaal en krijgt de studenten aan het spreken.

Wat wel te kort leek te komen in lessen volgens de communicatieve methode was de systematische herhaling van bepaalde taalhandelingen en grammaticale structuren en daarmee de automatisering van de taal. Ten goede van de realiteitsrelevantie van communicatieve situaties werden automatiseringsoefeningen en herhaling van doelstructuren vaak over het hoofd gezien. De docente leek vooral in taalverwerving III weinig controle te hebben over wat de studenten zeiden. Daardoor gebruikten de studenten de doelstructuren vaak niet die hadden moeten worden geoefend tijdens de partner- en groepsopdrachten en maakten zij grammaticale fouten, die pas achteraf werden besproken en verklaard.

Juist de systematische herhaling van begrijpelijke doelstructuren in verhalen en door middel van ‘Grammatica-Pop-Ups’ zijn volgens mijn ervaring tijdens de lessen en ook volgens de meerderheid van de studenten van taalverwerving II en III de sterke punten van de methode TPRS in de academische context (zie afb.17).



afb. 17 Bruikbaarheid TPRS (-elementen)

Door de meer gestuurde aard van de methode kan worden gegarandeerd dat de te verwerven doelstructuren ook daadwerkelijk mondeling en schriftelijk worden gebruikt. De studenten gaven dan ook aan dat zij in de TPRS-lessen meer hebben gesproken dan in de lessen volgens de communicatieve methode en dat zij de doelstructuren door de gestuurde herhaling beter konden onthouden en met meer zekerheid konden gebruiken.

Vergelijk je de geschreven teksten van de proef- en controlegroep (zie Appendix 3.5-3.7) wordt eveneens duidelijk, dat de studenten in de proefgroep de doelstructuren vaker hebben toegepast dan die in de controlegroep, wat overeenkomt met de inschatting van de taaldocent en mijn eigen observatie m.b.t. het gebruik van de doelstructuren in de communicatieve methode.

Andere elementen van de methode TPRS, zoals het klassikaal spreken en reageren, werden minder positief opgenomen (zie afb. 17). Vooral in taalverwerving III leken de studenten niet altijd gemeenschappelijk, maar vaker individueel te willen spreken. Dit werd vooral duidelijk uit de enquêtes maar kon ook in de tweede en derde TPRS-les worden geobserveerd. Het gemeenschappelijke reageren leek niet veel bij te dragen aan de les en de studenten een ongemakkelijk gevoel te geven. Bovendien hadden zij meer behoefte aan uitgebreid grammatica-uitleg en achtergrondinformatie.

Ook dit zou zowel met hun taalniveau als ook met hun studiedoel kunnen worden verklaard. De hoofdvakstudenten hebben misschien meer academische doelen dan de EC-studenten die vooral op basis communicatie zijn gericht.

Voor het verwerven van basis communicatie (t/m niveau B1) lijkt de methode dus meer geschikt. Het was dan ook voor mij als docent makkelijker om te cirkelen en verhalen te bedenken omtrent grammaticale structuren en onderwerpen op dit niveau dan voor onafhankelijke en vaardige gebruikers (niveau B1-C2).

Op hoger niveau was het eveneens bijzonder moeilijk om de methode in zijn geheel te combineren met een leergang. In het kader van mijn onderzoek heb ik geprobeerd telkens een les volgens een bepaalde leergang te vervangen, wat bijna onmogelijk leek te zijn. Aan de ene kant moesten daardoor doelstructuren in een les worden behandeld waarmee hetzelfde kon worden uitgedrukt (bijvoorbeeld hoe je je mening kunt uiten), wat vooral voor verwarring zorgde. Probeer je een les in een leergang binnen een bepaald curriculum te vervangen, vraagt dit dus om goede planning en verdeling van de doelstructuren.

Aan de andere kant zorgde de herhaling, als het ware de kern van de methode TPRS, ervoor dat minder veel woordenschat en grammatica in een les kon worden behandeld, waarmee de methode wel voldoet aan didactische principes van het moderne vto (bijvoorbeeld: selectie van een beperkt, passend taalrepertoire voor elk niveau, veel taalinput), maar moeilijk is te combineren met de eisen van het academische curriculum, waarin in korte tijd een hoog taalniveau en een grote hoeveelheid woordenschat en (authentieke, realistische) talige handelingen moeten worden verworven.

Mij viel eveneens op dat de studenten die een TPRS-les hadden gevolgd de grammaticale structuren in de communicatieve lessen niet herkenden, omdat in de methode TPRS geen grammaticale termen werden gebruikt. De beperktheid van de 'Grammatica-Pop-Ups', die nooit alle uitzonderingen behandelen, zorgde er bovendien voor dat studenten soms onjuiste antwoorden in de daaropvolgende communicatieve lessen gaven, waarin van hen werd verwacht ook de uitzonderingen te hebben bestudeerd.

De methode vraagt bovendien om erg veel inspanning van de docent. Vooral beginnende TPRS-docenten moeten de lessen als het ware repeteren om het verhaal te kunnen vertellen, te blijven cirkelen,

structuren aanwijzen op posters en het begrip door gebaren te ondersteunen. De methode vraagt verder, meer dan andere methodes, om een grote taalvaardigheid van de docent. Fouten die een docent eventueel zou maken, worden door de aard van de methode voortdurend herhaald en zouden daarmee net als de correcte taal inslijpen bij de studenten.

De docent moet er bovendien voor zorgen dat de studenten wennen aan de methode en blijven reageren en antwoorden in koor. In maar drie lessen per college leek dit bijna niet mogelijk te zijn, omdat de studenten (vooral in taalverwerving III) er al zo aan waren gewend om individueel en vrij te spreken. Zij reageerden dan ook veel enthousiaster op schriftelijke en mondelinge opdrachten waarin minder werd gecirkeld en die meer leken op de werkwijze die zij gewend waren, zoals het spreken met een partner over bepaalde vragen of het schrijven van een korte tekst onder gebruikmaking van de doelstructuren.

Als je de methode wilt combineren met een bestaande leergang moet de docent bovendien veel tijd investeren in het bedenken van goede, persoonlijke verhalen waarin de structuren en woordenschat uit de leergang worden verwerkt en de interesses van de studenten aan bod komen, wat wederom betekent dat de docent in intensief contact met de studenten moet staan. Dit zou volgens mij echter niet alleen als nadeel maar ook als voordeel van de methode kunnen worden gezien.

Voorop universitair niveau wordt vaak van de studenten verwacht zelfstandig te werken en te leren en weinig rekening gehouden met hun emoties en karakters. Ik ben echter van mening dat de emotionele toestand van de studenten heel belangrijk is tijdens de taalverwerving en de persoonlijke kant van het onderwijs niet tekort mag komen. Volgens Krashen is trouwens de affectieve filter, de emoties, houding en motivatie van de taalleerders even belangrijk voor het succes van de taalverwerving als voldoende input en de kwaliteit van de werkvormen.<sup>292</sup>

TPRS lijkt de communicatieve methode op academisch niveau dus maar moeilijk te kunnen vervangen. Het lijkt echter zeker ook een meerwaarde voor het moderne vto te kunnen bieden. De communicatieve, realiteitsrelevante en authentieke benadering van het moderne vto, waarmee de studenten voldoende op de eisen van een universitair curriculum en het ERK kunnen worden voorbereid, zou bijvoorbeeld kunnen worden aangevuld met de systematische en persoonlijke herhaling van de methode TPRS. Het samen bouwen van verhalen, ‘Grammatica-Pop-Ups’ en gestuurde snelschrijfoopdrachten, die voor automatisering en meer zelfvertrouwen bij studenten op lager niveau kunnen zorgen, zouden vooral voor beginnende taalleerders maar in beperkte of aangepaste mate ook voor gevorderdere taalleerders in de academische context geschikt kunnen zijn. Zij zouden de lacunes van het moderne vto (automatisering) kunnen vullen met betekenisvolle, herhaaldelijke en begrijpelijke taalinput die als meest belangrijke factor voor de taalverwerving zou kunnen worden gezien. Als de spreekangst van studenten (tenminste op lager niveau) daarbij ook nog meetbaar en/of voelbaar daalt, lijkt TPRS definitief bruikbaar in academische contexten te zijn.

---

<sup>292</sup> Krashen (1982), p. 31-32.

## 7. Conclusie

---

Uit de theorie bleek dat spreekangst een probleem van veel studenten in het moderne vto op universitair niveau zou kunnen zijn, wat een belemmering voor het onderwijs volgens de communicatieve methode zou kunnen vormen. Inzichten en subjectieve inschattingen van docenten<sup>293</sup> en onderzoekers lieten vermoeden dat TPRS deze spreekangst zou kunnen tegenwerken door situaties te creëren die amper spreekangst veroorzaken, doelstructuren door middel van herhaling stevig te verankeren en succesmomenten te leveren.<sup>294</sup>

Ik wilde daarom in het kader van mijn afstudeerscriptie door middel van een empirisch mixed-methodes design-based onderzoek gebaseerd op zelfinschatting, mening van de studenten en observatie van buiten probereren het onderzoek naar TPRS aan te vullen met empirische inzichten over de bruikbaarheid van de methode op universitair niveau als ook met empirische inzichten m.b.t. het fenomeen spreekangst. Daarbij waren de volgende onderzoeksvragen mijn leidraad:

Zou, en zo ja in hoeverre, TPRS in het NVT-onderwijs op universitair niveau kunnen worden ingezet (om spreekangst tegen te werken)?

Heeft TPRS een effect op spreekangst in het moderne NVT-onderwijs op universitair niveau? En zo ja, in hoeverre?

Waar en hoe zou TPRS überhaupt in het moderne NVT-onderwijs op universitair niveau kunnen worden ingezet?

Spreekangst leek echter een minder groot probleem te zijn dan de theorie liet vermoeden. Alhoewel op basis van dit onderzoek niets kan worden gezegd over de invloed van gemeten spreekangst op de taalverwerving zelf en de invloed van spreekangst op diegenen met spreekangst, werd op basis van mijn observatie en de inschatting van de taaldocente wel duidelijk dat de communicatieve methode niet werd gestoord door spreekangst. Ook bij studenten met gemeten spreekangst zorgde de methode voor veel talige output. De studenten met spreekangst spraken gemiddeld zelfs meer dan studenten bij wie geen spreekangst kon worden gemeten.

Wel spraken die studenten gemiddeld minder die van zichzelf aangaven last van spreekangst te hebben. Gemeten en waargenomen spreekangst kwam in mijn onderzoek dus niet altijd overeen. Gemeten spreekangst kon vaak niet door de docent en zelfs soms niet door de betrokken studenten worden waargenomen. Het is dus de vraag of de door mij gehanteerde enquête (FLCAS), die door velen als zeer betrouwbaar wordt beschouwd, daadwerkelijk spreekangst heeft kunnen meten of in hoeverre mijn wijzigingen (het buiten beschouwing laten van toetsingsangst en werken met een vierpuntschaal) een invloed op de betrouwbaarheid hadden.

Ga je ervan uit dat spreekangst wel kon worden gemeten, blijkt dat er niet altijd een correlatie tussen spreekangst en de hoeveelheid vrijwillige talige uitingen in de vreemde taal bestond en de

---

<sup>293</sup> Ray & Seely (2011), p.155/168/170/211/212.

<sup>294</sup> Ibid., p. 211-212.



communicatieve methode daarom niet werd gestoord door diegenen met gemeten (en gevoeld) spreekangst.

De kwantiteit van de output bij de leerders is dus blijkbaar geen criterium om de meerwaarde van TPRS in vergelijking met de communicatieve methode te meten. Ik zie op basis van mijn onderzoek het voordeel van TPRS echter vooral op drie gebieden:

- **spreekangst reductie en opbouw van zelfvertrouwen op lager niveau**
- **automatisering van grammatica en woordenschat**
- **als methodische aanvulling**

Ook al bleek dat spreekangst het moderne vto vanuit het perspectief van de docent niet stoort, ga ik er op basis van de resultaten van de aangepaste FLCAS toch van uit dat spreekangst een invloed op diegenen met spreekangst en hun taalverwerving kan hebben. Daarom zou ik er voor willen pleiten TPRS op universitair niveau in te zetten om de wel duidelijk bestaande **spreekangst te reduceren** en het **zelfvertrouwen van studenten te vergroten**.

Het kon worden geobserveerd dat de wel bestaande spreekangst namelijk daadwerkelijk kon worden tegengewerkt door de inzet van TPRS, tenminste bij studenten op laag niveau. Bij hen daalde de spreekangst gemiddeld om 12,166 punten, rond 4,29 keer zo veel dan bij de proefgroep. Dit kwam ook overeen met de mening van de studenten zelf, die in taalverwerving II allemaal aangaven TPRS in de academische context geschikt te achten voor het verminderen van angst, onzekerheid en nervositeit. Dit werd echter niet aangegeven door studenten in taalverwerving III, wiens spreekangst-level zowel in de controle- als ook in de proefgoed zo goed als onveranderd bleef. Daarom zou ik op basis van de gemeten resultaten, mijn eigen ervaringen en de inschatting van de studenten zelf willen concluderen dat de methode op academisch niveau vooral bij studenten op een lager taalniveau zou kunnen worden ingezet om spreekangst tegen te werken en hun zelfvertrouwen te verhogen.

Omdat het aantal van mijn proefpersonen vrij klein was, en het aantal TPRS lessen vrij laag, kan op basis van mijn resultaten natuurlijk geen definitief antwoord op de vraag worden gegeven of spreekangst daadwerkelijk met TPRS tegen kan worden gewerkt en zou grootschaliger onderzoek moeten worden gedaan.

Ten tweede lijken sommige elementen van de methode TPRS ook op hoger niveau en voor studenten met meer academische doelen een meerwaarde in het moderne vto te kunnen vormen: Met name m.b.t. **automatisering van grammatica en woordenschat**. De ‘Grammatica-Pop-Ups’, verhalen en gestuurde snelschrijfpodochten werden van studenten op alle niveaus en met alle doelen als positieve en voor de academische context geschikte elementen genoemd en kunnen ook volgens mij en mijn onderzoek worden gebruikt om de studenten actiever bij de les te betrekken en voor meer systematische herhaling zorgen. De systematische herhaling zou namelijk als lacune van de communicatieve methode op universitair niveau worden gezien, zoals uit mijn observatie, interview met de taaldocente en mening van de studenten bleek. Het intensieve oefenen van grammatica en het herhalen van structuren in de methode TPRS heb ik niet alleen als intensivering maar ook als aanvullend en verhelderend complement

ervaren. Dat de studenten de grammaticale structuren later in de communicatieve les niet meteen hebben herkend is volgens mij eerder een kwestie van afstemming van de twee lesmethodes dan een tekort van TPRS. Ik zou dus zeker voor een combinatie van de twee methodische aanpakken pleiten, waarbij TPRS-lessen een soort supplement-functie innemen.

Het is desalniettemin evident dat de methode noch op hoog noch op laag taalniveau van de studenten de communicatieve benadering of gebruikte leergangen helemaal kan vervangen in de academische context. Het past niet bij de eisen van het curriculum en dus bij de eisen van het NVT-onderwijs op universitair niveau. De herhaling van de methode bijvoorbeeld kost volgens mij te veel tijd om binnen drie jaar en maar vier taalverwervingscolleges niveau C1 te bereiken en de grote hoeveelheid woordenschat en talige handelingen te behandelen die voor het succesvolle afstuderen geëist worden. Bovendien gaat de klassikale herhaling ten koste van het oefenen van realistische talige handelingen, waardoor TPRS minder realiteitsrelevant en authentiek is dan andere taalverwervingsmethodes.

Vooraf (hoofdvak-) studenten op hoger niveau gaven eveneens aan niet te hebben genoten van het gestuurde, onnatuurlijke spreken in koor en dat de methode op basis van zijn gestuurdheid, onrealistische spreeksituaties en speelachtigheid niet (helemaal) zou passen in de academische context. Dit zou naast met hun taalniveau ook met hun studiedoel te maken kunnen hebben. De studenten in het college op lager niveau waren geen hoofdvakstudenten en hadden daarom minder academische doelen met het Nederlands, wat wederom ervoor heeft kunnen zorgen dat zij meer basic communicatieve doelen hadden en meer open stonden voor de methode. De hoofdvakstudenten op hoger niveau aan de andere kant zijn aan de academische eisen van het curriculum gewend en hebben het ERK voor ogen, waardoor zij zelf zo zelfstandig en realistisch mogelijk willen werken, wat hun TPRS niet kan bieden.

Ook daarom moet TPRS volgens mij in de academische context vooral als **methodische aanvulling** worden gezien. Wordt de communicatieve methode binnen het competentiegerichte onderwijs bijvoorbeeld aangevuld met

- Grammatica-Pop-Ups die aan bod komen voordat de taalleerders worden gevraagd om in kleine groepen aan authentiek materiaal te werken of in gesprek te gaan over actuele onderwerpen van persoonlijk belang,
- of wordt af en toe gewerkt met een verhaal of snelschrijfofdracht zodat bijzonder moeilijke grammaticale structuren herhaaldelijk kunnen worden geoefend,

zo zou TPRS in de academische context volgens mijn onderzoek voor meer automatisering en een duidelijkere focus op doelstructuren kunnen zorgen.

Aan het eind van mijn onderzoek kan ik dus op basis van mijn eigen ervaringen, observatie en mening van de studenten en taaldocente zeggen dat bepaalde elementen van de methode TPRS in het vto Nederlands op universitair niveau zouden kunnen worden ingezet om spreekangst tegen te werken (in taalverwervingscolleges op lager niveau (A0-B1)), moeilijke constructies op een persoonlijke manier te herhalen en te laten in slijpen door het vragen van verhalen (d.m.v. open & individuele vragen) en ‘Grammatica-Pop-Ups’ en de bestaande methodes daardoor aan te vullen en te verreiken.

Ook al vraagt de methode om veel inspanning van de docent en contact met de studenten, zou dit volgens mij ook als enorm voordeel van de methode kunnen worden gezien. In overeenstemming met Krashens monitor hypothese<sup>295</sup> ben ik namelijk van mening dat de emotionele toestand van de studenten heel belangrijk is tijdens de taalverwerving en de persoonlijke kant van het onderwijs niet tekort mag komen. De taaldocent moet ook soms een psycholoog zijn en ervoor zorgen dat zich te studenten op hun gemak voelen en geïnteresseerd blijven in de taal.

Op universitair niveau wordt echter vaak van de studenten verwacht zelfstandig te werken en te leren en weinig rekening gehouden met hun emoties, karakters en motivatie, met andere woorden: met hun affectieve filter. Door het bestaande onderwijs aan te vullen met TPRS als supplement zou niet alleen voor meer automatisering kunnen worden gezorgd, maar ook de affectieve filter laag kunnen worden gehouden. Dat spreekangst ogenschijnlijk geen probleem voor de docent leek te zijn betekent namelijk niet dat de gemeten of gevoelde spreekangst de studenten en hun taalverwerving niet heeft beïnvloed. Dit zou een onderwerp voor een volgend onderzoeksproject kunnen zijn.

---

<sup>295</sup> Krashen (1982).

## Bronnen

---

Armstrong, A. (2008). 'Fun and fluency in Spanish through TPRS'. *UW-L Journal of Undergraduate Research*, XI.

Asher, James J. (1966). 'The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review'. *The modern language journal*, jg. 50, nr. 2, 79-84.

Asher, James J. (1984). 'Language by command. The Total Physical Response approach to learning language'. *The way of learning*, jg. 6, nr. 35.

Asher, James J. (1996). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks.

Asher, James J. Cambridge University. "Babies don't learn by memorizing lists; why should children or adults?". [www.tpr-world.com](http://www.tpr-world.com). Laatst geraadpleegd 29 mei 2019.

Baxter, Peta Almer (2017). *Can physiological and nonverbal responses be used to measure Foreign Language Anxiety?*. Master thesis. Tilburg Univerisity.

Beal, Kenneth David (2011). *The correlates of storytelling from the Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) method of foreign language instruction on anxiety, continued enrollment and academic success in middle and high school students*. Doctoraal Dissertation. University of Kansas.

Beersmans, Maud & Wim Tersteeg (2011). *De Sprong. Van NT2-niveau A2 naar B1*. Amsterdam: Boom uitgevers.

Beersmans, Maud & Wim Tersteeg (2013). *De Finale. Voorbereiding op het staatsexamen NT2 II*. Amsterdam: Boom uitgevers.

Beyer, Fox (2008). *Impact of TPR on the preterit tense in Spanish*. MA Thesis. Caldwell College.

Blom, E., Polišenská, D. & F. Weerman (2008). 'Articles, adjectives and age of onset: the acquisition of Dutch grammatical gender'. *Second Language Research*, jg. 24, nr. 3, p. 297-331.

Boer, Berna de & Ronald Ohlsen (2011). *Nederlands op niveau. Methode NT2 voor hoogopgeleide anderstaligen. Docenthandleiding*. Coutinho.

Boer, Berna de & Ronald Ohlsen (2015). *Nederlands op niveau. Methode Nederlands voor hoogopgeleide anderstaligen*. Coutinho.

Bossers, Bart, F. Kuiken, & A. Vermeer (2015). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs*. Coutinho.

Brame, C. (2013). Vanderbilt University Center for Teaching. Flipping the classroom. <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>. Laatst geraadpleegd 14 maart 2019.

Braunstein, L. (2006). 'Adult ESL learners' attitudes towards movement (TPR) and drama (TPR Storytelling) in the classroom'. *CATESOL Journal*, jg. 18, nr. 1, p. 7-20.

Brune, Michael K. (2004). *Total physical response storytelling: An analysis and application*. BA Thesis. University of Oregon.

- Butzkamm, Wolfgang (1998). *Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und-lehrens. Englisch lehren und lernen. Didaktik des Englischunterrichts*. Cornelsen.
- Cantoni, Gina P. (1999). 'Using TPR-Storytelling To Develop Fluency and Literacy in Native American Languages'. In Reyhner, Cantoni, St. Clair, & Yazzie (red.), *Revitalising Indigenous Languages*. Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.
- Castro, Ruben (2010). *TPRS for Adults in the ESL Classroom: A Pilot Study Comparing Total Physical Response Storytelling™ With the Grammar-Translation Teaching Strategy to Determine Their Effectiveness in Vocabulary Acquisition Among English as a Second Language Adult Learners*. MA Thesis. Dominican University of California.
- Coutinho. Nederlands op niveau. [www.shop.coutinho.nl/store\\_nl/nederlands-op-niveau.html](http://www.shop.coutinho.nl/store_nl/nederlands-op-niveau.html). Laatst geraadpleegd 29 mei 2019.
- Davidheiser, James C. (2001). 'The ABCs of TPR Storytelling.' *Dimension*, p. 45-53.
- Doyle, Dennis. (07.04.2019). TPRS forum. [www.groups.yahoo.com/group/moretprs/](http://www.groups.yahoo.com/group/moretprs/). Laatst geraadpleegd 29 mei 2019.
- Dziedzic, Joseph (2012). 'A comparison of TPRS and traditional instruction, both with SSR'. *International Journal of Foreign Language Teaching*, jg. 7, nr. 2, p. 4-6.
- Edmondson, W. J., & House, J. (2009). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. UTB Franck.
- Europese Unie en Raad van Europa (2013). 'Beschrijvingschema voor zelfbeoordeling'. In: Raad van Europa. *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Talen (CEFR)*. <https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/cefr-nl.pdf>. Laatst geraadpleegd 14 maart 2019.
- Florijn, Arjen et al. (2017). *De regels van het Nederlands. Grammatica voor anderstaligen*. Noordhoff Uitgevers B.V.
- Foster, Sarah Jenne (2011). *Processing instruction and teaching proficiency through reading and storytelling: A study of input in the second language classroom*. MA Thesis. University of North Texas, 2011.
- Fox, S. et al. (2017). *Taal totaal nieuw*. Ismaning: Hueber
- Fox et al. (2017). *Docentenhandleiding. Taal totaal nieuw*. <https://www.hueber.de/media/36/Taal%20totaal%20nieuw%20handleiding.pdf>. Laatst geraadpleegd 14 maart 2019.
- Garczynski, M. (2003). *Teaching proficiency through reading and storytelling: Are TPRS students more fluent in second language acquisition than audio lingual students?*. MA Thesis. Chapman University.
- Gathier, Marilene (2012). *Schrijf vaardig. Takenboek met toegangscode tot website*. Bussum, Coutinho.
- Gisbergen, M. van (2011). *Je n'ose pas'; Spreekangst bij Frans*. BA Thesis. Fontys Hogescholen Tilburg. Lerarenopleiding Frans.
- Hol, Helen, Barbara Hoevenaars (2015). 'De Nederlandse TPRS-lespraktijk in kaart gebracht'. *Levende Talen Magazine*, jg. 102, nr. 5, p. 10-14.

- Holleny, Laura (2012). *The effectiveness of Total Physical Response Storytelling for language learning with special education students*. MA Thesis. Rowan University.
- Horwitz, Elaine K., Michael B. Horwitz, & Joann Cope. (1986). 'Foreign language classroom anxiety'. *The Modern language journal*, jg. 70, nr. 2, p. 125-132.
- Horwitz, Elaine K. & Young, Dolly J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Pearson College Div.
- Horwitz, E.K. (2000). 'It ain't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding variables.' *The Modern Language Journal*, 84, 256-259.
- Jennings, J. (2009). *Results of master's thesis comparing two TPRS groups and one control group of Spanish II high school students*. MA Thesis. Millersville University, 2009.
- Klippen, Friederike (2016). 'Forschungstraditionen der Fremdsprachendidaktik'. In: Daniela Caspari et al. (red.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Koot, L., & J. J. E. van Loo (2014). *Spreekangst bij gespreksvaardigheidstoetsing*. MA Thesis. Universiteit Utrecht.
- Koster, Dietha (2018). *NT2-Cahier Films in de les: twaalf motiverende werkvormen*. 2018
- Krashen, Stephen D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D., & Tracy D. Terrell (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Alemany Press.
- Krashen, Stephen D. (1997). *Foreign Language Education The Easy Way*. Culver City, CA: Language Education Associates.
- Kwakernaak, Erik (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Hilvesum: Coutinho.
- Kwakernaak, Erik (2010). 'Algemeendidactische trends en vreemdetalenonderwijs'. *Levende Talen Magazine*, jg. 97, nr. 3, p. 10-14.
- Lichtman, Karen (2012). 'Research on TPR Storytelling'. In: B. Ray & C. Seely, *Fluency Through TPR Storytelling*, p. 304-311.
- MacIntyre, Peter D., & Robert C. Gardner (1989). 'Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification.' *Language learning*, jg. 39, nr. 2, p. 251-275.
- MacIntyre, Peter D., & Robert C. Gardner (1991). 'Investigating language class anxiety using the focused essay technique'. *The Modern Language Journal*, jg. 75, nr. 3, p. 296-304.
- MacIntyre, Peter D., & Robert C. Gardner (1994). 'The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language'. *Language learning*, jg. 44, nr. 2, p. 283-305.
- MacIntyre, P. D. (1999). 'Language anxiety: A review of the research for language teachers.' *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, p. 24-45.
- Molnár, Heike (2010). 'Der Einfluss des Faktors Alter auf die Aussprachekompetenz in der L2 Ergebnisse einer Pilotstudie mit DaZ-Lernern'. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, jg.15, nr. 1, p. 21.

- Murray, C. (2014). *Does the introduction of a TPR and a TPRS teaching method into a French 1 classroom positively affect students' language acquisition and student appreciation of the language.* MA Thesis. Caldwell College.
- Nijhuis, R. & Vermaning, L. (2010). *Onderzoek lesmethode TPRS.* B.A. Thesis. Fontys Hogeschool Tilburg.
- Oliver, J. S. (2012). 'Investigating storytelling methods in a beginning-level college class'. *The Language Educator*, jg. 7, nr. 2, p. 54-56.
- Perna, Melissa (2007). *Effects of Total Physical Response Storytelling versus traditional, versus initial instruction with primary-, reinforced by secondary-perceptual strengths on the vocabulary-and grammar-Italian-language achievement test scores, and the attitudes of ninth and tenth graders.* Doctoral dissertation. St. John's University.
- Rapstine, Alexander Honorat (2003). *Total Physical Response Storytelling (TPRS): A practical and theoretical overview and evaluation within the framework of the national standards.* MA Thesis. Michigan State University.
- Ray, Blaine & C. Seely (2011). *Storytelling voor het talenonderwijs.* Broek op Waterland: Arcos Publishers.
- Reinmann, G. (2005). 'Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung.' *Unterrichtswissenschaft*, jg. 33, nr. 1, p. 52-69.
- Richards, Jack C., & Theodore S. Rodgers (2014). *Approaches and methods in language teaching.* Cambridge University Press.
- Riemer, Claudia (2016). 'Befragung'. In: Daniela Caspari et al. (red.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch.* Narr Francke Attempto Verlag, p. 155-181.
- Roberts, B., & Thomas, S. (2014). "Center for Accelerated Language Acquisition (CALA) Test Scores: Another Look at the Value of Implicit Language Instruction through Comprehensible Input". *International Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 10, no. 1, p. 2-12.
- Schramm, Karen (2016). 'Beobachtung'. In: Daniela Caspari et al. (red.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch.* Narr Francke Attempto Verlag, p. 141-154.
- Sutherland, K., & Asher, J. (1978). 'Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook'. *TESOL Quarterly*, jg. 12, nr. 2, 204.
- Simons, Mathea & Wilfried Decoo (2009). 'Communicatiedurf versus taalangst.' *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 10, nr. 2, p. 3-13.
- Slavic, Ben (2017). *TPRS in één jaar!*. Broek op Waterland: Arcos Publishers.
- Slavic, Ben. TPRS and Comprehensible Input Training. TPRS Ressources. Suggested Daily Schedule. [www.benslavic.com/suggested-daily-schedule.html](http://www.benslavic.com/suggested-daily-schedule.html). Laatst geraadpleegd 29 mei 2019.
- Sommer, J. (2018). Moodle. univie. 2018W 134031-1 Niederländisch: Spracherwerb II. 'Informatie over e-learning module'. <https://moodle.univie.ac.at/mod/page/view.php?id=2518390>. Laatst geraadpleegd 29 mei 2019.
- Spangler, Donna E. (2009). *Effects of Two Foreign Language Methodologies, Communicative Language Teaching and Teaching Proficiency through Reading and Storytelling.* Doctoral dissertation. Walden University.

Toorn-Schutte, Jenny van (2006). *Klare Taal! Uitgebreide basisgrammatica NT2*. Amsterdam: Boom uitgevers.

Tsiplakides, Iakovos, & Areti Keramida (2009). 'Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations'. *International Education Studies*, jg. 2., nr. 4, p.39-44.

Universität Wien (2013). Mitteilungsblatt 15.05.2013.  
[https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtbl02/2012\\_2013/2012\\_2013\\_151.pdf](https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtbl02/2012_2013/2012_2013_151.pdf). Laatst geraadpleegd 29 mei 2019.

Universität Wien (2016). Mitteilungsblatt 03.04.2016.  
[https://www.ned.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/MitteilungsblattMANedNEU2016\\_192.pdf](https://www.ned.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/MitteilungsblattMANedNEU2016_192.pdf). Laatst geraadpleegd 29 mei 2019.

Universität Wien (2016). Mitteilungsblatt 03.05.2016.  
[https://www.ned.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/MitteilungsblattEC2Ned2016\\_194.pdf](https://www.ned.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/MitteilungsblattEC2Ned2016_194.pdf).  
[https://www.ned.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/MitteilungsblattEC1Ned2016\\_193.pdf](https://www.ned.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/MitteilungsblattEC1Ned2016_193.pdf). Laatst geraadpleegd 29 mei 2019.

Universität Wien (2018). Vorlesungsverzeichnis 2018W. Studienprogrammleitung 13. Finno-Ugristik, Nederlandistiek, Skandinavistik und Vergleichende Literaturwissenschaft. Nederlandistiek. Niederländisch: Spracherwerb II.  
<https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=134031&semester=2018W>. 14 maart 2019.

Universität Wien (2018). Vorlesungsverzeichnis 2018W. Studienprogrammleitung 13. Finno-Ugristik, Nederlandistiek, Skandinavistik und Vergleichende Literaturwissenschaft. Nederlandistiek. Niederländisch: Spracherwerb III.  
<https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=134061&semester=2018W>. 14 maart 2019.

Unsworth, S. (2013). 'Assessing the role of current and cumulative exposure in simultaneous bilingual acquisition: The case of Dutch gender'. *Bilingualism: Language and Cognition*, jg. 16, nr. 1, p. 86-110.

Varguez, K. C. (2009). 'Traditional and TPRS Storytelling instruction in the beginning high school classroom'. *International Journal of Foreign Language Teaching*, jg. 5, nr. 1, p. 2-11.

Vlaming, de E. M. (2013). *TPRS in de Duitse les: Onderzoek naar effecten van TPRS op het toepassen van grammatica*. MA Thesis. Hogeschool Arnhem Nijmegen.

Watson, Barbara (2009). 'A comparison of TPRS and traditional foreign language instruction at the high school level'. *International Journal of Foreign Language Teaching*, jg. 5, nr.1, p. 21-24.

Wenzel, Veronika. (2013). *Fachdidaktik Niederländisch*. LIT Verlag Münster.

Young, Dolly Jesusita (1990). 'An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking'. *Foreign Language Annals*, jg. 23, nr. 6, p. 539-553.



## Inhoudsopgave - Appendix

---

<b>1.</b>	<b>Enquêtes</b>	<b>90</b>
1.1	Enquête (1) P& C – Persoonlijke gegevens .....	91
1.2	Enquête (1) & (2) P & C - FLCAS.....	91
1.3	Enquête (1) & (2) P & C – MacIntyre & Gardner.....	92
1.4	Enquête (2) P & C – Spreekangst concreet .....	93
1.5	Enquête (2) P – Mening TPRS in academische context .....	93
1.6	Enquête P – Mening TPRS.....	94
<b>2.</b>	<b>Resultaten</b>	<b>95</b>
<b>2.1</b>	<b>Demografie doelgroep .....</b>	<b>96</b>
2.1.1	Overzicht demografie doelgroep.....	98
<b>2.2</b>	<b>Spreekangst.....</b>	<b>100</b>
2.2.1	Vergelijking van resultaten m.b.t. spreekangst .....	101
2.2.2	Verdeling van de spreekangst bij diegenen met gemeten spreekangst .....	102
<b>2.3</b>	<b>Spreekgedrag .....</b>	<b>103</b>
2.3.1	Gemiddelde talige uitingen – spreekangst vs. geen spreekangst FLCAS I .....	105
2.3.2	Gemiddelde talige uitingen – spreekangst vs. geen spreekangst FLCAS II .....	105
2.3.3	Semesteroverzicht – talige uitingen .....	106
<b>2.4</b>	<b>Resultaten TPRS.....</b>	<b>107</b>
2.4.1	TPRS in de academische context .....	107
2.4.2	TPRS - lessen .....	108
2.4.3	TPRS – elementen .....	117
<b>2.5</b>	<b>Interview.....</b>	<b>119</b>
2.5.1	Transcriptie interview I .....	119
2.5.2	Transcriptie interview II.....	136
2.5.3	Samenvatting interviews m.b.t. spreekgedrag van studenten .....	153
<b>2.6</b>	<b>Observatiedagboek .....</b>	<b>155</b>
2.6.1	Taalverwerving II .....	155
2.6.2	Taalverwerving III.....	162
<b>3.</b>	<b>Materiaal TPRS</b>	<b>173</b>
3.1	Lesschema's TV II .....	174
3.2	Lesschema's TV III .....	183
3.3	Ontwerp tabel personificatie TPRS - verhalen.....	193
3.4	TPRS posters .....	194
3.5	Schriftelijke opdrachten TV II .....	196
3.6	Schriftelijke opdrachten TV III .....	199
3.7	Schriftelijke opdracht controlegroep TV III.....	202
<b>4.</b>	<b>Deutsche Zusammenfassung</b>	<b>205</b>

# 1. Enquêtes

## 1.1 Enquête (1) P & C – Persoonlijke gegevens

---

Ik, Franziska Vehling (a1308766), ben Masterstudente Nederlands aan de Universiteit Wenen. In het kader van mijn Masterscriptie over vreemdetaalverwerving en methodes van het vreemdetaalonderwijs Nederlands op universitair niveau heb ik jullie hulp nodig. De ingevulde informatie wordt anoniem en vertrouwelijk behandeld, dus wees vooral eerlijk!

Alvast bedankt.

1. Code
2. Jij bent een ...
  - Vrouw
  - Man
3. Hoe oud ben jij
  - 18-21
  - 22-25
  - 25-30
  - 30+
4. Wat is jouw moedertaal
  - Duits
  - Niet Duits, maar...
5. Ben jij hoofdvakstudent(e) Nederlands?
  - Ja
  - Nee, ik studeer..
6. Waar studeer jij?
  - Oostenrijk: Wenen
  - Polen:...
  - Hongarije:...
  - Tsjechië:...
  - ...
7. Wanneer ben jij begonnen Nederlands te leren? (maand en jaar)

## 1.2 Enquête (1) & (2) P & C – FLCAS

---

### Reageer op de volgende stellingen:

8. Ik voel me NOOIT helemaal zeker van mezelf wanneer ik Nederlands spreek in de colleges Nederlands.
  - Helemaal eens = 4
  - Eens = 3
  - Oneens = 2
  - Helemaal oneens = 1
9. Ik maak me er GEEN zorgen over het maken van fouten in de colleges Nederlands.
10. Het maakt me bang wanneer ik niet begrijp wat de docent in het Nederlands zegt.
11. Ik zou het NIET erg vinden om nog meer colleges Nederlands te moeten volgen.
12. Ik begin te trillen wanneer ik weet dat ik word aangesproken/een beurt krijg tijdens de colleges Nederlands.
13. Tijdens de colleges Nederlands merk ik dat ik over dingen nadenk die niks met het college hebben te maken.
14. Ik denk steeds dat de andere studenten beter zijn in talen dan ik.
15. Ik raak in paniek wanneer ik onvoorbereid moet spreken in de colleges Nederlands.
16. Ik maak me zorgen over de gevolgen van slechte prestaties in de colleges Nederlands.
17. Ik begrijp NIET waarom zich sommige mensen zo ongemakkelijk voelen tijdens de colleges Nederlands.
18. Soms word ik zo nerveus tijdens de colleges Nederlands, dat ik dingen vergeet die ik eigenlijk al weet.
19. Ik vind het gênant om vrijwillig antwoorden te geven in de colleges Nederlands.

20. Ik zou NIET zenuwachtig zijn als ik met een moedertaalspreker Nederlands zou spreken.
21. Ik voel me NIET op mijn gemak wanneer ik niet begrijpt wat de docent verbeterd.
22. Zelfs als ik me goed op de colleges Nederlands heb voorbereid, ben ik er een beetje bang voor.
23. Ik heb er vaak GEEN zin om naar de colleges Nederlands gaan.
24. Ik voel me zelfverzekerd wanneer ik Nederlands spreek tijdens de colleges Nederlands.
25. Ik ben bang dat mijn docent klaar zit om alle fouten die ik maak te corrigeren.
26. Ik voel mijn hart kloppen als ik word aangesproken / een beurt krijg tijdens de colleges Nederlands.
27. Ik voel GEEN druk om me heel goed op de colleges Nederlands voor te bereiden.
28. Ik voel me helemaal NIET op mijn gemak als ik Nederlands moet spreken in het bijzijn van de andere studenten Nederlands in het college.
29. Ik heb altijd het gevoel dat de andere studenten beter Nederlands kunnen spreken dan ik.
30. Het gaat zo snel in de colleges Nederlands dat ik bang ben om niet meer mee te komen.
31. Ik voel me meer gespannen en nerveus in de colleges Nederlands dan in andere colleges.
32. Ik word nerveus en raak in de war wanneer ik Nederlands moet spreken in de colleges.
33. Op mijn weg naar de colleges Nederlands voel ik me super relaxed en zelfverzekerd.
34. Ik raak overspoeld door de hoeveelheid regels die je moet leren om Nederlands te spreken.

35. Ik word zenuwachtig als ik niet elk woord van de docent kan begrijpen.
36. Ik ben bang dat de andere studenten me gaan uitlachen als ik Nederlands spreek.
37. Ik zou me onder moedertaalsprekers Nederlands waarschijnlijk meer op mijn gemak voelen.
38. Ik word nerveus wanneer de docent een vraag stelt waarop ik me niet heb voorbereid.

### **1.3 Enquête (1) & (2) P & C – MacIntyre & Gardner**

39. Het raakt me NIET als iemand snel Nederlands spreekt.
40. Ik geniet ervan om naar iemand te luisteren die Nederlands spreekt.
41. Ik voel me alleen op mijn gemak als je heel langzaam en duidelijk Nederlands spreekt.
42. Ik voel me NIET op mijn gemak als je te snel Nederlands spreekt.
43. Ik maak me er GEEN zorgen over het leren van Nederlandse woorden, omdat ik die heel
44. Nederlands maakt me bang omdat ik problemen heb het te begrijpen, zelfs als ik me heel erg inspan.
45. Ik word zenuwachtig als het college Nederlands ongeorganiseerd lijkt te zijn.
46. Ik kan vertrouwen op mijn vaardigheid om de betekenis van Nederlandse dialogen te kunnen begrijpen.
47. Ik maak me er GEEN zorgen over nieuwe, onbekende Nederlandse woorden omdat ik zeker ben dat ik die kan begrijpen.
48. Ik voel me NOOIT gespannen wanneer ik Nederlands moet spreken.
49. Ik ben zeker dat ik de Nederlandse woorden die ik ken ZONDER problemen in een gesprek kan gebruiken.
50. Alhoewel ik de Nederlandse uitdrukkingen ken, komen zij NIET eruit als ik zenuwachtig ben.

51. Ik word opgewonden wanneer ik eigenlijk weet hoe ik iets in het Nederlands kan zeggen maar het niet onder woorden kan brengen.

### 1.4 Enquête (2) P & C – Spreekangst concreet

#### **En nu heel concreet:**

52. Volgens mij spreek ik nu...
- Beter Nederlands dan aan het begin van het semester
  - Net zo goed Nederlands als aan het begin van het semester
  - Slechter Nederlands dan aan het begin van het semester
53. Volgens mij voel ik me nu zelfverzekerder dan aan het begin van het semester
- Helemaal eens
  - Eens
  - oneens
  - Helemaal oneens
54. Heb jij volgens jou last van spreekangst (het ongemakkelijke gevoel tijdens het spreken van een (vreemde) taal)?
- Ja, in mijn moedertaal en in vreemde talen
  - Ja, in vreemde talen
  - Ja, in mijn moedertaal
  - Nee
  -

### 1.5 Enquête (2) P – Mening TPRS in academische context

Bedankt voor jullie deelname aan mijn masteronderzoek dit semester. De ingevulde informatie wordt anoniem en vertrouwelijk behandeld, dus wees alsjeblieft nog een keer eerlijk!

Mocht je je eigen resultaten willen weten, vul alsjeblieft je e-mailadres in  
Franziska  
A1308766

1. Code
2. E-Mailadres  
(Mocht je je eigen resultaten willen weten, dan vul alsjeblieft je e-mailadres in.)
3. Naam  
(Het zou mij helpen als je mij je naam liet weten, omdat ik je resultaten op die manier zou kunnen vergelijken met de observatieresultaten en inzichten die ik tijdens het semester in de colleges heb kunnen verzamelen.)
4. Aan hoeveel TPRS lessen heb jij deelgenomen?
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
5. Past de methode TPRS volgens jou in de academische context?  
Waarom/waarom niet?
6. Waarvoor lijkt je de methode het meest geschikt in de academische context?
  - Bevorderen van de groepsdynamiek
  - Eerste kennismaking met de taal
  - Verwerven van moeilijke constructies (ook op hoger niveau)
  - Herhaling van moeilijke constructies (op alle niveaus)
  - Verminderen van 'angst', 'onzekerheid' of 'ongemak' tijdens het spreken
  - Als creatieve afwisseling
  - Om studenten actiever de inhoud van de les te laten meebepalen (interactiviteit)
7. Welk onderdeel van de methode zou je in de toekomst eventueel in de colleges terug willen vinden?
  - Samen bouwen van een verhaal
  - Spreken in koor
  - Persoonlijk vraaggesprek
  - Korte 'Grammatica-Pop-ups' (uitleg)
  - Werken met een leestekst

## 1.6 Enquête P – Mening TPRS

---

### Enquête Verhaalles 1

Best studenten, Ik zou het op prijs stellen als jullie mij jullie eerlijke mening zouden kunnen meedelen over de les die ik jullie volgens de methode TPRS heb gegeven. Alvast bedankt! Franziska

1. Code
2. Hoe vond jij de TPRS les?
  - Heel goed
  - Goed
  - Niet goed
  - Slecht
3. Wat vond jij leuk?
4. Wat vond jij niet leuk?
5. Hoe heb je je gevoeld?
  - Zelfverzekerd
  - Rustig
  - Ontspannen
  - Opgewonden
  - Nerveus
  - Ongemakkelijk
  - Bang
6. Wat vond jij van het spreken in koor?
  - Heel leuk. Ik heb er iets van kunnen leren en ik was minder zenuwachtig dan normaal.
  - Leuk. Ik heb er iets van kunnen leren.
  - Niet leuk. Ik heb er niets van kunnen leren.
  - Helemaal niet leuk. Ik heb er niets van kunnen leren en heb me ongemakkelijk gevoeld.
7. Zou jij in de toekomst graag les volgens deze methode willen krijgen?
  - Ja, altijd.
  - Ja, soms
  - Nee
8. Waarom zou jij wel/niet les willen krijgen volgens deze methode?

### Enquête Verhaalles 2

1. Code
2. Hoe vond je de les?
3. Wat vond je goed?
4. Wat vond je niet goed?
5. Hoe heb je je gevoeld?
6. Wat vind je van het spreken in koor?
7. Waarom vind je dat?
8. Wat vind je van het werken met dit soort verhalen?
  - Heel leuk
  - Leuk
  - Niet leuk
  - Helemaal niet leuk
9. Waarom vind je dat?
10. Zou je in de toekomst les volgens deze methode willen krijgen?
11. Waarom zou je wel/niet les volgens deze methode willen krijgen?

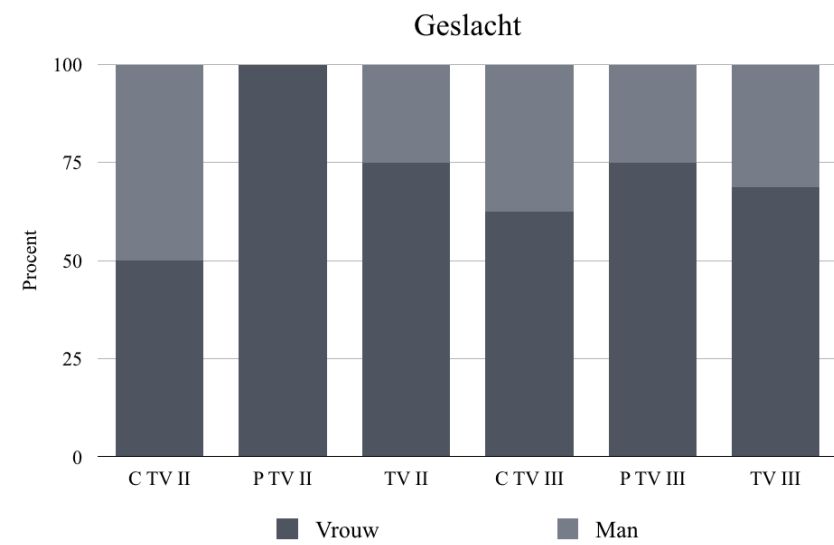
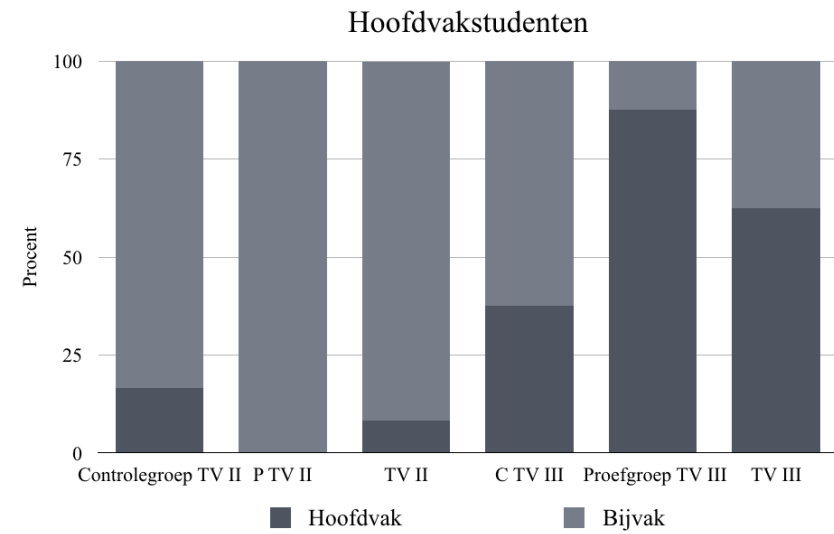
### Enquête Leesles

1. Code
2. Hoe vond jij de TPRS les?
3. Wat vond jij leuk?
4. Wat vond jij niet leuk?
5. Hoe heb je je gevoeld?
6. Wat vond jij van het spreken in koor?
7. Wat vond jij van deze manier om om te gaan met een leestekst?
  - Heel leuk. Ik heb op deze manier meer begrepen, geleerd hoe ik kan omgaan met een leestekst en kon actiever aan de les deelnemen.
  - Leuk. Ik heb meer begrepen en kon actiever deelnemen.
  - Niet leuk. Ik heb veel begrepen, maar het was te repetitief.
  - Helemaal niet leuk. Ik heb niet meer begrepen dan normaal en het was te repetitief.
8. Zou jij in de toekomst graag les volgens deze methode willen krijgen?
9. Waarom zou jij wel/niet les willen krijgen volgens deze methode?

## 2. Resultaten

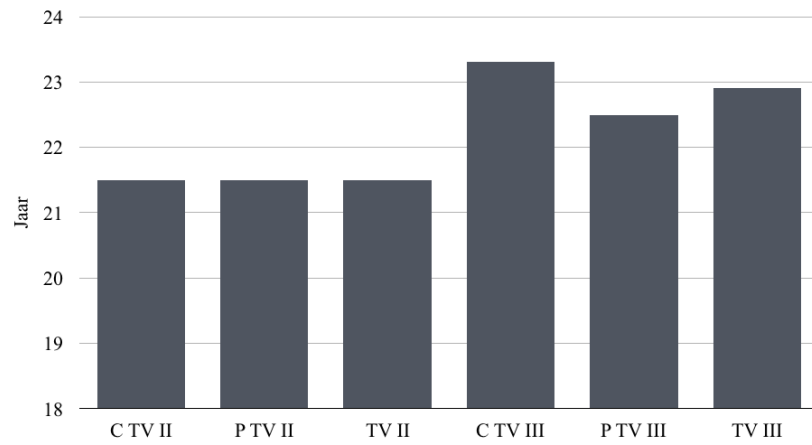
## 2.1 Demografie doelgroep

---

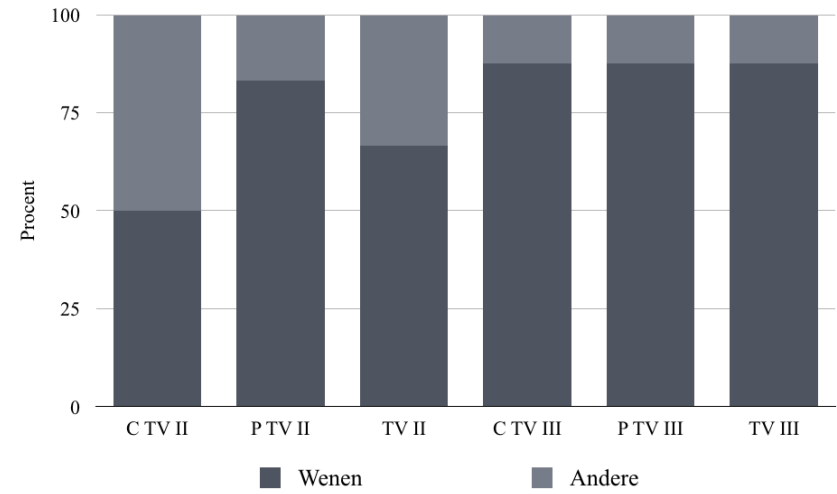




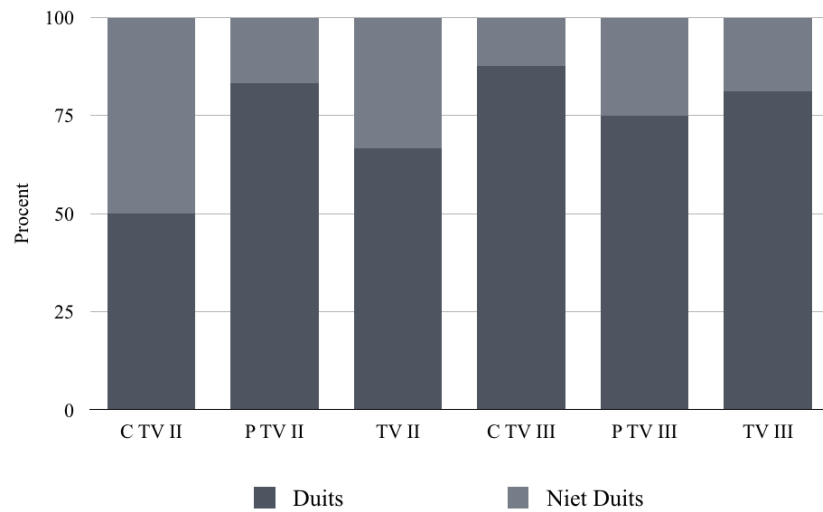
Leeftijd



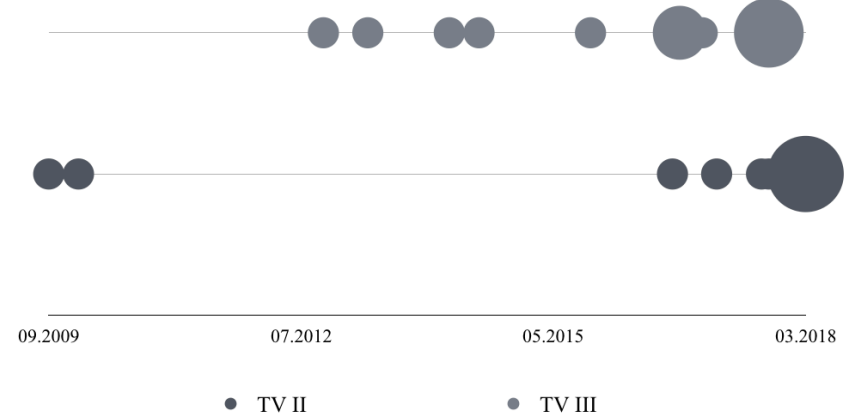
Universiteit



Moedertaal



Startpunt NVT-onderwijs



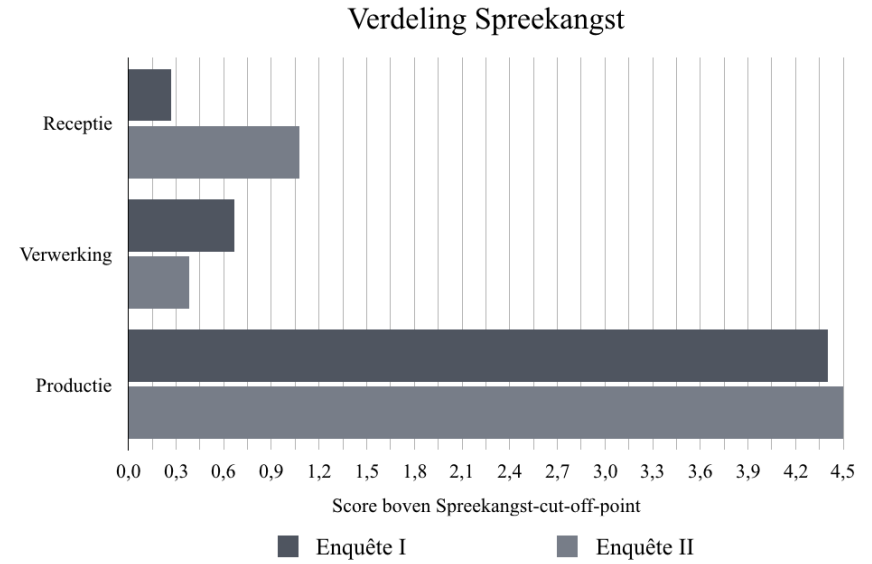
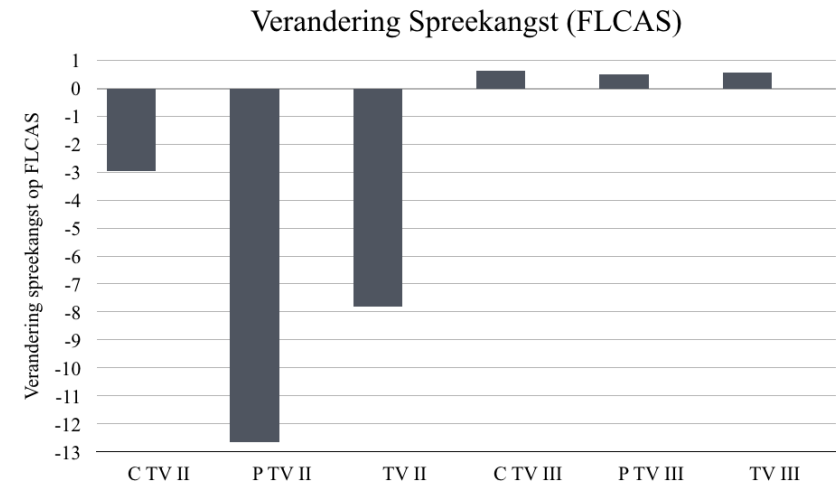
### 2.1.1 Overzicht demografie doelgroep

	Geslacht	Leeftijd	Moedertaal	Hoofdvakstudent Nederlands	Universiteit	Tijdstip start NVT-onderwijs
<b>Controle-Groep TV II</b>						
	vrouw	22-25	Duits	Ja	Universität Wien	03.2018
	man	18-21	Andere	Nee	Andere	01.2010
	vrouw	18-21	Andere	Nee	Andere	09.2016
	vrouw	22-25	Duits	Nee	Universität Wien	03.2018
	man	18-21	Duits	Nee	Universität Wien	03.2018
	man	22-25	Andere	Nee	Andere	09.2009
<b>Proefgroep TV II</b>						
	vrouw	22-25	Duits	Nee	Universität Wien	03.2018
	vrouw	18-21	Andere	Nee	Andere	09.2017
	vrouw	22-25	Duits	Nee	Universität Wien	03.2018
	vrouw	22-25	Duits	Nee	Universität Wien	03.2018
	vrouw	18-21	Duits	Nee	Universität Wien	10.2017
	vrouw	18-21	Duits	Nee	Universität Wien	03.2017
<b>Controle-Groep TV III</b>						
	vrouw	22-25	Duits	Ja	Universität Wien	03.2014
	man	18-21	Duits	Ja	Universität Wien	01.2008
	vrouw	22-25	Duits	Nee	Universität Wien	10.2017
	man	18-21	Andere	Nee	Universität Wien	10.2017
	man	30+	Duits	Ja	Universität Wien	10.2016
	vrouw	22-25	Duits	Nee	Universität Wien	10.2015
	vrouw	22-25	Duits	Nee	Universität Wien	10.2017
	vrouw	22-25	Duits	Nee	Andere	10.2016

<b>Proefgroep TV III</b>	<b>Geslacht</b>	<b>Leeftijd</b>	<b>Moedertaal</b>	<b>Hoofdvakstudent Nederlands</b>	<b>Universiteit</b>	<b>Tijdstip start NVT-onderwijs</b>
	vrouw	22-25	Duits	Nee	Universität Wien	09.2016
	vrouw	22-25	Duits	Ja	Universität Wien	07.2014
	vrouw	18-21	Andere	Ja	Andere	10.2016
	man	25-30	Duits	Ja	Universität Wien	10.2012
	man	18-21	Duits	Ja	Universität Wien	10.2017
	vrouw	18-21	Andere	Ja	Universität Wien	04.2013
	vrouw	18-21	Duits	Ja	Universität Wien	01.2017
	vrouw	25-30	Duits	Ja	Universität Wien	10.2017
<b>Gemiddeld C TV II</b>	<b>V. = 50% M. = 50%</b>	<b>21,5</b>	<b>Duits = 50%</b>	<b>Ja = 16,6%</b>	<b>Wien = 50%</b>	
<b>Gemiddeld P TV II</b>	<b>V.= 100%</b>	<b>21,5</b>	<b>Duits = 83,3%</b>	<b>Ja = 0%</b>	<b>Wien = 83,3%</b>	
<b>Gemiddeld TV II</b>	<b>V. = 75% M. = 25%</b>	<b>21,5</b>	<b>Duits = 66,67%</b>	<b>Ja = 8,33%</b>	<b>Wien = 66,67%</b>	
<b>Gemiddeld C TV III</b>	<b>V. = 62,5% M.= 37,5%</b>	<b>23,313</b>	<b>Duits = 87,5%</b>	<b>Ja = 37,5%</b>	<b>Wien = 87,5%</b>	
<b>Gemiddeld P TV III</b>	<b>V. = 75% M. = 25%</b>	<b>22,5</b>	<b>Duits = 75%</b>	<b>Ja = 87,5%</b>	<b>Wien = 87,5%</b>	
<b>Gemiddeld TV III</b>	<b>V.= 68,75% M.= 31,25%</b>	<b>22,906</b>	<b>Duits = 81,25%</b>	<b>Ja = 62,5%</b>	<b>Wien = 87,%</b>	

## 2.2 Spreekangst

---



## 2.2.1 Vergelijking van resultaten m.b.t. spreekangst gebaseerd op (zelf-)inschatting en FLCAS scores.

groen = geen spreekangst; rood = spreekangst

Code	Spreekangst FLCAS I	Spreekangst FLCAS II	Spreekangst inschatting docent	Spreekangst inschatting student	Zelfverzekerder dan aan het semesterbegin
<b>C TV II</b>	58	55,166667 (-2,833333)			
<b>AII</b>	75	69 (-7)	Nee, omdat ze zich vaak zelf heeft gemeld	Nee	Oneens
<b>BII</b>	40	51 (11)	Nee (zenuwachtig tentamen)	Nee	Eens
<b>CII</b>	74	60 (-14)	Misschien	Nee	Helemaal eens
<b>DII</b>	59	59 (0)	Nee	Ja, in vreemde talen	<b>Helemaal eens</b>
<b>EII</b>	54	48 (-6)	Nee	Ja, in vreemde talen	Helemaal eens
<b>FII</b>	45	44 (-1)	Nee	Nee	Eens
<b>P TV II</b>	79,667	67,5 (-12,16667)			
<b>GII</b>	84	73 (-11)	Misschien aan het begin. Nu minder	Ja, in vreemde talen	Eens
<b>HII</b>	86	85 (-1)	Ja. Beheerst taal passief heel goed, heeft tijd nodig, denkt altijd goed na, heeft tijd nodig om actief te worden, vrij spreken voor haar onaangenaam	Ja in vreemde talen	Eens
<b>JII</b>	77	67 (-10)	Nee. Niet zo actief, stel toch wel vragen	Ja, in mijn moedertaal en in vreemde talen	Helemaal eens
<b>KII</b>	68	68 (0)	Ja. Omdat ze rustig is, misschien ook karakter, niet vaak vrijwillig gemeld, spreekt niet graag (maar niet in het tentamen)	Ja, in vreemde talen	<b>Eens</b>
<b>LII</b>	88	53 (-35)	Ja. Voelde zich aan het begin niet op haar gemak. Nu meer, vergelijkbaar met G-II	Ja in mijn moedertaal en in vreemde talen	Helemaal eens
<b>MII</b>	75	59 (-16)	Nee	Nee	Eens
<b>C TV III</b>	58,875	59,5 (0,625)			
<b>AIII</b>	56	64 (8)	Nee	Ja, in vreemde talen	<b>Eens</b>
<b>BIII</b>	67	68 (1)	Nee	Ja in vreemde talen	<b>Eens</b>
<b>CIII</b>	51	48 (-3)	Nee	Nee	Eens
<b>DIII</b>	64	69 (5)	Nee. Niet bang om voor de groep te spreken	Nee	Eens
<b>EIII</b>	44	47 (3)	Nee	Nee	Oneens
<b>FIII</b>	49	47 (-2)	Misschien een klein beetje	Ja in mijn moedertaal	<b>Eens</b>
<b>GIII</b>	53	40 (-13)	Nee. Maar een rustig iemand	Nee	Helemaal eens
<b>HIII</b>	87	93 (6)	Ja aan het begin, omdat ze tot nu toe nog niet veel heeft moeten spreken, veel beter geworden, ze heeft spreekangst, tenminste gehad	Ja in mijn moedertaal en in vreemde talen	<b>Eens</b>
<b>P TV III</b>	61,125	61,625 (0,5)			
<b>JIII</b>	61	75 (14)	Ja, duidelijk ja. Een goede student die niks zegt, heel schuchter, spreekt niet graag voor de groep, spreekt in groepen, maar vindt het niet leuk. Spreekt weinig met docent	Ja in vreemde talen	Oneens
<b>KIII</b>	43	40 (-3)	Ja	Nee	Helemaal eens
<b>LIII</b>	59	53 (-6)	Misschien. Heel goede studente, heel schuchter	Ja in vreemde talen	Helemaal eens
<b>MIII</b>	80	79 (-1)	Nee. Omdat hij veel spreekt, goed spreekt, ook actief, wil niet altijd aan het wordt, maar meldt zich toch soms vrijwillig	Ja in mijn moedertaal en in vreemde talen	Eens
<b>NIII</b>	54	65 (11)	Nee	Nee	<b>Eens</b>
<b>OIII</b>	61	53 (-8)	Ja, Qua karakter iemand die niet graag voor de groep spreekt, zoals L-III	Nee	Eens
<b>PIII</b>	79	75 (-4)	Nee. Maar rustig	Ja, in vreemde talen	Eens
<b>QIII</b>	52	53 (1)	Nee. Of lichte vorm. Maar stopte altijd, voelde zich niet op haar gemak tijdens het spreken. Dus misschien lichte vorm	Nee	<b>Eens</b>
<b>Gemiddeld TV II</b>	68,833	61,333334 (-7,5)			
<b>Gemiddeld TV III</b>	60	60,5625 (0,5625)			

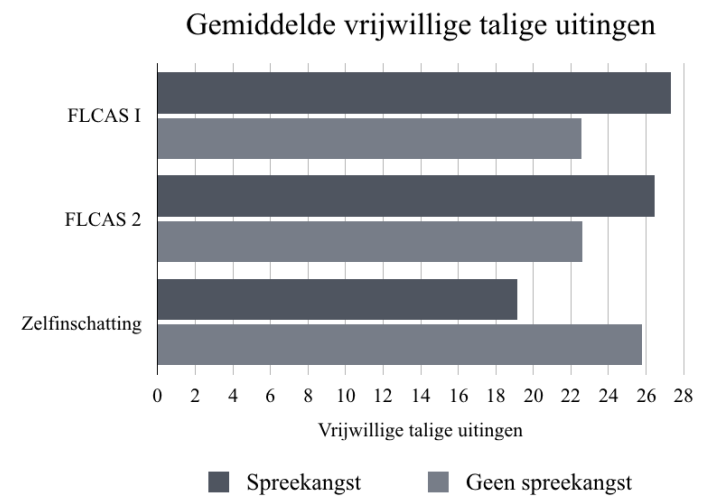
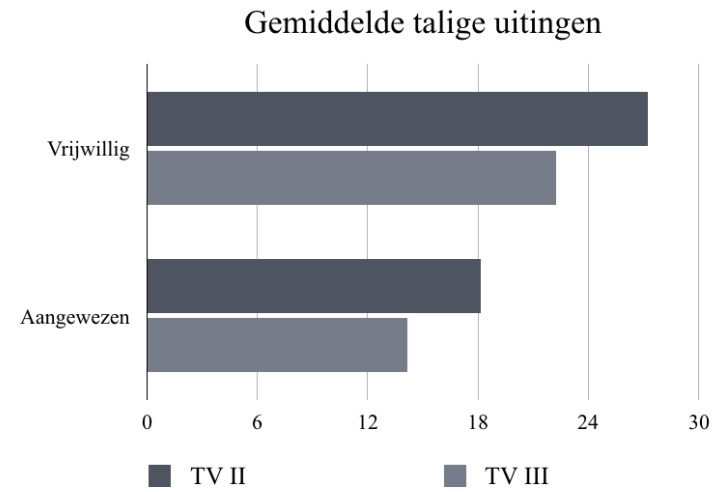
## 2.2.2 Verdeling van de spreekangst bij diegenen met gemeten spreekangst.

Gebaseerd op de MacIntyre & Gardner Enquête (1.3)

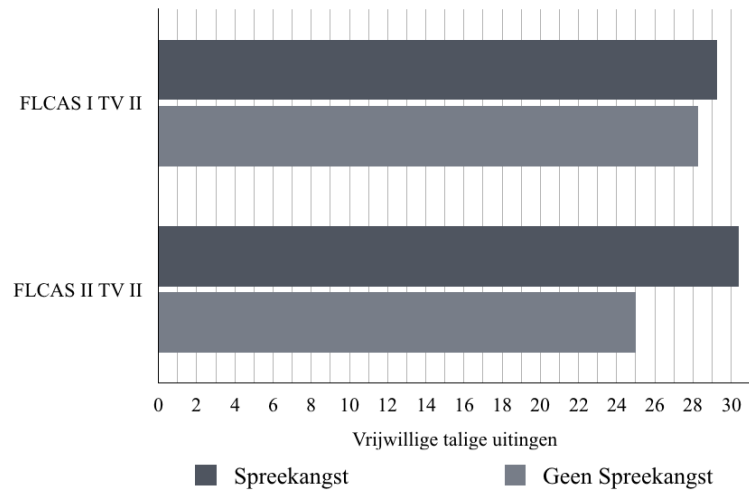
Studenten met spreekangst	Receptie I	Verwerking I	Productie I	Receptie II	Verwerking II	Productie II
<b>C TV II</b>						
<b>AII</b>	7	9	14	8	10	12
<b>CII</b>	9	14	14			
<b>P TV II</b>						
<b>GII</b>	8	10	13	9	12	13
<b>HII</b>	12	17	15	11	10	15
<b>JII</b>	9	11	15	7	9	11
<b>KII</b>	9	9	12	8	8	13
<b>LII</b>	8	9	14			
<b>MII</b>	8	11	12			
<b>C TV III</b>						
<b>AIII</b>				7	8	11
<b>BIII</b>	8	10	10	10	11	11
<b>DIII</b>	9	12	10	9	13	13
<b>HIII</b>	8	9	13	10	9	13
<b>P TV III</b>						
<b>JIII</b>	7	10	12	10	11	16
<b>MIII</b>	9	11	12	9	12	12
<b>NIII</b>				9	10	12
<b>OIII</b>	4	7	9			
<b>PIII</b>	9	11	11	11	12	12
<b>Gemiddeld TV II</b>	8,75	11,25	<b>13,625</b>	8,6	9,8	<b>12,8</b>
<b>Gemiddeld TV III</b>	7,714	10	<b>11</b>	9,375	10,75	<b>12,5</b>
<b>Gemiddeld TV II &amp; III</b>	8,2667	10,667	<b>12,4</b>	9,076	10,384	<b>12,615</b>

## 2.3 Spreekgedrag

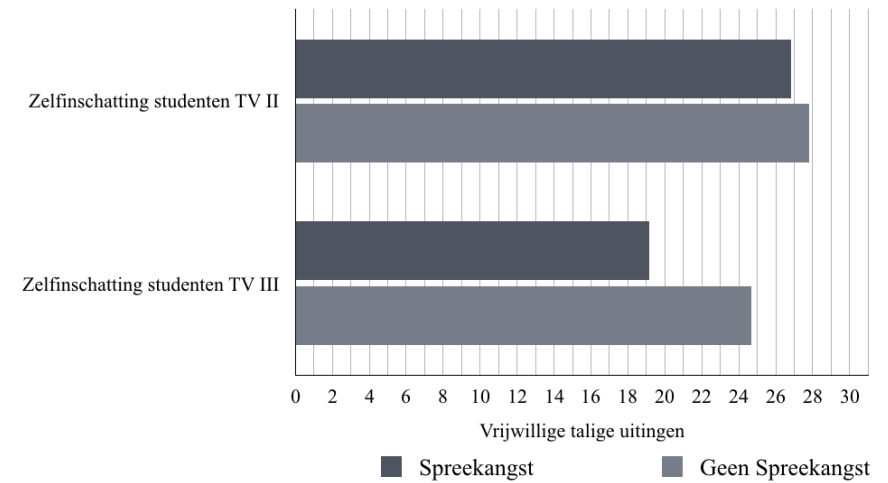
---



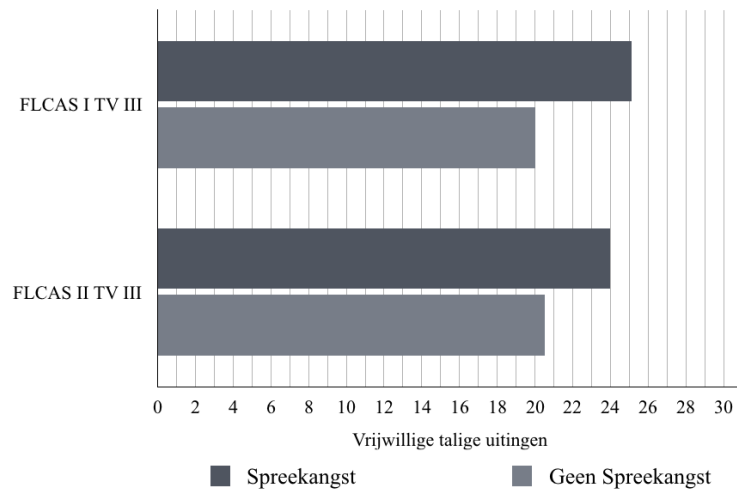
### Vrijwillige talige uitingen - taalverwerking II



### Vrijwillige talige uitingen - zelfinschatting



### Vrijwillige talige uitingen - taalverwerking III





### 2.3.1 Gemiddelde talige uitingen

– Spreekangst vs. geen spreekangst FLCAS I

Code	Score FLCAS II	Vrijwillige talige uitingen	Aangewezen talige uitingen
AII	69	64	19
GII	73	27	19
III	85	25	20
JII	67	24	16
KII	68	12	13
AIII	64	20	14
BIII	68	20	12
DIII	69	51	16
HIII	93	17	15
JIII	75	4	15
MIII	79	32	18
NIII	65	14	17
PIII	75	15	23
TV II		30,4	
TV III		24	
TV II & TV III		26,4615	
CHI	60	23	21
DII	59	36	15
EII	48	50	12
FII	44	12	24
LII	53	14	21
MII	59	25	15
CIII	48	18	13
EIII	47	41	9
FIII	47	18	15
GIII	40	16	13
KIII	40	7	16
LIII	53	7	15
OIII	53	18	10
QIII	53	39	13
TV II		25	
TV III		20,5	
TV II & TV III		22,6	

### 2.3.2 Gemiddelde talige uitingen

– Spreekangst vs. Geen spreekangst FLCAS II

Code	Score FLCAS I	Vrijwillige talige uitingen	Aangewezen talige uitingen
TV II			
AII	75	64	19
CII	74	23	21
GII	84	27	19
LII	88	14	21
KII	68	12	13
HII	86	25	20
JII	77	24	16
BIII	67	20	12
HIII	87	17	15
JIII	61	4	15
DIII	64	51	16
MII	75	25	15
MIII	80	32	18
OIII	61	18	10
PIII	79	15	23
TV II		29,25	
TV III		25,142	
TV II & TV III		27,333	
DII	59	36	15
EII	54	50	12
FII	45	12	24
AIII	56	20	14
NIII	54	14	17
LIII	59	7	15
CIII	51	18	13
EIII	44	41	9
FIII	49	18	15
GIII	53	16	13
KIII	43	7	16
QIII	52	39	13
TV II		28,25	
TV III		20	
TV II & TV III		22,538	

### 2.3.3 Semesteroverzicht - talige uitingen

Code	Talige uitingen Vrijwillig	Talige uitingen aangewezen	Voor TPRS 1	Na TPRS 1	Na TPRS 2	Na TPRS 3
<b>Controle- Groep TV II</b>						
AII	64	19	23	15	16	16
BII	15	23	6	2	2	5
CII	23	21	3	8	9	3
DII	36	15	10	14	7	5
EII	50	12	8	19	14	9
FI	12	24	6	0	3	3
<b>Proefgroep TV II</b>						
GII	27	19	7	7	5	8
HII	25	20	5	9	5	6
JII	24	16	7	3	12	2
KII	12	13	6	3	0	3
LII	14	21	3	5	3	3
MII	25	15	2	11	6	6
<b>C TV III</b>						
AIII	20	14	3	10	7	0
BIII	20	12	1	10	9	0
CIII	18	13	1	8	7	2
DIII	51	16	3	23	19	5
EIII	41	9	4	19	18	0
FIII	18	15	2	6	7	3
GIII	16	13	3	2	10	1
HIII	17	15	1	7	5	4
<b>P TV III</b>						
JIII	4	15	0	3	1	0
KIII	7	16	0	1	6	1
LIII	7	15	1	2	3	1
MIII	32	18	2	12	15	3
NIII	14	17	2	3	8	1
OIII	18	10	1	7	8	2
PIII	34	16	5	16	11	2
QIII	39	13	1	19	14	5
<b>Gemiddeld C Tv II</b>			9,333	9,6667 (+0,334)	8,5 (-1,167)	5,8333 (-2,667)
<b>Gemiddeld P Tv II</b>			5	6,3333 (+1,333)	5,1667 (-1,166)	4,6667 (-0,4997)
<b>Gemiddeld Totaal Tv II</b>	<b>27,25</b>	<b>18,16667</b>				
<b>Gemiddeld C TV III</b>			2,25	10,625 (+8,375)	10,25 (-0,375)	1,875 (-8,375)
<b>Gemiddeld P Tv III</b>			1,5	7,875 (+6,375)	8,25 (-0,375)	1,75 (-6,5)
<b>Gemiddeld Totaal Tv III</b>	<b>22,25</b>	<b>14,1875</b>				

## 2.4 Resultaten TPRS

---

### 2.4.1 TPRS in de academische context

---

#### Past de methode TPRS volgens jou in de academische context? Waarom/ waarom niet?

##### TV II

Wel, omdat een taal te leren altijd leuk is, als je het met verschillende methoden maakt.

Ja, omdat ik mondelinge ordering nodig heb!

Ja, omdat we op een nieuwe manier de dingen herhaald hebben, die we sowieso in het college leren

Ja ik denk wel. Ik hou erg van nieuwe technieken. Er zou altijd plaats voor iets nieuws in de academische context zijn.

Ja, omdat het makkelijker is een taal te leren.

Volgens mij past het wel in de academische context, maar ik zou niet alleen willen leren van de methode TPRS - maar het is wel leuk in combinatie met de "normale" lessen :)

##### TV III

Ja, je kunt er iets van leren.

Volgens mij past hij niet in de academische context omdat hij te kinderachtig is.

Ja, maar niet als een vaste methode. Ik denk dat verandering en afwisseling meer effectief zijn, vooral in het begin van het leren van een taal.

Alleen maar in taallessen aan het begin van de studie.

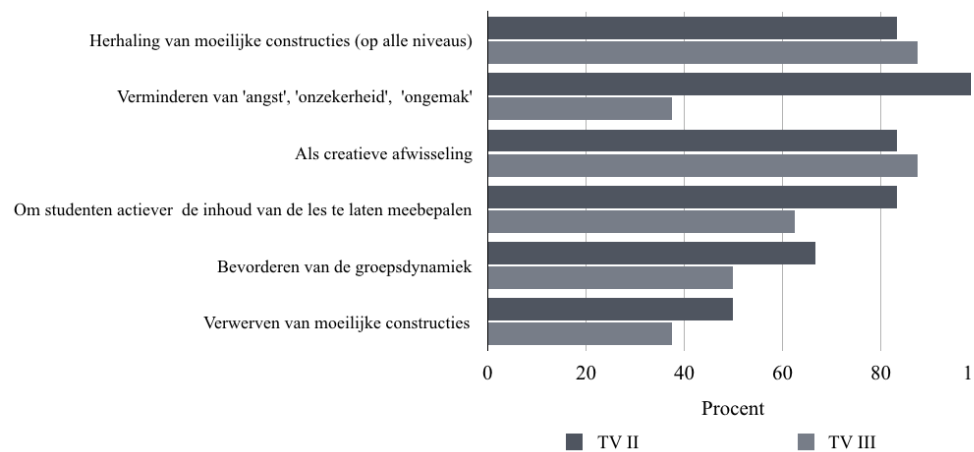
Eerder niet. Ik denk moeilijkere constructies kun je beter alleen of met z'n tweeën leren.

Ja een beetje. Misschien past het niet bij iedereen

Ja, omdat het een afwisseling zou kunnen zijn en je leert er veel van.

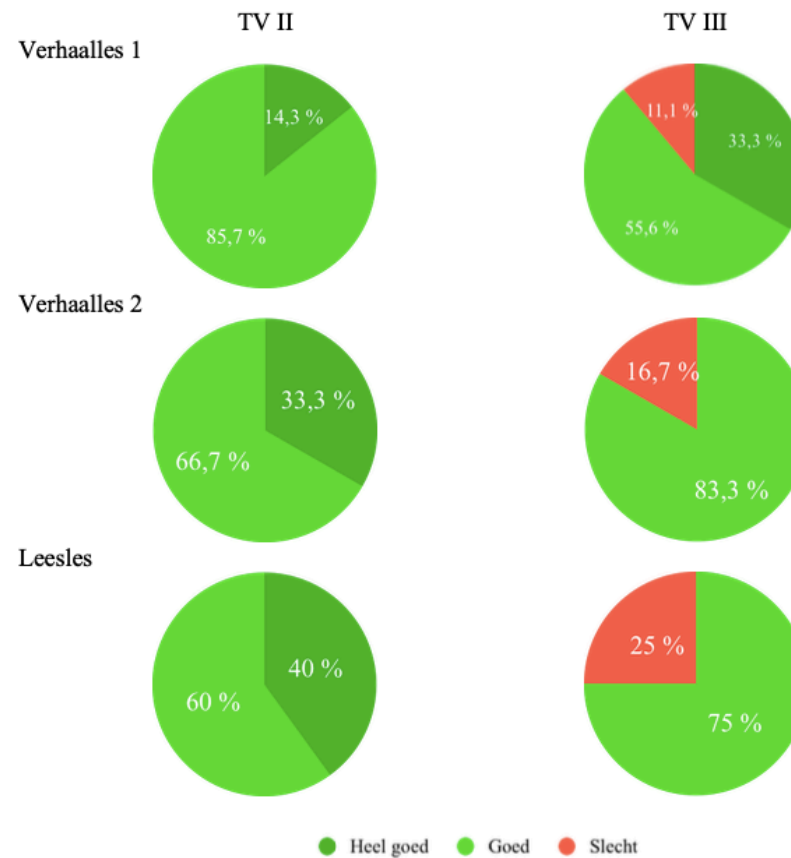
Ik denk dat de methode wel ook in academisch context kan passen, maar misschien is ze meer geschikt voor lagere onderwijs omdat het spreken in koor bijv. niet zo goed werkt met studenten. Maar toch had ik het gevoel dat ik de onderwerpen uit de TPRS lessen veel beter heb onthouden dan degene die we met de hele groep hebben behandeld. Ik heb dus ook als studente op universiteit kunnen profiteren van de methode.

## Waarvoor lijkt je de methode het meest geschikt in de academische context?



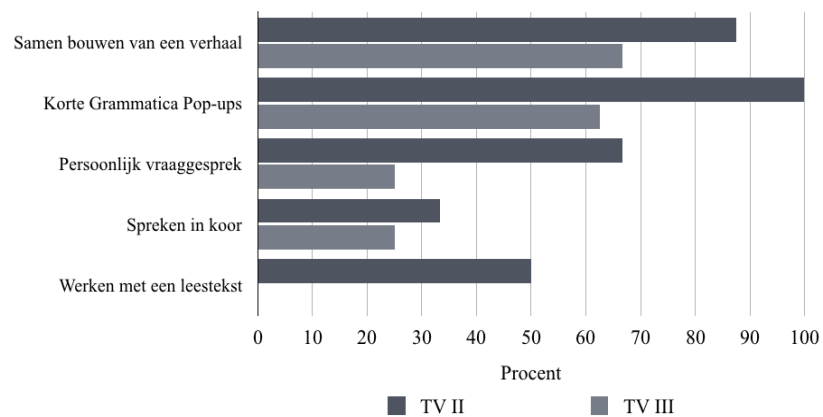
## 2.4.2 TPRS – lessen

### Hoe vond jij de les?



108

## Welke onderdelen van de methode zou je in de toekomst eventueel in de colleges terug willen vinden?



## Verhaalles 1

### Wat vond jij leuk?

(\*alle antwoorden letterlijk overgenomen)

#### TV II

- De Methode en de interactiviteit
- Het herhalen is goed om de woord volgorde te oefenen.
- In beweging te zijn, een beetje afwisseling van gewoone lessen te krijgen en op een nieuwe manier te leren
- Het was een interessante methode die leek op een spel. Dus was het grappig een maakte plezier de grammatia op deze manier te kunnen leren gebruiken.
- Deze methode helpt om het gevoel voor de juiste preposities te sterken en het was heel grappig.
- Ik moet niet zelf antwoorden bedenken.

#### TV III

- Ik vond de les heel spannend, origineel, creatief.
- Ik vond het makkelijk om aandachtig te zijn omdat de methode nieuw was, dus je wist nooit wat zou volgen. De posters waren ook nuttig en je kon de informatie volgen. De herhaling van de zinnen was ook hulpzaam om hun structuur te onthouden, denk ik. Ik denk dat het ook goed is voor de studenten die niet durven/willen spreken tijdens een gewoon college.
- Dat je zo gemotiveerd bent en leuke verhalen bedacht hebt. Dat iedereen geïntegreerd was.
- andere les dan normaal
- Je kon meedoen zonder dat alle aandacht op jou gericht was.

- Ik vond de sfeer leuk en prettig, toch was het onderwijs en heb ik iets geleerd. Het was ook grappig en we konden een beetje creatief zijn.
- Het was grappig en een afwisseling.
- De interactie en dat we iets samen hebben gedaan
- Het leren met een verhaal over mensen die je kent, is heel grappig en het helpt bij het onthouden van de woordenschat en grammatica van de les. Bovendien was ik heel verrast hoe snel de les voorbij was, het likte me niet als anderhalf uur!

### Wat vond jij niet leuk?

#### TV II

- niets
- Dat we heel lang dezelfde zinnen geoefend hebben. Dat was een beetje saai.
- Aan het eind was het maar een heel klein beetje te veel herhaling, maar ik vond het nog steeds leuk
- Omdat wij de grammatica in het begin (nog) niet goed hebben kunnen gebruiken, was het volgens mij maar een beetje moeilijk een inspanning altijd hetzelfde weer en weer te zeggen. Ik zal het leuker vinden eerst de grammatica te kunnen leren en daarna de spreekoefening te doen met het gebruik van de grammatica.
- Het was af en toe te chaotisch.
- Het komt af en toe een beetje langdradig en absurd voor.

### TV III

- Ik vond niet leuk, dat we de zinnen zo veel herhaald haben. Soms was dat een beetje saai.
- Misschien zou het ook nuttig zijn om iets op te schrijven, hoewel de informatie niet precies nieuw was. Ik heb ook de rol van de reacties niet goed begrepen.
- Spreken in koor, de onflexibele structuur
- ik heb niet zo veel geleerd
- Het was soms een beetje moeilijk om alle verhaallijnen te onthouden.
- Ik weet niet of ik de enige ben die dat vindt maar het was heel veel hardop spreken en na een tijdje was mijn stem niet meer zo goed. Misschien is het ook niet zo makkelijk om door de hele les echt enthousiast reacties te roepen. De korte pauze vond ik dus echt goed en belangrijk!
- Soms werd het een beetje verwarrend als alle studenten door elkaar praatten voordat iedereen de juiste zin echt had onthouden. Ook voelde ik me ongemakkelijk als ik aan de beurt was om iets te zeggen en je nog tijdens ik aan het spreken was fouten corrigeerde. Julia doet dat weliswaar ook vaak maar daar vind ik het persoonlijk ook niet echt behulpzaam.
- Dat het anders was, ok heb zo iets nog nooit gedaan
- In het begin voelt het een beetje raar samen met de hele groep in een bepaalde woordvolgorde te moeten spreken en ook dat je altijd moet reageren. Maar in de loop van de les heb ik me er wel aan gewend.

### Verhaalles 2

#### Wat vond je goed?

### TV II

- Het was grappig ontspannend.
- Wij kunnen bestemde zinnen veel keer herhalen. Dat vind ik goed omdat wij kans hebben, foutjes (als we ze hebben) te corrigeren.
- Het is niet zaai, ik vind onze kleine groep leuk en jij legt alles zo rustig en geduldig uit. En ik hou van verhalen bedenken, dat vind ik altijd leuk.
- Ik vind het altijd heel grappig en ik vind het leuk, iets actief te doen, maar ik vind nog steeds dat dit methode meer voor kinderen zal zijn bedacht, die aan het begin zijn van leren van een taal. Maar zoals wij het hebben gedaan, was het een goede Abwechslung tussen de andere lessen.
- Das sprechen im chor hilft beim üben der Wortreihenfolge und man verwendet die Sprache aktiv

### TV III

- Ik vond het gezellig en grappig omdat ik deze keer vrijer kon spreken.
- Het gebruik van er was uitgelegd een beetje, dat was prima.
- Ik vond de samenwerking met de lesgever, de sfeer van de les en de creativiteit van de medestudenten heel goed.

## Wat vond je niet goed?

### TV II

- Ik denk dat het met meer personen beter is.
- Wij hebben weinig kans vrij te spreken wat ik eigenlijk het moeilijkste vind en graag meer oefen.
- Vandaag vond ik alles goed
- Die Reaktionen auf die Situationen; der Inhalt der Geschichten, bei Lestexten finde ich die Technil praktischer weil es tatsächlich um ein Thema geht und es nicht so offensichtlich um die Satzbildung geht

### TV III

- Zoals laatste keer maar ik was vergeten om te schrijven dat ik het reageren op alles raar vond.
- Het was echt repetitief en een saai.
- Het was een beetje vervelend om dezelfde zinnen zo veel keren uit te spreken. De eerste keer (denk ik) waren er meer verschillende zinnen. Ook hebben we niet zo veel de 'Daar...' zinnen geoefend.
- Ik vond niet goed, dat we een beetje weinig hebben gesproken.

## Leesles

### Wat vond jij leuk?

### TV II

- interaktiv, Zusammenarbeit, angenehme Stimmung
- Deze keer was het nog leuker, alle zijn heel ontspannen geweest, het is goed soms een kleine groep te zijn en het was echt een goede afwisseling van de gewone les. Het was echt een plezier en ik heb het gevoel door het lezen en samen spreken zijn de zinnen veel bekender geworden
- es war lustig und entspannter als beim ersten Mal und wir haben diesmal auch gelesen und nicht nur gesprochen, das fand ich angenehmer, weil das ständige Reagieren eine hohe Konzentration fordert.
- Het was een andere manier om een tekst te lezen.
- Dat wij zamen hebben gelezen en hebben geprobeerd woorden in het Nederlands uit te leggen. En dat wij soms creatievere moesten antwoorden maar op andere momenten kunnen wij gewoon rustig herhalen.

### TV III

- Dat het grappig was en dat het op onze creativiteit gestoeld was.
- Beschrijvingen van series of filmen bedenken en raden.
- De raden van de film/ serie
- Dat we creatief konden zijn
- Eigen interesses konden worden ingebracht. Ik denk dat het daardoor voor iedereen interessanter wordt als je iets van jezelf kunt laten zien. Sterker groepsverbond.

- De thematiek (boeken en films)
- De omschrijvingen van films en dat de uitdrukkingen echt nieuw waren en niet iets dat we al heel vaak hebben besproken.
- Door het herhalen heb ik meer van de tekst kunnen onthouden

### **Wat vond jij niet leuk?**

#### **TV II**

- het was koud^^; diesesmal sind leider nicht alle so involviert gewesen; die Zeit war leider etwas zu kurz für eine wirkliche Vertiefung
- Ik vond eigenlijk alles leuk, ik wil graag nog zo een les hebben
- mir fällt es schwer beim Sprechen im Chor direkt den richtigen Satz im Kopf zu haben.
- Het was saaier dan de laatste les.
- niets bijzonders

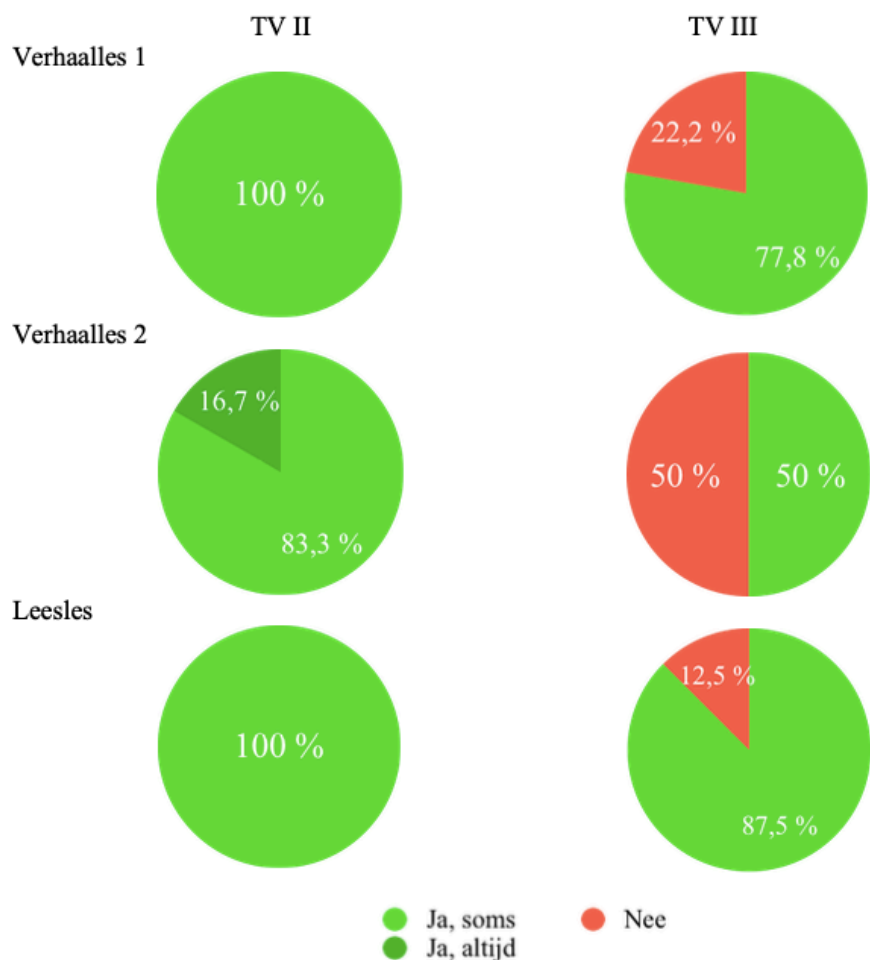
#### **TV III**

- De herhalingsmethode is niet zo interessant.
- In koor spreken
- Het was niet zo veel spelen
- Soms ben ik bang om voor een groep te spreken maar meestal was het okay.
- Ik denk we kunnen zinsopbouw zo goed dat het niet nodig is om alles merdere keer uit te spreken. Will niet echt lukken dat alle op dezelfde tijd hetzelfde zeggen.
- Soms waren er te veel mogelijke antwoordzinnen. Er was geen vast antwoordschema.

- De tekst over de schrijfster en haar favoriete boeken omdat ik geen van de auteurs of boeken kende. Het was daarom een beetje saai.
- Het spreken in koor werkt niet altijd goed, vooral als de zinnen langer en ingewikkelder worden.



## Zou je in de toekomst graag les volgens deze methode willen krijgen?



## Verhaalles 1

### Waarom zou jij wel/niet les willen krijgen volgens deze methode?

#### TV II

- Weil es schön ist, einmal andere didaktische Methoden kennenzulernen, selbst aktiv zu sein, kreativ zu sein, Gruppendynamik zu nutzen, die mir gerade beim Spracherwerb hilft, weniger nervös zu sein.
- Het idee veel samen te spreken en de zinnen vaak te herhalen vindt ik goed. Ik denk je leert beter als je nieuwe woorden vaak gebruikt. Maar als ik altijd iets moet zeggen voel ik me onrustig. TPRS is goed maar niet aangenaam voor mij.
- Omdat het afwisselend en op deze manier ook makelijker is, iets nieuws te onthouden, want je kunt het onmiddellijk in de praktijk gebruiken
- Ik zal wel les willen krijgen volgens deze methode maar achter ik de grammatica heb geleerd. Ik ben geheel ontwend een taal op deze manier te kunnen leren, maar het is aan de andere kant niet slecht iets op een nieuwe manier te kunnen leren.
- Het was grappig.
- Ik zou niet altijd les volgens deze methode willen krijgen omdat ik niet oefenen kann zelf antwoorden te bedenken en verschillende woorden te gebruiken.

**TV III**

- Ik zou de les volgens deze methode wel willen krijgen, omdat ik van veranderingen hou en omdat ik actiever aan de les volgens deze methode deelnemen kan.
- Misschien zou het een beetje te veel zijn om elke les deze methode te volgen, maar soms kan het een goede verandering zijn die de studenten nieuwsgierig maken. Persoonlijk, vind ik het een goede methode zolang de student een theoretische basis heeft van de voorgestelde begrippen. Het spreken in koor vond ik een leuke manier om te leren en ik denk dat het zou bijdragen aan de beheersing van de begrippen.
- Ik zou geen les volgens deze methode willen krijgen omdat ik denk dat hij beter geschikt is voor leerlingen die een taal nog niet zo goed kunnen spreken en de grammatica en zinsbouw nog leren kennen. Maar voor Niveau B1 is de bepaalde structuur te restrictief om vloeiend te leren spreken.
- Het was leuk om niet gewoon schriftelijke opdrachten te doen maar ik denk dat je op deze manier niet zo veel leert als je altijd dezelfde zinsopbouw gebruikt en woorden moet herinneren
- Het lijkt effectief omdat alle deelnemers tegelijkertijd actief zijn. Als je niet graag in het middelpunt van de aandacht staat, voel je je een stukje zelfverzekerder.
- Het zou een leuke afwisseling van het klassikaal onderwijs zijn. Soms schrijf ik maar liever dingen op om het goed te onthouden.
- Ik vond het leuk een nieuwe methode te leren kennen en vond de les leuk, maar ik denk dat het concept na een paar keer echt saai zou kunnen worden.

- Het is makkelijk, je moet je niet zo zeer concetreren en veel van de structuur van de zinnen blijft in je kop
- Pas achter de les waren wij nog 10 min in de les van Julia en volgens mij was het veel makkelijker voor onze groep om de grammaticale constructies te gebruiken dan voor de groep van Julia. Nadat ik deze constructie zo vaak heb moeten uitspreken voelde ik me heel zeker ermee.  
Ik zou niet graag een cursus willen volgen die allen met deze methode werkt maar als ze er soms wordt ingepast, zou ik dat echt leuk vinden

**Verhaalles 2****Waarom zou je wel/niet les volgens deze methode willen krijgen?****TV II**

- Ik vind het goed voor het zelfvertrouwen, maar wij leren de inhoud niet systematisch en niet veel woorden. Het is maar goed als ik een grammatische constructie wil oefenen, dus wil ik soms en niet altijd les volgens deze methode kregen.
- Omdat het een heel nieuwe manier is, iets te leren, een goede afwisseling
- Ik heb geen idee wat ik hier de laatste les geschreven heb, maar het kan een beetje vermoeiend zijn.

**TV III**

Geen antwoorden.

## Leesles

### Waarom zou jij wel/niet les willen krijgen volgens deze methode?

#### TV II

- Ist mal was anderes; im kleinen Kreis kommt man mehr zu Wort; geringere Hemmschwelle; Abwechslung
- Ik vond het echt cool, in de toekomst zou ik het liefst een mix van deze methode en Julias lessen krijgen.
- Um sich Satzkonstruktionen besser zu merken eignet sich diese Methode gut. Wenn es von Bedeutung ist sich zu merken welche Person welchen Standpunkt vertritt (vllt auch gut bei wissenschaftlichen Texten) könnte diese Methode hilfreich sein.
- Het is leuker dan normaal.
- Als wij dat altijd doen dann kann het wel saai zijn. En als de tekst makkelijk is verbeterd het misschien niet veel met het begrijpen. Maar ik vind het ontspannend af en toe op een andere manier te leren.

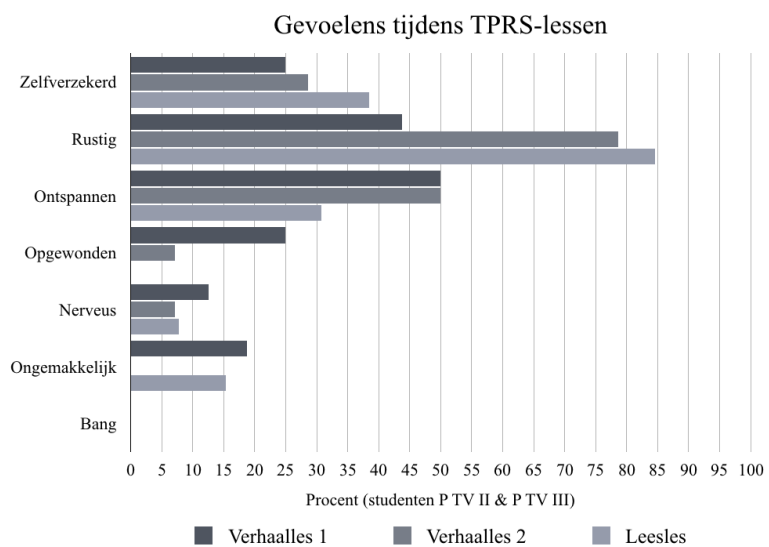
#### TV III

- Soms zou het leuk zijn om een andere soort les te krijgen, zolang het niet repetitief wordt.
- Ik vind dat de zinnen te lang zijn om in koor te kunnen spreken. Er zijn te veel opties voor de woordvolgorde en daardoor praten we allemaal door elkaar.
- Het kan grappig zijn
- Ik wil niet altijd les volgens deze methode krijgen omdat je echt gemotiveerd moet zijn, anders vind je het een beetje saai om in

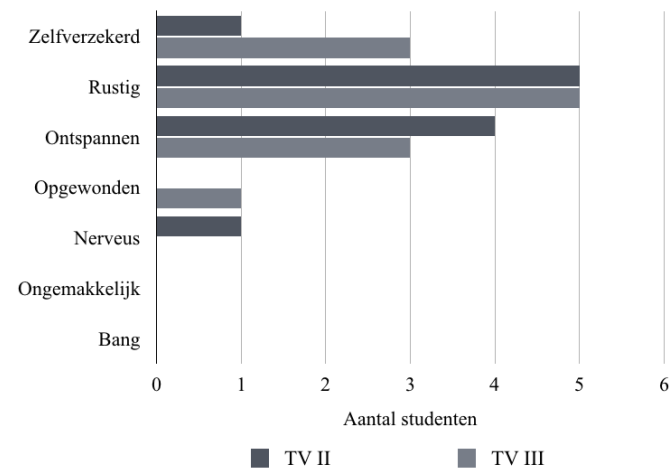
koor te spreken. Maar het is een goede afwisseling en soms zou het echt leuk zijn!

- Niet alle delen van TTPS zijn geschikt voor taalverwerf 3
- Ik vind de methode op zich ok. Maar het was vandaag ietse moeilijker in de choor te antwoorden, omdat de antwoordzinnen niet zo duidelijk voorgegeven waren.
- Ja, omdat ik denk dat we iets nieuws hebben geleerd en ik het op manier misschien beter zal onthouden.
- Soms is het spreken in koor niet zo leuk (vooral als niet iedereen meedoet) maar de herhaling die je door het spreken in koor hebt, helpt mij om dingen te leren en te onthouden.

## Hoe heb je je gevoeld?

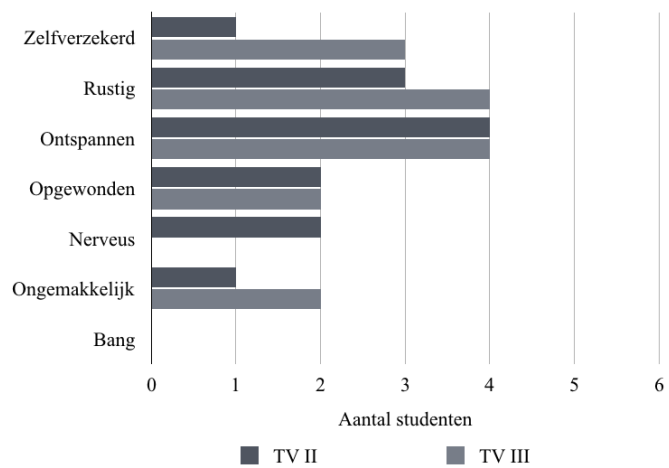


## Gevoelens verhaalles 2

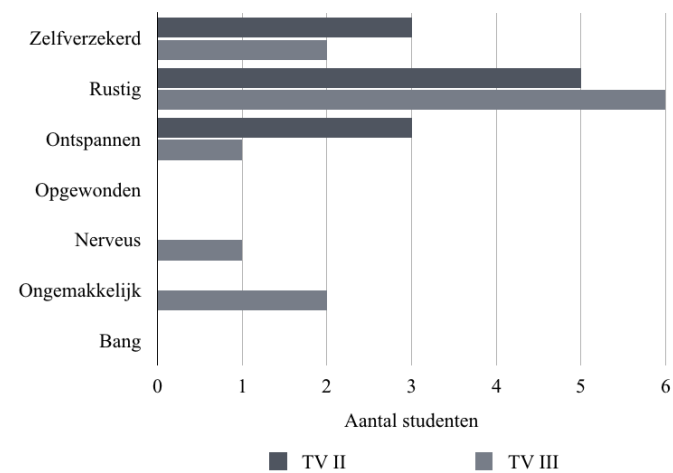


116

## Gevoelens verhaalles 1

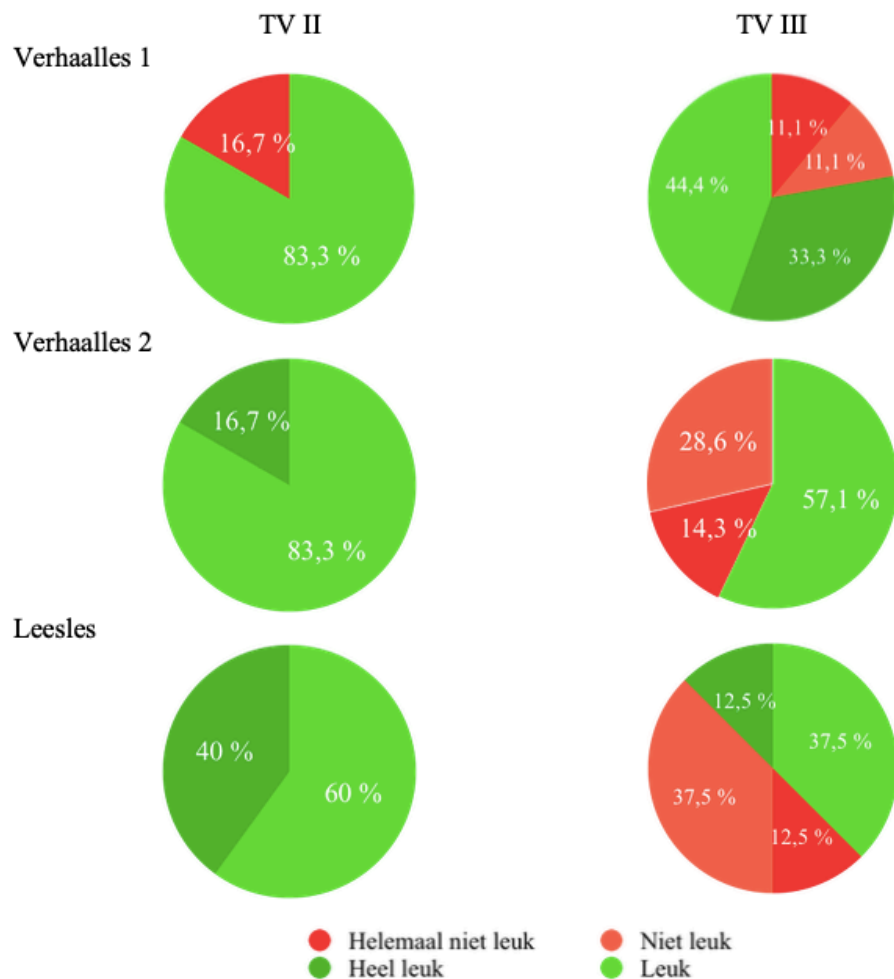


## Gevoelens leesles



### 2.4.3 TPRS – elementen

#### Wat vond jij van het spreken in koor?



#### Waarom vind je dat?

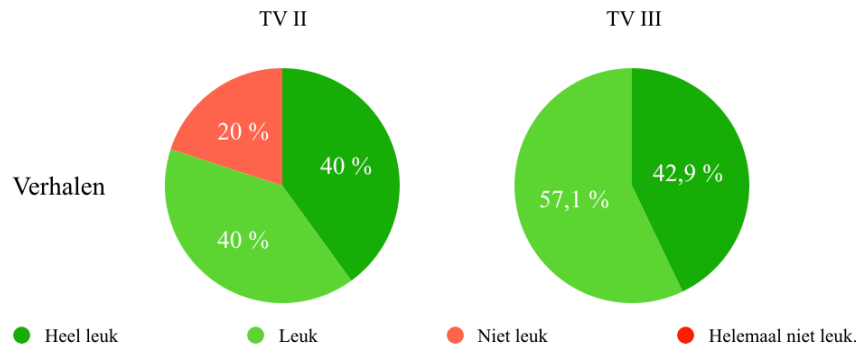
##### TV II

- Da been ik niet als nerveus als alleen
- Wij zijn niet zo nerveus en vinden samen een ritme.
- Omdat ik me samen zelfverzekerd voel
- "Om de intonatie te verbeteren, maar ook preposities en constructies zoals ""dommer dan .."""
- Ik vind het leuk omdat je altijd samen kunt werken. Het is grappig, maar altijd zal ik het niet zo goed vinden, omdat je niet zo veel zelfstandig moet doen.
- Da man die Wortreihenfolge übt

##### TV III

- Moeilijk
- Ik spreek sneller dan de rest en we blokkeren elkaar als we in koor spreken.
- Ik vind het vaak grappig maar soms een klein beetje moeilijk omdat niet iedereen even snel is of iets anders zegt.
- Het wordt altijd chaotisch.
- Ik vind dat leuk, maar soms is dat een beetje raar..als op een kleuterschool.

## Wat vind je van het werken met dit soort verhalen?



## Waarom vind je dat?

### TV II

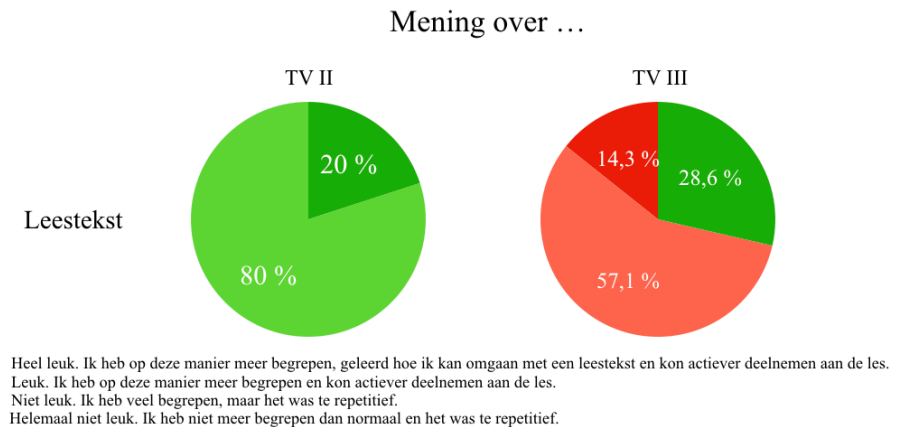
- Gemeinsam entstehen andere Geschichten und Ideen, als alleine.
- Wij gebruiken niet te veel woorden en de woordenschat is misschien te makkelijk.
- Omdat het plezierig en grappig is, verhalen te bedenken
- Omdat het heel grappig is.
- Het is heel abwechslungsreich en er zit veel lol in. Als je iemand iets spelend wilt leren is het zeker een goede methode.
- Het is iets nieuws en iets anders dat vind ik leuk

### TV III

- Creatief
- Als je een grappig verhaal bedenkt blijft het ook beter in je hoofd.

- Omdat je het beter leert denk ik, want je moet zelf actief meewerken en niet alleen luisteren.
- Het is vrij grappig.
- Ze zijn grappig, maar soms wordt het een beetje saai als we het hele verhaal meerdere keer moeten vertellen.
- Ik vind dat creatief, als de mensen een nieuwe verhaal

## Wat vond jij van deze manier om om te gaan met een leestekst?



## 2.5 Interview

---

### 2.5.1 Transcriptie interview I

---

24.10.2018

**Okay. Dus het zijn aan het begin vooral wat algemene vragen.**

Mhm.

**Over jij als stu..., docent. (lacht)**

Mhm.

**En dan, ja, wat je hebt kunnen observeren in deze twee taalcolleges.**

Mhm.

**Die we nu hebben, II en III. Sorry. Dus: Hoelang geef je al colleges Nederlands?**

23 jaar.

**En op de universiteit? Ook 23?**

Ja, 23 jaar aan de universiteit. En ook aan de Volkshogeschool en aan het talentencentrum. Maar dat nog geen... Ja 23 jaar in totaal, ja.

**En volgens welke methode geef je les in taalverwerving II en III hier op de afdeling?**

Volgens de communicatieve methode.

### **Zowel in II als in III?**

Altijd eigenlijk, ja.

### **Okay.**

Ik gebruik eigenlijk altijd vooral de communicatieve methode. En vul dan hier en daar wat aan. Maar dat uitgangspunt is de communicatieve methode.

### **Dus waarop ligt de focus in de lessen?**

Op de communi..., op de communicatieve vaardigheden, hè? Lezen, schrijven, spreken, in de les vooral spreken, en luisteren.

### **Dus in de les vooral spreken?**

In de les vooral spreken, ja.

### **Zou je zeggen...**

Ook schrijven. Ja, eigenlijk alle vaardigheden, want je kunt natuurlijk, je kunt die vaardigheden niet los van elkaar zien en om, om die vaardigheden goed te kunnen doen moet je structuuroefeningen doen, en daar, dat doen we ook in de les, gedeeltelijk, gedeeltelijk thuis.

Structuuroefeningen over talige structuren en vocabulaire, woordenschat.

### **Spreken de studenten vooral met elkaar of, dus in groepen van twee of drie, of spreken ze voor de hele klas?**

Allebei. Dus ik laat ze eerst graag met elkaar iets bespreken, omdat ik denk dat ze zich dan veiliger voelen om voor de klas iets te zeggen. Als ze het al met iemand anders hebben besproken. Of soms is de opdracht ook zo dat ze met elkaar iets moeten bespreken en het resultaat moeten presenteren, mogen presenteren, kunnen presenteren.

### **En zie je daar verschillen? Tussen het spreken in groepen van twee en drie en tussen het spreken voor de hele klas?**

Ja! Ja, zijn ze... Zijn zeker verschillen als ik het vergelijk met de manier waarop ik het vroeger deed. Namelijk niet eerst met elkaar bespreken. Daar kwam veel minder. Dus aan de ene kant weet ik nu dat er meer komt, maar dat, ik zie ook dat het niet voor iedereen prettig is om voor de hele klas te spreken. Ik probeer, ik wil, ik dwing niemand, maar ik probeer wel iedereen te motiveren om het toch een keer te doen of een paar keer. En ik zie gewoon dat er altijd in elke groep iemand is, of er zijn studenten die altijd wat te zeggen hebben en dat ook willen doen en daar zijn studenten die dat, die dat liever niet willen. En als ze met elkaar spreken, de meesten, ook niet iedereen, dus er zijn ook qua karakter studenten die niet met iemand willen samenwerken of kunnen samenwerken, die dan te laat komen, daar heeft het dan misschien ook



mee te maken en dan niet weten waar het om gaat. Dat ook, maar de meerderheid die spreken gewoon vrij intensief met elkaar.

### **In het Nederlands? Altijd? Denk je dat ze dat doen?**

Nee, dat, dat hoor ik natuurlijk dat dat niet altijd in het Nederlands is, maar dan zeg ik ook natuurlijk: "Probeer het in het Nederlands te doen. Ik begrijp daar geen Duits."

### **(lacht) Dus je denkt dat de doeltaal wel wordt gesproken, ook als ze in groepen van twee of drie met elkaar spreken?**

Er wordt de doeltaal gesproken, maar ik weet ook dat die natuurlijk niet correct gesproken wordt, maar daar gaat het mij niet om. Het gaat me daarom dat zij spreken. Gewoon spreken.

### **Dus je denkt dat de methode goed werkt?**

Ik denk het wel ja.

### **(lacht)**

Ja, ik denk het wel. Het is, het kan altijd beter. Ik ben ook altijd op zoek naar nieuwe mogelijkheden en nieuwe manieren, maar, ja, in principe denk ik dat wel. Ik denk ook wel dat deze methode het beste ook aansluit bij de leefwereld en dat wat de studenten later moeten doen. Ze moeten onderhandelen, ze moeten gesprekken voeren, ze moeten voor een groep

kunnen spreken, dat is ook iets wat, wat ze later moeten verwachten of kunnen verwachten, in, in het beroepsleven.

### **Dus dat zijn de sterke punten van deze methode, maar zie je ook zwak..., oh ja zwakke punten? Iets wat niet zo goed werkt aan de methode?**

Aan, aan jetzt, sorry, aan de communicatieve methode? In het algemeen, of de spreekvaardigheid?

### **Aan de communicatieve methode of aan de boeken die je gebruikt?**

Ja. Ik heb natuurlijk een concept in mijn hoofd en wat ik altijd doe is ik kijk naar het boek en ik kijk wat ik daarmee doe. En als ik vind dat de opdrachten, dat het wel een leuke tekst is maar de opdracht spreekt me niet zo aan, dan verander ik de opdracht. (lacht) Ik, ik heb, ik heb in de beginfase communicatieve colleges gegeven met grammatica-vertaalmethodes. Waar het dus echt helemaal niet ging en heb ik de opdrachten daarbij verzonnen. Dus een, een methode, een boek is voor mij nooit een soort bijbel, maar dat is gewoon een lijddraad, een rode draad en soms doe ik er, ik doe er heel veel mee, want het is natuurlijk dan ook beetje zonde van het boek, dan heb je dat, maar ik, ja ik, ik kijk ook soms, wat, want niet alles kan in elke groep en ik laat me soms ook gewoon inspireren. Wat was ook alweer de vraag? (lacht)

### **Wat de zwakke en sterke punten van de methode zijn? Of ook van de communicatieve methode in het algemeen?**

Ja wat zijn zwakke en sterke punten. Ja, ja, ja soms, soms heb ik het gevoel dat dat een leuke opdracht is en dan wil ik dat doen en dan werk het niet. Dat, daar ben ik ook achter gekomen en soms denk ik: “Nou dat staat in het boek. Ik ben benieuwd of dat werkt.” Dan zou ik er zelfs niet op gekomen zijn en dan probeer ik dat uit en dan blijkt het te werken. Soms moet ik het ook gewoon aanpassen, hè? Dat heb je gezien met het complimenten-geven, hè? Dat is natuurlijk wel leuker als ze door de klas zouden kunnen gaan lopen, maar daar heb ik gewoon de ruimte niet voor, dus dan moet ik dat gewoon aanpassen. Je wilt nu iets concreets horen waarschijnlijk?

**Ja als je iets, waarvan je zegt: “Nou dat is volgens de communicatieve methode zo, maar dat vind ik niet leuk of doe ik anders of daar heb ik een andere mening over of dat heb ik gezien dat dat vaak niet werkt of...?”**

Mhm, ik doe heel veel intuïtief natuurlijk en dan zie ik achteraf of beslis ook soms spontaan ter plekke. Dus dan heb ik een, dan heb ik mijn colleges na 23 jaar inmiddels zo voorbereid dat ik denk: “Okay, ik weet waar ik naartoe wil.” Maar dan gebeurt het vaak in de les dat ik dat, dat ik dat verander omdat ik merk dat het op dat moment... Dan hebben we te weinig tijd of ik merk gewoon dat ze, dat ze daar niet enthousiast op reageren. Nou, dan probeer ik het toch aan te passen en een opdracht.. of in te korten, hè? En bijvoorbeeld dat spreken over de, over de, dat resultaat van hun poster: ‘Zonnig de herfst in’. Nou heb ik gemerkt dat er, dat er niks komt, goed. Dan stop ik ermee. Dan doe ik iets anders.

**Het is wel een herkenbare situatie dat je een vraag stelt en je krijgt geen antwoord?**

Ja! Ja, ja, ja. Of ik krijg niet dat antwoord dat ik gehoopt had te krijgen. Wat in de ene groep, in de andere groep kan dat dan weer wel. Heel veel, het ligt ook heel veel aan de groepsdynamiek. Daar heeft het ook mee te maken, maar ja, dat, dat...

**Dus dat je vooral stilte terug krijgt en geen, niemand die vrijwillig wil antwoorden.**

Ja, dat weet ik natuurlijk, dat ligt ook aan de manier waarop ik vragen stel. Als ik dan bijvoorbeeld vraag: “Is alles duidelijk?” Dat is een vraag die de docent altijd standaard stelt, hè, Maar die je eigenlijk niet zou mogen stellen, want je krijgt daar geen antwoord op, hè? En dan heb ik soms van die trucjes die ik ook spontaan beslis, dat ik dan direct vraag of: “Kun je nog een keer de opdracht herhalen?” of ik probeer de vraag anders te stellen. Dus niet: “Is alles duidelijk?”, want dat is zo’n vraag waar iedereen alleen maar “ja” zegt en dan merk ik dat het toch niet voor iedereen het geval was. Of ik onderbreek als ik merk dat ze, hè? Ze krijgen een opdracht, ze zijn bezig. Dan merk ik dat ze de opdracht verkeerd hebben begrepen. Dan onderbreek ik dat. Dan leg ik het nog een keer uit, ja. Of ik kom dan te laat erachter. Nou, dan doe ik dat met het resultaat dat ik krijg. Daar kan, kun je ook conclusies uit trekken en je leert uit elke situatie iets, je leert in elke situatie iets.

**Maar als je een heel concrete vraag stelt? Bijvoorbeeld: zij hebben in groepen van twee een dialoog geoefend of een invuloefening**

**gedaan en die wil je nu laten presenteren. En dan vraag je en niemand wil dat doen?**

Mhm, nou dan...

**Is dat ook een herkenbare situatie?**

Ja, ja, dat is een herkenbare situatie. Dan, dan wacht ik meestal een tijdje, want de, de meeste mensen en dat ken ik natuurlijk ook van mezelf, die hebben even tijd nodig om te zeggen: “Ja, ik wil wel, maar ik durf nog niet” (lacht) en “Mijn buurvrouw wil, maar ik durf nog niet”. Dus dan geef ik gewoon even de tijd en maak tussendoor wat grappige opmerkingen zoals: “Ik beloof dat, dat jullie daar, dat het niet erg is” en “Ik weet zelf uit ervaring hoe eng dat is, maar als je het achter de rug hebt dan heb je het achter de rug, dan kun je rustig naar de anderen luisteren.” “Of ben je eerder zo een type dat spanning nodig hebt, heeft. Nou, dan wacht je, hè, dan wacht je een beetje.” “Als jullie eerder, als jullie sneller reageren zijn wij eerder klaar, kunnen jullie eerder naar huis.” Soms zeg ik ook dit. Dat werkt meestal het best. (Lacht) En, naja, of, en als dan echt niks komt, dan, dan zeg ik gewoon: “Ja, dat was de opdracht en nu moet ik dan echt juf spelen en iemand benoemen”, wat ik eigenlijk niet wil, maar dan doe ik dat wel, ja.

**Dus je denkt..**

En ik merk ik, denk ik, dat het misschien wel eng is in eerste instantie of misschien ook aan het begin van het semester maar dat, ik merk ook wel, dat kan ik nu bij deze groep natuurlijk nog niet zeggen, maar ik merk wel

dat in de loop van het semester daar de spreekangst, of die zeg maar de, ik weet niet of het angst is, maar het is gewoon een soort drempel waar je over heen moet en dat die steeds kleiner wordt.

**Mhm. Ook dus je denkt...**

Als ze ook de mensen elkaar beter kennen, als ze mij beter kennen en dat ... ja, niet bij iedereen...

**Het is gewoon durf.**

... niet bij iedereen, nee echt niet bij iedereen. Maar zeg maar, dat is dan... Ik hou die enkele studenten die ook niet willen spreken, waarvan ik merk, die doen het ook niet graag, daar hou ik, probeer ik tenminste rekening mee te houden, dat ik ze niet, ik laat ze dan niet helemaal met rust... Maar ik heb dat zelf uit eigen ervaring gemaakt dat ja voortdurend die moesten iets zeggen die nooit wat zeiden op school, hè of ook tijdens mijn studie en dat wil ik niet. Dat wil ik niet. Ik wil wel dat het karakter en de persoonlijkheid moet, moet geen drempel zijn en je hebt veel sprekers en je hebt studenten die minder spreken en je hebt studenten die altijd graag iets willen zeggen en dan zeg ik ook: “Ja, dat is wel heel leuk dat je altijd wat wil zeggen, maar als je altijd wat zegt dan zeggen de anderen niks. Wil je misschien eens een keer wachten, wat langer wachten?” en dan merk ik ook wel dat, dat anderen dan, die meer tijd nodig hebben, dan zeggen: “Ja ook, dan ga ik een keer iets doen of iets, iets presenteren”, ja.

**Dus je denkt niet dat ze lui zijn of gewoon nie..**

Nee ik denk niet dat ze lui zijn, ja, nee.

### **Niet weten altijd...**

Nou ja, hm?

**Dat ze het niet weten of ik wil niet zeggen dat ze stom zijn, maar dat ze dus daar de, het niveau nog niet hebben bereikt of... Je denkt eerder dat het met...**

Ik denk wel dat sommigen, dat je verschillende soorten sprekers hebt. Je hebt mensen die spreken en het maakt niet uit of ze fouten maken, maar die spreken gewoon en dat merk ik gewoon dat dat doen ze dan ook vaak als ze met elkaar spreken. Maar je hebt mensen die willen geen fouten maken en die durven dan en die durven dan zo snel niks zeggen, want die moeten eerst zo zelfverzekerd zijn dat hun Nederlands zo goed is dat ze zich niet zelf belachelijk maken of ik weet niet welke... dat ze bang zijn om fouten te maken. En, ja. Die heb je ook wel. Maar die, die wil ik niet dwingen want daar is ook een andere manier om te leren spreken, maar dat probeer ik dan op te lossen om niet alleen maar een, een docent-student gesprek te hebben, maar in groepjes met elkaar, met z'n tweeën en dan in grotere groepjes. Soms laat ik ze ook met elkaar discussiëren waarbij ik een discussiedeelnemer ben en de discussieleider wordt ook een, die rol wordt ook door een student overgenomen. Ja, ik beslis meestal spontaan afhankelijk van de groep wat ik doe en daar zijn groepen waar het, waar je veel mensen hebt die niet durven spreken en je hebt groepen waar, waar dat de minderheid is en ja dan ben ik natuurlijk, ben ik daarvan bewust dat, dat die een beetje, ja, die, die

luisteren dan meer, hè? Ik denk niet dat ze minder leren maar ze zullen waarschijnlijk in het echte leven ook minder spreken, hè?

**Dus je spreekt de studenten niet zo vaak aan, direct aan? Dus je geeft niet zo vaak iedereen, iemand een beurt die niet vrijwillig iets wilde zeggen?**

Toch wel. Maar dan is da..

### **En hoe reageren ze dan?**

Dat is, dat is meestal ... Dat hangt ervan af als het niet communicatief is maar bijvoorbeeld bij een structuuroefening, dat ze van tevoren even gekeken hebben wat ze, wat de opdracht was. Misschien met iemand of alleen. Ook hier heb je studenten die willen dat liever alleen doen of je hebt studenten die willen meteen overleggen met iemand anders en dan, dan laat ik gewoon iedereen dan zijn, komen ze gewoon aan de beurt meestal, zodat iedereen, zodat ik iedereen ook hoor spreken. En als ze moeite hebben met vrij spreken dan hoor ik ze wel spreken als ze, als het een structuuroefening is, een heel gestuurde oefening. En dan kan ik ook feedback geven bijvoorbeeld op intonatie en uitspraak. Dus ja dat doe ik wel.

### **En hoe reageren zij dan?**

Nou meestal weten ze wanneer zij aan de beurt komen omdat (lacht), omdat ik het rijtje afga om, om zelf te weten dat ik, dat ik niemand over het hoofd zie. Ja, ja sommigen zeggen: "Ik ben niet zeker". Zij zijn heel

125 schuchter. Maar ik vind niet zeker zijn en twijfel altijd heel positief, want alleen twijfels brengen ons verder (lacht). Ja, als je niet twijfelt, dan ja. En ik probeer, ik probeer ook gewoon een sfeer te creëren in de les die een beetje prettig is en niet, niet streng of ik weet niet, streng wil ik niet zeggen. Ik ben natuurlijk ook wel streng en strikt en concreet hopelijk en duidelijk, maar ik wil niet dat iemand angst heeft. En ik weet natuurlijk dat sommigen bang zijn meer dan de anderen, maar, ja. Ik probeer hen gewoon de angst, de angst te verminderen door een sfeer te creëren die meer, ja. Ik heb laatst een gesprek gehad met, met de baas en toen had ik het over 'wij'. "Wij doen in de les dit" en "Wij doen in de les dat" en toen zei hij: "Wie is wij?" En toen zeg ik: "Nou, de studenten en ik." "Ah, okay." (lacht) en toen dacht ik: "Ahja, het is, het is een wij-gevoel. Dus ik ben hier om jou iets bij te brengen, want jij wil iets van mij. Ik, ik wil ook iets van jou leren of ik wil op, ik wil ook van jou, ingaan op jou, dus dan moet ik tenminste iets van jou weten en dat kan alleen in, in een, in de communicatie, ja." Dus ik heb, ik wil dat niet, het is, het is altijd een twee richtingsverkeer, een les.

### **Ik ga je zo....**

Maar ik daar komt soms in de ene richting komt meer en dan komt in de andere richting minder terug dat is, voor mij is dat een normale lessituatie.

**Wat concretere vragen, ga ik je nu stellen. Ik wil graag weten of je de volgende dingen al hebt kunnen observeren in deze twee taalverwervingscolleges, dus II en III en zo ja bij wie.**

Mhm.

**Dus heel concreet.**

Okay.

**De eerste vraag is: vermijden de studenten in taalverwerving II en III te praten of deel te nemen aan gesprekken?**

Sommigen wel.

**En wie?**

Wil je nu namen horen?

**Ja. (lacht)**

(...) En bij die twee studente van buitenlandse universiteiten *B-II* en *F-II* twijfel ik vooral bij die ene of die dat altijd, of die het altijd heeft over dat wat ik zeg (lacht).

**Die zijn over...,overigens al in 2007 begonnen met Nederlands leren. Dus dat is een heel groot verschil.**

Ja, ja, ja, maar, die zitten natuurlijk, die zitten natuurlijk hier omdat ze lui zijn.

**Ja.**

Die zijn lui (lacht). Ja, maar wat ik heel leuk vond is dat die ene toch wel die mop uiteindelijk wilde vertellen. Maar hij wilde dan toch niet. Dat was een grappige situatie, want bij het rondlopen... Ik zei aan het begin van de les: "Oh, ik ben die moppen vergeten" en dan ben ik het weer vergeten, dan heeft die mij vijf minuten voor einde van de les daarop attent gemaakt en toen zei ik: "Oh ja, dan sluiten we af met jou mop" "Nee, maar ik wil niet" en toen dacht ik: "Nou, jij wil", want volgens mij doe jij altijd, elke keer als ik langskom: "Ja, wij zijn al klaar". Dus dat merk ik, dat valt me op: "we zijn al klaar", maar goed. Wie, wie wil niet spreken, wie wil niet deelnemen? Ja, die twee en voor de rest (...) Dat is... Ik weet nou even niet of ik weet, ik weet precies waar ze zitten, maar of het II of III is....

### **Ik kan, hoeft niet II of III, dat weet ik dan wel.**

En, ja, ja van de studenten van buitenlandse universiteiten, maar dat is altijd zo die... Dat zijn dit semester vrij weinig die moeten dus met onze studenten spreken, maar die zijn vaak onder elkaar en dan merk ik ook gewoon dat ze elkaar ook weinig feedback geven of kunnen geven of weinig van elkaar leren omdat ze dezelfde soorten fouten maken. Dat heb ik dit semester minder. Ik denk dat de buitenlandse studenten niet zo opvallen omdat ze niet in de meerderheid zijn, maar dat sommigen van hen ook gewoon deze manier van lesgeven ook niet kennen van hun eigen universiteit. Dus bij die studenten, die ken ik ook niet zo goed, dus weet ik het niet zo precies. Maar het is ook vaak dat ik langskom en, vaak is het als ik langskom dat zij stoppen met spreken en het gevoel hebben dat ik, ja dat ze, dat ze nu gecontroleerd worden.

### **Mhm.**

En niet meer zo vrij kunnen spreken. Ja, ik probeer, ja. Maar wie dat is? Dat is daar in III... Naja, maar dat leuke is dat, dat ze zo verschillend zijn. *A-III* die heel goed Nederlands spreekt (...) en *H-III*. *H-III* die heel onzeker is en mij altijd aankijkt als ik langskom, maar heel vriendelijk is en denk ik ook heel dankbaar als ze dan uiteindelijk feedback krijgt, maar het toch eng vindt om te spreken als ik ernaast sta. Ook *A-III* kijkt altijd maar bij haar denk ik dat het meer inhoudelijk is en niet zo zeer qua taal, hè? Dus die spreekt gewoon heel goed Nederlands. Ja, dat heeft eigenlijk, dat hebben... Ja, bij *Q-III* heb ik het niet. Bij *K-III* heb ik het wel. Bij *K-III* heb ik het wel dat zij, dat ik het gevoel heb dat zij stopt als ik langs ben. Ik probeert dat dan, ja, ook te vermijden om gewoon niet te staan om, om op ooghoogte te zijn om mee te luisteren. Waar ik het niet heb, denk ik, zijn die drie: *C-III*, *G-III* en

### **F-III.**

Hoe heet de derde? Hm? *F-III*, ja. Die gaan gewoon door. Ook *O-III* is vrij onzeker. Ze is geen iemand die veel spreekt, maar die uiteindelijk wel wat zegt in een kleinere groep. En daar zit *M-III*. Die heeft dat ook niet denk ik. En taalverwerving III... ah dat was als III.

### **Ja dat is III, ja.**

Dat was II, nee *M-III* is III.

### **Ja dat zijn III.**

Ja, *M-III*, dat was III, ja. In II, ja die ken ik nog niet zo goed. Wie zit daar? Ah heel leuk, die die echt opvallen, omdat ze ook zo zitten... Leuk is dat ze allemaal aan de goede kant zitten. Ja, daar zitten *D-II*, *M-II* en *G-II*. Die hebben dat niet denk ik. Dan *A-II* en *K-II*, ja. Ja ik, kan ik nog niet zo goed inschatten, ja. Maar ik heb, ik heb dat in elke groep en eigenlijk bij iedereen dat ik merk gewoon en nu is dat zij hier, ja, ja. Maar die in III die kennen mij al ietsje beter. Dus mijn indruk is dat dat het daar minder wordt, hè, omdat ze, omdat ze merken dat het , ja. In II hebben ze dat nog allemaal wel denk ik, ja. Sorry, mijn antwoorden worden altijd veel te lang.

### **Het is een half-gestuurd interview.**

Ja.

### **Dus het mag een beetje (lacht). Vermijden sommige studenten oogcontact met jou? Als je...**

Dat is een goede vraag, want misschien vermijd ik wel oogcontact met de studenten (lacht), niet bewust natuurlijk. Ja, dat denk ik wel dat dat... ja.

### **Kun je ook iemand...**

(...) Ik kan nu geen, ik ben ervan overtuigd dat dat zo is, maar ik kan nu even geen namen noemen.

### **Okay, bij anderen is het nog niet zo...**

Het is nog niet zo opgevallen.

### **... niet opgevallen.**

Ik, ik weet wel dat mensen schuc...., schuchterder zijn dan, dan de anderen. Ik weet bijvoorbeeld, na dan ook weer bij de mannen dat het niet het geval is, hè? Dus die, die vermijden geen oogcontact. Dus en... Nee, kan even... Ja, vaak die die in de eerste rij zitten, maar dat is ook als ik sta dan zie ik het vaak niet, hè? Dan moet ik ook weer gaan zitten en mijn perspectief veranderen. Ik kan geen namen noemen.

### **Okay.**

Ik blijf gewoon bij het antwoord: ja, (...) Bij de anderen ben ik ervan overtuigd dat dat zo is, maar dat, ik ben er ook overtuigd van dat het minder wordt zoals ook die angst om te spreken minder wordt.

### **Dus hoe langer ze je kennen of hoe hoger het taalniveau is?**

Ja ik denk.. allebei. Dus ze zijn, ze merken wel dat ... Naja, ja als je iemand beter kent dan is dat gewoon zo en als je de taal beter spreekt dan voel je je ook zelfverzekerder. Ik denk dat het een combinatie van allebei is of dat ja, dat weet ik wel zeker.

### **Heb je iemand kunnen observeren die altijd heel zacht praat?**

Ja! Heel veel (lacht). Vooral, naja, de meesten eigenlijk als ze voor de hele klas iets moeten zeggen praten ze heel zacht. *O-III* bijvoorbeeld,

die praat altijd heel zacht. *H-III* praat heel zacht. (...) Ook hier: je hebt mensen die zacht praten, je hebt mensen die minder zacht praten en ik weet soms vooral bij taalverwerving II nog niet of het karakter is of de spreekangst. Je hebt ook mensen die vanaf, vanaf het begin niet zacht praten.

**Mhm.**

Maar ik merk, ja. In III.... Ja.

**Praat iemand misschien heel binnensmonds of onduidelijk, altijd. Of in bepaalde situaties?**

Wil je ook weer concrete namen horen? (Lacht)

**Mhm. Sorry. (Lacht)**

Naja dezelfde die ik eigenlijk genoemd heb. (...) Naja, vaak is het zo dat mannen niet zo communicatief zijn als vrouwen, denk ik.

**Nou...**

Het is misschien een cliché. Naja niet iedereen.

**Nee.**

We hebben, we hebben ook *E-III* die is heel communicatief. Binnensmonds? Ja, ook weer *P-III* en *O-III*. *K-III* praat niet graag en

heeft en zachte stem en ik heb het gevoel dat ze onzeker is als ze spreekt. Ze is wel een hele goede studente, heel slim, maar spreken vindt ze eng misschien. Mijn probleem is dat ik, dat dat geen beoordelingscriterium voor mij is.

**Of ze duidelijk spreken?**

Ik wil wel dat ze de principes van de Nederlandse uitspraak kennen, maar het is, ze moeten ook wel herken..., zo spreken dat een moedertaalspreker begrijpt wat ze zeggen of het nou een accent is of binnensmonds. Ja, ik probeer wel met, soms met oefeningen waar het om intonatie gaat en dan moeten ze iets nazeggen of dan gaat het om spreektaal, heel informele woorden, hè? Dus: "Leuk gedaan!", dus dat ik dan zeg: "Ja, 'leuk leuk gedaan' kun je niet zeggen als je dat met verkeerde intonatie doet" en dan, dan daag ik ze wel een beetje uit om, om te zingen of om hardop te spreken. Maar zodra we in gesprek zijn is het voor mij geen criterium zodra het begrip niet gestoord wordt. Zodra ze elkaar nog kunnen begrijpen, ik nog kan begrijpen waar het om gaat.

**Mhm.**

En ik hoop dat ze dan hun eigen, eigenlijk hun eigen weg vinden. Naja, op hun eigen volgorde, hè? Dus ik beoordeel dat niet, het is voor mij geen, ja geen beoordelingscriterium of ze binnensmonds spreken of ze actief zijn of ze altijd hun mond op hebben en ja.

**Mhm.**



Open hebben.

(...)

**Zijn er nog andere studenten die ook woorden inslikken als ze niet zeker ervan zijn? Of ze er niet zeker van zijn? (lacht)**

Ja, ja of gewoon een Duits woord zeggen of ja. Als ze niet zeker zijn dan, dan gebruiken ze een Duits woord of ze vragen iemand: “Wat is dat, wat is dat, wat is dat?” Dat doet bijna iedereen eigenlijk. Ja dat, dat is ook, denk ik, in het leerproces normaal.

(...)

129

**Okay. En anderen? Doen die dat, dat ze ingewikkelde grammaticale structuren vermijden?**

Ja, bij het spreken?

**Mhm.**

Dat doet iedere. Dat doet doen we allemaal, toch?

**Okay. Ja dat is.. (lacht)**

Dat doen we allemaal. Ja, sommigen die proberen dan, die zij nog in die fase dat ze vanuit de moedertaal vertalen en die Duits heeft dan, heeft dat andere grammaticale structuren dan... Maar bij het vrijspreken probeer

ik alleen maar op de, probeer ik dan niet op alle details in te gaan, maar alleen op dat wat ze moeten oefenen. Dus als we bijvoorbeeld zeggen: “Probeer te reageren op een bepaalde situatie. Gebruik zinnen met zal. Vergeet het hulpwerkwoord niet.”, dan let ik daar wel op. Maar op, of de rest nou allemaal zo correct is verstoord volgens mij het spreken. Maar dat proberen ze... Of ze grammaticale structuren proberen te vermijden? Ja. Sommigen, ja ook hier heb je verschillende, sommigen zitten dan in het onderwerp en ...

**Mhm.**

... en denken niet meer aan de grammatica en sommigen hebben al een natuurlijk gevoel voor grammatica. Daar zit het sowieso al goed. Dat zijn meestal de heel muzikale mensen. Ja.

**Maar dat is ook moeilijke te zeggen, want soms...**

Het ligt ook een beetje aan de opdracht.

**Ja en soms gaat het er ook niet om.**

Het ligt ook aan het thema. Sommigen vinden een thema niet leuk en dan zeggen ze: “Ik kan daar echt niets over zeggen”. Ja, dat is dan zo, ja.

**En hoe schat je de studenten in taalverwerving II en III op dit moment van het semester in? Ik stel je weer een paar vragen die wat concreter zijn. En ik wil graag weten waarom je dat zo inschat en waaraan je dat merkt of hoe zich dat volgen je uit?**

Mhm.

**Dus: denk je dat ze zich zorgen maken over het maken van fouten in de colleges Nederlands?**

Zorgen?

**Mhm, over het maken van fouten. Dus dat ze het heel erg zouden vinden als ze een fout maken.**

Als ze spreken?

**Mhm, ja.**

150 Maken ze zich zorgen? Zorgen is een groot woord. Sommigen wel. Ik denk bijvoorbeeld *H-II*.

**Mhm.**

Die denkt heel veel als ze spreekt. Dat is nog niet vloeiend, maar ik denk dat zij zo iemand is die, die absoluut geen fouten wil maken en daardoor wordt, is het nog niet zo vloeiend en ik denk, dat ze echt elk woord heel bewust en nauwkeurig kiest. En dat gaat best goed vind ik. Het is, naja, het is haar manier en het is niet zo vloeiend maar het is wel begrijpelijk en die denk, die ik wil echt geen fouten maken. Niemand wil fouten maken, maar zorgen? Maken ze zich zorgen als ze fouten maken bij het spreken? Ik denk niet dat ze zich zorgen maken, maar niemand vindt het leuk. Dus ze proberen natuurlijk te vermijden, ze willen geen fouten

maken. Maar zorgen? Weet ik niet of ik dat, denk ik niet dat dat zorgen zijn. Maar ja, ik zou me geen zorgen maken als ik de studente was. Het is ook nergens, ik zou zeggen het is nergens voor nodig om zich zorgen te maken, maar misschien ja, ja.

**Lijken ze bang te zijn wanneer ze niet begrijpen wat jij zegt? Dus dat...**

Ja, bang? Onzeker, ja.

**Het zijn sterke woorden.**

Onzeker misschien wel. En ook hier merk ik wel dat, dat zie ik dan wel aan de reactie, hoe ze kijken of ze het begrepen hebben of niet. Soms herhaal ik dan de opdracht nog een keer of ik laat het herhalen. Soms stel ik dan een concrete vraag en, hè? Soms zeg ik: "Is alles duidelijk?", maar dat heb ik al in het begin al gezegd. En als ik dan echt merk iemand en de anderen, de meerderheid is al zover en wil beginnen en er is, er zijn nog een paar of er is een iemand die het niet begrepen heeft, nou die leg ik het dan individueel nog een keer uit. En ik merk het.... ja. Of ze bang zijn dat zij, dat ze mij niet begrijpen? Ja, nee ook hier denk ik niet dat ze bang zijn. Maar ze zijn soms bang om, om het toe te geven, ja. Ze zijn misschien bang om dat toe te geven, maar ik hoop niet dat ze, ja. Misschien denken ze soms: "Ik heb niet begrepen maar iedereen heeft het..", ik denk dat het vaak zo is, "Ik ben de enige die het niet heeft begrepen en daarom durf ik niks te zeggen."

**Ja.**

Dat is zeker vaak het geval en als er maar een iemand is die een vraag stelt dan ben ik altijd heel erg dankbaar voor de ene vraag, want ik weet zeker dat het, dat minstens vijf anderen zeggen: “Oh gelukkig heeft hij of zij de vraag gesteld”. Ja, ze zijn, ze zijn wel bang om te vragen, om te zeggen, om toe te geven dat ze iets niet hebben begrepen. Of dat ze nog iets niet begrijpen. Dus niet een opdracht van mij, maar ze moeten een opdracht doen, ze moeten dat bespreken, als ze het, geen gelegenheid hebben gehad om mij te vragen. Want als ik langs loop weet ik wel dat ze, dat ze liever mij dan vragen als ik langsliep dan nog voor de hele klas, ja.

### **Dat zie je dus aan de gezichten van de mensen?**

Dat zie ik, ja, dat zie ik wel.

### **Dus je kijkt dan...**

Ik kijk natuurlijk, ik kijk de studenten wel heel goed aan en non-verbaal merk je heel veel. En geen reactie is vaak een reactie, want als ik, als ik echt geen reactie krijg, als ik gewoon zo'n, zo'n vraag stel als “Is alles duidelijk?” en dan moet ik ja [onverstaanbaar], ja.

### **Mhm.**

Maar als ik, als ik aan, als ze niet reageren en ook gewoon geen mimiek hebben of zo, dan weet ik, okay, ze begrijpen het nu niet en dan vraag ik nog een keer, herhaal het nog een keer.

### **Mhm.**

Ja.

### **En lijken zij misschien zelfs in paniek te raken wanneer ze onvoorbereid moeten spreken? Als je gewoon zegt: “Jij doet dat nu.” Of beginnen ze te trillen of zo?**

Sommigen ja. Ik weet niet of het, dit, ja misschien. Als zij, mhm, als zij het gevoel hebben dat zij altijd kunnen worden aangesproken. Dat is misschien wel een gevoel dat voor sommigen niet veilig is. Maar ook hier probeer ik, ook hier merk ik gewoon na een tijdje, in de loop van het semester of een ander college wordt het steeds minder. Maar het is waarschijnlijk in taalverwerving II nog meer het geval dan in III. Maar paniek? Of iemand in paniek raakt, als of iemand in paniek raakt...

### **Of heel erg zenuwachtig, heel opgewonden.**

Ja, ja. Ik... Misschien had ik de lijst voor me, de namenlijst moeten meenemen. Is in iedere geval niet heel erg opvallend. Ik weet dat het zou kunnen zijn, ja. Ik weet dat het zou kunnen gebeuren, maar ja ook *H-II*.

### **Ziet niet meer zo mooi uit maar misschien helpt het toch. (lacht) Een beetje chaotisch omdat er zo veel mensen zijn gestopt, maar...**

Dat is III, hè?

**Ja dat is III en dat is II. (lacht)**

Ja, wie is dat?

(...)

**L-II [onverstaanbaar].**

Ja, ik kan die nog niet zo goed inschatten.

**J-II?**

Die A-II die is wel, die spreekt wel. Die is wel achterin, K-II ook. G-II, M-II, D-II en E-II. Ja die, die hebben dat denk ik niet, paniek.

**Mhm, okay.**

C-II ook niet. Die, nee, die ook niet.

**B-II en F-II?**

(...)

L-II, ja die. Wie is dat? Hier zitten wel een paar J-II, L-II en H-II die zijn nog onzekerder. Die zitten allemaal hier. (...) En hier? Nou, mensen die niet graag spreken of in, als ik ze aanspreek, dat is misschien K-III, O-III, P-III iets minder, maar O-III vindt het niet leuk.

(...)

(...) L-III kan ik ook nog niet zo goed inschatten. N-III heeft dat niet. M-III ook niet. E-III ook niet. Ja G-III zit graag achterin denk ik, weet ik, dat zegt natuurlijk ook iets. J-III en Q-III zijn gewoon heel goed. Q-III zeker omdat ze muzikaal is, maar J-III is een heel rustig iemand die niet veel vanzelf spreekt, maar altijd antwoord geeft als ik haar vraag. Of ze het heel leuk vindt? Denk niet dat ze het heel eng vindt, hè? Maar ook niet zo super leuk. D-III spreekt graag. B-III, naja, die spreekt heel goed, die heeft daar ook geen moeite mee. Ik denk dat A-III (...) en H-III heel goed beïnvloedt (...) en die drie zijn, ja. F-III is ook eerder rustig.

**Zij spreekt vrij zacht, toch?**

Die spreekt vrij zacht, ja. Ik denk dat dat gewoon, dat ze altijd zo spreekt.

**Okay.**

Ja, ja. Ja ik kan wel over elke student wat zeggen. Maar paniek? Hoop ik niet.

**Denk je dat ze het misschien gênant vinden om vrijwillig antwoord te geven? Omdat de anderen ernaar luisteren of omdat jij ernaar luistert en hun misschien corrigeert?**

Ja. Soms wel. Misschien soms, misschien ligt het soms aan het thema ook dat ze het niet leuk vinden of ze willen daar niks over zeggen. Misschien, ja. Dat kan ik me, dat kan ik me echt voorstellen dat daar mensen zijn die dat gênant vinden om nu door mij aangesproken te worden en daar iets over moeten vertellen. Wat ik dan wel altijd zeg is

dat dat in Nederland heel, dat dat in Nederland heel makkelijk en snel gebeurt dat ze direct op iets worden aangesproken en dan geef ik hen een paar woorden mee die ze kunnen gebruiken om geen antwoord te moeten geven. We oefenen dat ook. Als je iets niet weet, wat zeg je dan?

**Mhm.**

Het is ook gewoon een communicatieve oefening: bewaak je grenzen, hè? Dus: probeer de grenzen van iemand te vinden en tegelijkertijd je eigen grenzen te bewaken. Gênant, ja, ongetwijfeld vinden sommigen dat gênant als ik, als ik iets vraag. Maar ik probeer dan ook altijd, zeg maar, een beetje iets met humor te zien.

**Hmh.**

Want humor verzacht ook iets. Als je kunt lachen dan neemt het ook veel angst. Maar ja, zeker. Maar ik kan nu even geen, het is, het is... Kan zeker. Ik ben ervan overtuigd dat het zo is.

**Maar het is niet zo duidelijk bij iemand. Dat je denkt van: "Oh, die zeker."**

(...) *H-III*. Ja, maar misschien ligt het ook gewoon daaraan dat ze nieuw is. Die anderen die kennen elkaar al.

**Mhm.**

En ook in die groepssituatie kennen ze elkaar al en, en dat vergt al een klein beetje een band en dan komt iemand daarbij.

**Mhm.**

En die voelt, die heeft dat misschien nog, ja. En ik weet niet hoe collega's dat in andere landen doen, of ze, of ze daar veel moeten spreken. Ik weet dat ze aan bepaalde universiteiten, bijvoorbeeld in Tsjechië, helemaal niet het geval is. Daar spreken ze helemaal níet. En ja dat... Ja, ja ongetwijfeld.

**Ik wil..**

Ik probeer daar echter eerlijk gezegd ook zo te doen alsof ik het niet merk, hè?

**Mhm.**

Dus ik ben ervan overtuigd dat het zo is, maar ik wil het niet, ik wil dat gevoel niet versterken door te zeggen: "Het is mij nu opgevallen dat jij dat gênant vindt.", hè? Dat, dan hoor..., ja. Niet dat ik het negeer, maar ik wil het niet gr.. ik wil het ni...

**Thematiseren?**

Ik wil het niet thematiseren, ja precies. Want dat is normaal dat iedereen dat heeft. Ik heb dat ook dat, dat je dingen gênant vindt. Ik denk, ik ben, in communicatieve situaties is dat normaal. Als ik een, als ik een lezing

moet geven voor collega's nou, hè? Of opeens moet ik dan met een microfoon gaan staan en modereren bij een, bij een Docentenbijeenkomst. Nou, vind 't hartstikke eng. Vind't zo eng. Ik heb al die gevoelens die mijn studenten waarschijnlijk ook krijgen. Dus ik ken de gevoelens wel, ja. Ik denk dat, dat je met veel oefenen gewoon die, dat kunt overwinnen, die angst.

**Mhm, okay.**

En door veel te doen.

**En denk je dat de studenten soms dingen vergeten die ze eigenlijk weten omdat ze zo gespannen zijn in de les? Of omdat ze...**

134 Ja dat is ook een normale situatie.

**Okay.**

Dat je even, dat heb ik zelfs in m'n, dat heeft iedereen denk ik waarschijnlijk in de moedertaal, dat die even op iets niet kan komen, ja. Ja.

**Okay.**

Ook geen probleem. Je vergeet soms dingen en bedoel je nu talige dingen of inhoudelijke dingen?

**Talig.**

Ja, ja, ja.

**En...**

Ik probeer ze dan te motiveren om, om het op een andere manier te zeggen.

**Mhm.**

En dan krijg je natuurlijk dan heel vaak woorden als hebben en zijn en hm. Soms ook gewoon lichaamstaal. Maar dat is okay. Dat is, dat is een communicatieve situatie, ja.

**Maar dat, denk je dat dat ermee heeft te maken dat ze de taal aan het leren zijn? Dat het normaal is of dat dat... Dat de reden ervoor eerde is dat ze zo nerveus zijn?**

Ja. Er zijn sommige dingen, sommige dingen, en dat is misschien een beetje het, ook het nadeel van, van veel vrij laten spreken is dat ze dan wel veel spreken en dat communicatieve element, zeg maar, vervuld is, maar dat ze ook bepaalde dingen heel lang fout blijven doen.

**Mhm.**

Omdat ze het niet zo gestructureerd inge oefend hebben. Waar we in de les niet zo veel tijd voor hebben. Wat ik wel vaak adviseer om dat thuis te doen. Bepaalde structuren en dan denk ik nu aan uitdrukkingen of het nou grammatica is, dat het hulpwerkwoord weglaten bij zouden / zou

kunnen, hè? Dat zou, dat doen ze, maakt niet uit welke moedertaal dat is, dat doen ze gewoon niet, hè? Of uitdrukkingen als ‘het eens zijn met’, hè? Ja, ik probeer dan met liedjes vaak bepaalde structuren in te oefenen. Ik adviseer hen dan zinnen met meerdere werkwoorden en werkwoordsvolgorde om die, om die thuis te oefenen. Misschien, zit ik zelf eigenlijk al lang aan te denken om dat met soort taalraps te doen en je hebt ook een boek dat heet “taalraps” dat hebben we nieuw, ik heb nog geen tijd gehad om ernaar te kijken. Ik zeg altijd: “Schrijf, maak een rap.”, hè? “En presenteer die dan.” Dat doen ze natuurlijk niet. (lacht) Daar zit ik eigenlijk al lang te denken aan, en daar heb ik ook bij de Docentenbijeenkomst en ook in Leuven nu met een collega gesproken. Dat zou wel heel erg leuk zijn, als we eens een keer samen zouden gaan zitten, ze werkt ook in een Duitstalig land, om te verzamelen welke structuren vinden onze studenten moeilijk en dan, dat we daar raps van maken.

**Mhm.**

Dat, dat zou ik graag nog willen. Dat is een beetje het nadeel en dat helpt misschien dan ook wel om, om in een bepaalde, om in een communicatieve situatie die fouten, die fouten die steeds weer terug komen, niet te maken.

**Maar daar ga je nu om...**

Omdat ze dan vergeten, omdat ze dan toch meer aan de inhoud denken.

**Ja, ja.**

En aan het onderwerp en dan zijn ze bezig, ze communiceren en dan vergeten ze, of is, is het nog niet zo geautomatiseerd. Bepaalde uitdrukkingen, structuren zijn gewoon niet geautomatiseerd.

**Dus je denkt dat meer herhaling en dus ook meer automatisering ertoe zou kunnen leiden dat ze niet meer zo gespannen zijn en daardoor beter kunnen spreken, of ?**

Nee, dat ze dan minder fouten maken en dat dat misschien, dat ze daardoor niet bang zijn om fouten te maken.

**Ah, okay.**

Omdat ze daar misschien meer een, zeg...

**Houvast?**

Maar ik weet ook niet of ze daar bang voor zijn. Ik, ik denk namelijk dat het hen niet opvalt dat ze die fouten maken

**Ah, okay .**

Hè? Alleen als ik zeg. Ah ja, hè? Dus dan weten ze, als ik dit doe, de werkwoordsvolgorde was fout, hè? Of als ik zeg: “Hè?” Dan weten ze meteen: “Oh ja ik heb de ‘g’ weer verkeerd uitgesproken. Ik heb er een ‘ge’ van gemaakt.”, hè? Dus ze merken, ze merken het wel. Maar het gaat mij eigenlijk meer daarom ook dat zij beter, ja, dat dat het resultaat

van de studenten beter wordt, want dat is natuurlijk mijn doel dat ze goed kunnen spreken.

**Mhm.**

En dat ze zich daarbij veilig voelen en mijn doel is natuurlijk om hen te helpen om bepaalde fouten te vermijden waardoor ze, die ze lang blijven maken. Dat is eigenlijk... Of ze dan spreekangst, ja. Ik zeg altijd ik ben een docent en geen psycholoog. Zeg ik soms. Ja ik ben natuurlijk ook als docent, ben je ook een soort psycholoog. Maar ik kan, ik kan niet iemand helpen, afhelfen van zijn of haar spreekangst. Ik kan daar wel op ingaan, ik kan daar wel rekening mee houden, maar dat moet die, dat moet die student dan ook wel echt zelf oplossen.

136

**Okay. Dank je wel .(lacht)**

Is dat mijn slotwoord?

**Ja.**

(lacht)

**Nou ik kan je nu, ik heb nog meer vragen, maar die zijn eig..., draaien altijd rond dezelfde: heb je dit al kunnen zien, of dit al, maar dat zijn [onverstaanbaar].**

Ja, het is echt heel moeilijk. En anders had ik daar natuurlijk wel rekening mee moeten houden en dat is heel vaak ook wat ik dan als ik met

collega's spreek... Die, die zeggen dan: "Dat doe ik op die manier, dat doe ik op dat manier." En die hebben dan besloten dat het al een naam heeft. (lacht) En dan denk ik: "Oh ja, dat heeft een naam. Maar ik doe het ook, maar ik heb het gewoon nog geen naam gegeven. En ik denk dat ik gewoon, dat ik als docent heel intuïtief lesgeef. Ook, ik heb natuurlijk mijn doel dat ze moeten bereiken. Nou, die staan vast, ja. En dat het een 'wij' is, hè? En geen: ik vertel en jullie moeten. Maar dat is natuurlijk wel voor de studenten niet zo. Ik denk niet dat de studenten dat wij-gevoel hebben.

**Mhm.**

Of? wel?

**Weet ik niet.**

## **2.5.2 Transcriptie Interview II**

---

29 januari 2019

**Ja nu is het semester voorbij en ik ga je niet dezelfde vragen stellen...**

Okay.

**... want, dat was een beetje moeilijk. Want ook voor mij aan het begin van het semester was het ook moeilijk om te zien, nou spreekt**



**die nu zacht of niet of... Ik heb niemand zien trillen (lacht) of zo, dus al die dingen die in de theorie stonden...**

Dat heb ik bij het tentamen nu wel gezien.

**Ja okay, maar dat is iets anders.**

Mhm.

**Want dat is volgens sommige onderzoekers dan niet meer spreekangst. Dat is dan een op zich staande...**

Okay, ja, tentamenangst of tentamenvrees.

137

**Ja toetsingsangst, weet ik veel hoe ze dat noemen. Dus ik heb nog een keer naar ons interview van het begin van het semester geluisterd.**

Mhm.

**En ja een paar vragen op basis daarvan geformuleerd...**

Mhm.

**...of dat nu is veranderd en ook een beetje, ja, globale vragen en dan kan ik je ook misschien nog een beetje de resultaten laten zien.**

Ja heel graag.

**Als je het niet gaat door vertellen aan iemand anders.**

Nee, nee ik zwijg.

**(lacht) Goed. Je zei dat je eigenlijk altijd werkt met de communicatieve methode of volgens de communicatieve methode en dat't altijd goed werkt. Denk je ook dat dat in dit semester in taalverwerving II en III goed heeft gewerkt?**

Ik heb geen grote verschillen kunnen zien of merken met andere semesters, jaren daarvoor. Het werkt niet voor iedereen even goed, maar wat me wel opgevallen is en dan, dat feedback dat ik dan ook krijg bij de mondelinge tentamens is dat ze nu veel beter spreken dan nog een half jaar geleden.

**Mhm.**

En dat heeft, dat hebben vooral taalverwerving II studenten meegedeeld. Taalverwerving III studenten niet, hè? Maar taalverwerving II studenten, sommigen zeiden "nu spreek ik veel beter en veel meer..."

**Mhm.**

...dan nog afgelopen semester". Dus ik denk dat de communicatie... ik leg ook de nadruk op de communicatieve aspecten en natuurlijk verbeter ik de fouten en daar wijs ik ze ook op, maar een gesprek kunnen voeren is voor mij voldoende.

**Ik heb natuurlijk ook gezien wat je hebt gedaan.**

Ja.

**En je laat vaak natuurlijk met z'n tweeën of drieën eerst even een gesprek voeren of vragen beantwoorden of een oefeningen bespreken of zo en soms zeg je dan: “Ja, gebruik alstublieft deze woorden of deze doelstructuren”. Denk je dan dat die structuren die je wilt oefenen ook daadwerkelijk worden gebruikt?**

Nee. (lacht) Niet altijd vermoed ik. Namelijk denk ik dat ze die misschien... soms schrijf ik die dan ook op het bord en als ik langsliep merk ik wel dat ze dat niet gebruiken omdat ze zo in het onderwerp zitten.

**Mhm.**

En vind ik niet erg, maar dan wijs ik erop dat je ook op die manier kunt oefenen. Het is altijd een kwestie van ik wil dat graag inoefenen en dat werkt dan inderdaad niet als ik dat niet controleer. Als ze dat in, of dat werkt misschien wel en sommigen doen het misschien ook wel, maar als er geen controle is of van “en nu wil ik dat je dat gaat zeggen” dan spreken ze wel meer met elkaar op een natuurlijke manier en niet zo gestuurd. Ja, dat is waar dat merk ik wel natuurlijk en daar zit ik zelf altijd te twijfelen wat wil ik eigenlijk. Misschien moet ik inderdaad meer en dat heb ik ook weleens gedaan met, toen de groep wat kleiner was dat ze, dat iedereen een zin moest zeggen en met deze structuur moest gebruiken dus ja, misschien moet ik meer deze gestuurde opdrachten

(lacht) aanbieden in de les ook en aan bod laten komen en minder dat vrije spreken. Maar hoewel dat vrij spreken ook weer spreekangst misschien, weet ik niet of ze spreekangst hebben, maar ervoor zorgt dat ze zelfverzekerder zijn als ze spreken en dan ook durven spreken, ja.

**Ja, maar dat is me ook opgevallen dat ze dan vaak niet die structuren hebben gebruikt, of ook dat sommigen dan zeiden van: “Ja, ik ben het helemaal vergeten, ik was zo bezig met het onderwerp.” Dat zeiden ze dan over bijvoorbeeld die oefening met de relatieve bijzinnen.**

Met het onderwerp, ja. Welke ja, Welke was dat, weet je het nog precies, kun je het nog... welk college?

**Waar ik de les heb gegeven, de laatste in taalverwerving III, waar jij dan die, dat interview hebt laten herschrijven of iedereen moest dan zelf een antwoord schrijven en ik heb dan gehoord van “Ja, we waren zo bezig met het nadenken over, ja, welk boek heeft me geraakt of welke auteur, met welke auteur zou ik graag koffie willen drinken” en dan, ja, dat ze dan zijn vergeten, “Ohja, eigenlijk hadden we relatieve bijzinnen moesten schrijven.”**

Dat heb ik ook op moodle gezet. Je ziet dat daar weinig relatieve bijzinnen staan (lacht), ja inderdaad, ja.

**Het is natuurlijk, ze leren zo ook, ja, schrijven of spreken maar dan niet die structuur die je eigenlijk had willen oefenen.**

Ja.

**Dus misschien zou je dan kunnen zeggen dat zo automatisering of herhaling van bepaalde...**

Automatiseringsoefeningen, ja. Moet ik misschien...

**Dat die misschien tekort komen in de methode?**

Mhm, ja dat is zeker een nadeel van alleen maar communicatief dat, ik noem ze altijd de drill-oefeningen, waar gewoon, of automatiseringsoefeningen kun je ze ook noemen, ja. Klopt. (Lacht)

**En jij, wat me ook is opgevallen, je laat vaak eerst even zelf ontdekken en dan achteraf leg je de grammatica uit. En ik weet dat is een van de twee manier om het te doen: of je begint met de grammatica of je eindigt een beetje met de uitleg. Ik ben vergeten hoe die twee modellen heten, maar ik weet dat er twee zijn (lacht). Waarom eigenlijk? Heeft dat een reden?**

Ik, meestal is dat gewoon intuïtief.

**Mhm.**

Meestal heb ik het gevoel, op basis van mijn ervaring misschien, dat ik het, ik vind ook gewoon afwisselend en ik vind het ook gewoon, ik vond het zelf altijd spannend om iets te ontdekken dus iets laten ontdekken vind ik, een regelmaat bijvoorbeeld, ja. Is gewoon één manier en soms... Nee, daar (lacht), ik denk daar, denk ik niet echt... Meestal ontstaat dat

gewoon en dan komt een vraag en dan heb ik weer een idee en ja sorry (lacht). Dit is niet meer zo voor.. ja, twintig jaar geleden heb ik mijn lessen anders voorbereid dus daar stond, maar nu doe ik het eigenlijk meer intuïtief. Als ik, als mijn buikgevoel, of als ik het gevoel heb "Ah, ik ga, ik zou het op die manier kunnen doen" dan probeer ik het ook gewoon uit. Soms merk ik ook gewoon dat het niet werkt, dat er geen reactie komt, na dan kies ik een andere weg. Nee daar denk ik (lacht), denk ik helaas of gelukkig, daar denk ik gewoon niet... Betekent niet dat ik daar nooit over nadenk, ja. Ik heb natuurlijk, ik heb die verschillende mogelijkheden en die heb ik inmiddels wel, die hoef ik niet meer op te schrijven en dan kies ik spontaan, meestal. Op basis van buikgevoel.

**Ja, nog even weer terug naar spreken of de manier waarop ze vaak spreken en dat is met z'n tweeën of drieën: denk je dat iedereen genoeg heeft gesproken dit semester?**

Hm...

**Behalve dan...**

Nee niet iedereen.

**...sommigen van wie... (lacht)**

We hebben, we hebben studenten die niet zo communicatief zijn.

**Mhm.**

Die ook niet wat spreken betreft, maar ook qua karakter en gedrag niet graag met andere mensen samen werken. Wat natuurlijk ook altijd het probleem is, is dat je als je toevallig naast iemand zit die dat met, ja, bij wie je dan niet echt aan het woord komt omdat die zelf zoveel spreekt, dan spreek je wel wat minder en het is natuurlijk moeilijk te controleren maar het is me wel opgevallen dat er telkens... en zeker die die vaak in de laatste rij ook zitten, als ik daar langskom zijn ze, zeggen ze vaak: “we zijn al klaar”.

**Mhm.**

En dan kies ik ook meestal spontaan, maar meestal heeft het ook gewoon met de tijd te maken en dan kijk ik gewoon naar hoeveel tijd hebben we nog en als we niet meer veel tijd hebben zeg ik: “Okay, dan moet ik jullie geloven. Dus jullie verantwoordelijkheid. Hebben jullie een vraag? Nee? Ok.” Maar als we meer tijd hebben dan zeg ik: “Nou vertel me even wat jullie aan elkaar hebben verteld”, om ook gewoon een indruk te hebben over hun gesprek of ze in de, daadwerkelijk met elkaar daarover hebben gesproken of niet. Nee, nee dat we de, ik denk dat ze allemaal heel veel hebben gesproken, maar niet iedereen even veel.

**Ja. Maar iedereen genoeg?**

Iedereen heeft... Genoeg dat denk ik wel dat ze genoeg hebben gesproken, behalve dan onze uitzonderingsgevallen.

**Ja, maar ja dat is een ander iets. Dat heeft dan niks met de methode of de groep te maken.**

Maar ja, je hebt deze studenten ook.

(...)

**Ja dat kan ik dan laat... Ja, ik moet het nog visualiseren of gebruik..., ja bruikbaar maken, want ik heb natuurlijk altijd opgeschreven wie vrijwillig en wie ja onvrijwillig heeft gesproken.**

Ja.

**En hoe vaak.**

Dat zou ik natuurlijk, dat wat mij interesseert is dan: zijn ze dan ongeveer evenveel aan het woord gekomen?

**Ja, dat kan ik je dan laten zien.**

Want dat, daar heb ik geen, dat probeer ik altijd, maar ik maakte, ik heb geen lijst (lacht).

**Ja ik nu wel, dus...**

Okay.

**Dan laat ik het zien.**

Ja en, ja, ik weet natuurlijk wel dat je telkens dezelfde mensen hebt die ook vrijwillig iets gaan zeggen en mensen die alleen maar spreken als ze gevraagd worden en dat zijn niet alleen de slechte, dus ook soms de goede studenten.

**Mhm.**

Die alleen maar spreken als ze gevraagd worden. Maar ik denk dat ik dat ook aan het begin heb gezegd dat dat voor mij meer met karakter te maken heeft en niet met spreekvaardigheid (...).

**Heb je bij iemand dan een heel grote verandering vast kunnen stellen in de loop van het semester? Dat je denkt van: “Nou, die spreekt nu veel meer of meer, veel zelfverzekerder of ...?”**

Ja, ik denk dat het, dat het *H-III*.

**Mhm.**

In taalverwerving III. Die, ik kende haar nog niet. Dat zou natuurlijk ook te maken kunnen hebben dat zij nieuw was en ook aan het begin niet durfde, maar dan na een tijdje de mensen wel kende en haar vaste gesprekspartner ook niet meer aanwezig was (lacht).

**Ja, dat is zeker een van de redenen, maar... (lacht)**

Zeker en dat ze dan met *A-III* kon spreken en dat was echt een, dat heeft haar enorm geholpen denk ik en daardoor wer...., heeft het, het was goed

voor haar spreekvaardigheid. En daar zijn geen grote veranderingen geweest, denk ik, in taalverwerving III en in taalverwerving II heb ik toch de indruk gehad dat de sfeer in het algemeen wat relaxter werd naarmate zij me beter kenden.

**Mhm. Dus zo globaal iedereen?**

Globaal.

**Of was er iemand waarvan je zegt die of...?**

Moet even het rijtje afgaan in mijn hoofd. Nee, ik denk dat het meer de sfeer was dat die relaxter was en daardoor gingen ze wat meer spreken maar heel grote verschillen... ik denk dat *G-II* meer is gaan spreken. Maar die, *M-II*, die zeiden vanaf het begin af aan vrij veel, maar ze zaten allemaal in dat rijtje. *E-II* en *D-II*, *E-II* spreekt sowieso heel veel vanaf, en *D-II* eigenlijk ook. *M-II* was ook altijd actief en *G-II* is, was aan het begin wat rustiger en dan *A-II* die heeft zich vaak vrijwillig gemeld en *K-II* daarnaast die bleef eigenlijk eerder rustig, maar gaf natuurlijk, ja. Maar die waren ook telkens: “We zijn al klaar” (lacht).

**Ja klopt.**

Die heb ik niet zo vaak gehoord en.. Ja toch wel *L-II* en *J-II* en *H-II* die zijn in iedere geval, hebben ze gesproken en ik denk dat ze aan het begin minder zeiden omdat ze, ja, het nog niet zo goed wisten of ze dat wel, ja, of meer bang waren om fouten te maken.

(...)

**Ja, die twee.**

Ja, die twee. Nou ik vind dat F-II wel best zijn best deed en B-II was een beetje de grappenmaker. Dat bleef die tot het einde.

**Ik denk ook dat die [onverstaanbaar]**

Zij zaten gewoon niet in het correcte college.

**Nee.**

Die hadden in een ander college moeten gaan zitten, maar dat hebben ze wel gezegd: “We zijn eigenlijk wel te goed maar we, misschien kunnen we wel iets bijdragen” en ik denk dat F-II wel iets geleerd heeft.

**Ja.**

En B-II niet. B-II die spreekt, die sprak al heel goed, maar F-II die heeft, ja F-II heeft, die was al heel rustig en die heeft ook in de les niet zoveel gesproken maar F-II, en C-II die is een goede studente, maar wel heel rustig en die spreekt, ja. Ik denk dat, ja...

**Heb je bij haar gemerkt dat ze..**

Het verschil was niet groot. Maar ik denk dat, dat wat voor iedereen geldt, dat ze een halverwege het semester dat, gewend waren aan mijn

manier van lesgeven en dat ze wisten wat ze konden verwachten en dat dat wel een ondersteuning was of hulp bij het spreken en ook bij zeg maar een actieve deelname.

**Ik heb nog een paar namen...**

Ja sorry [onverstaanbaar]

**... die je hebt genoemd in het eerste interview, ja, H-III, daar hadden we het al over. Je zei dat ook A-III soms een beetje onzeker qua inhoud lijkt.**

A-III?

**Mhm.**

In taalverwerving III?

**Dus niet qua taal maar dat ze misschien soms stopt als je langskomt op het moment, omdat ze denkt van misschien: “eeee”.**

Ah taalverwerving III, ja, wat mij opgevallen is, dat Q-III, dat Q-III en J-III, dat Q-III vooral elke keer dat ik langskwam zei ze “Ha”, alsof ik haar aan het controleren was. Ik zeg : “Ja, maar ben hier om te helpen, niet om te controleren”, maar dat deed ze tot het einde. Ze vond het gênant om te moeten spreken terwijl ik, gênant, ik weet het niet of het gênant, of ze het gênant vond, maar ze stopte in iedere geval en keek altijd naar mij zo van: “Ha, wat zegt ze nu” en bij A-III? Dat ik dat aan het begin heb gezegd qua onderwerp?

**Ja, dat ze soms stopt en dan, je dacht dan dat het niet met haar taalniveau had te maken maar misschien meer met waar ze het over heeft.**

Jaa, mhm, ahja. Dat is, dat verbaasd me nu dat je dat zegt want dat was aan het einde helemaal niet meer mijn indruk misschien ben ik het zelf al vergeten (lacht). Het is me niet meer, dat is niet meer mijn indruk, ja. Nee, ze spreekt...

**En dat O-III ook soms vrij onzeker lijkt te zijn?**

Ja, qua karakter en dat is... *O-III* is, ja goed dat je mij daar attent op maakt, hè? Die heeft het schrifte..., mondelinge tentamen nog niet afgelegd, dus die zijn nog niet, die, als je haar aanspreekt en de tijd geeft en de ruimte geeft dan, dan komt er heel veel.

**Mhm.**

Ja. En die hebben ook en dat is me opgevallen, *O-III* en *P-III* die hebben ook altijd vragen gesteld bij het rondlopen.

**Mhm, ja.**

Die vonden het niet erg.

**Ja, ja.**

Die vonden het juist heel leuk, als een, als ik, misschien bij jou ook, maar als ik langskwam, om vragen te stellen.

**En deze...**

Ahja, dan hebben we in taalverwerving III....

***M-III?***

*M-III* en *N-III* die zijn, dat zijn gewoon communicatieve mensen en die hebben ook altijd vragen... Ja, die waren, *M-III* heeft ook veel vragen gesteld en die vond het ook niet erg, ja. Ik denk dat ze allemaal vooruit zijn gegaan wat de spreekvaardigheid betreft, maar wat spreekangst betreft en activiteit, ja, daar is het verschil in III niet zo groot denk ik.

**Mhm. Je zei ook aan het begin dat in taalverwerving III de mensen, ja, ik heb niet echt dan spreekangst gezegd, maar of ze dan zelfverzekerder zijn of onzekerder of weet ik veel, dus je zei dat het in taalverwerving III minder is. Dus dat ze niet zo zenuwachtig lijken te zijn of zo en in taalverwerving II meer en dat je denkt dat dat in de loop van de tijd zou, zou, zal, zou...?**

Ja (lacht).

**(lacht) ...veranderen? Is dat zo? Ja, eigenlijk wel. Dus je zei dat..**

Ja, ja.

**Maar in taalverwerving III dan niet?**

Ik denk, in III?

**Dat het dan nog meer is gedaald?**

Wat bedoel je met nog meer gedaald?

**Ja, ik wil het nu niet spreekangst noemen, maar dat ze onzeker zijn of misschien niet zo graag spreken of een beetje onzeker lijken te zijn. Want je zei dat in taalverwerving II, ja, dus de sfeer werd anders, ze gingen meer spreken.**

Ja, de sfeer werd relaxter. Naarmate we elkaar beter leerde kennen was het minder en bij III was de sfeer eigenlijk al vanaf het begin, ja. Ik denk, naja, dat bijvoorbeeld.. ja. Ik heb geen... Toen wist ik ook niet en ging ook niet van uit dat ze spreekangst hadden en dat hebben ze niet gekregen (lacht), maar nee, ik zie geen grote verschillen wat dat betreft. Maar wat ik wel zie is dat sommigen meer oppikken en sommigen minder en *B-III* bijvoorbeeld die heeft heel weinig opgepikt. Niet alleen wat spreekvaardigheid betreft, maar alle vaardigheden. Dat heeft ook ermee te maken, dat, ik denk dat hij denkt dat die goed Nederlands spreekt, maar dat is niet het geval. Hij spreekt natuurlijk wel goed Nederlands om, maar hij gaat niet vooruit. En *D-III* die gaat bijvoorbeeld wel vooruit omdat die, die is heel nieuwsgierig.

**Ja.**

En die stelt vragen, en die stelt heel veel vragen en die is ook heel actief.

**Gemotiveerd, ja.**

En vanaf het begin. Dat was die in II al.

**(lacht)**

En dat is ook een kwestie van karakter, hè?

**Mhm.**

En die is wel vooruit gegaan, denk ik. Die pikt het ook wel op, maar die zaten dan ook al altijd naast elkaar.

**Ik denk dat *B-III* *D-III* wel heeft geholpen.**

Ja, absoluut! Maar het, hij heeft, hij heeft zichzelf... Het heeft *D-III* geholpen, dat, ja. Maar ja de spreekvaardigheid, daar kan ik niet veel over zeggen, maar de taalvaardigheid zelf, over het algemeen, helaas, bij, bij *B-III* [onverstaanbaar]. Maar dat is niet jouw onderzoek, hè?

**Nee.**

Ja.

**Dat heb ik, ja, buiten beschouwing gelaten.**

Ja ik denk ook vaak dat, dat ja, dat *B-III* *D-III* heeft geholpen bij spreekvaardigheid maar niet bij het inoefenen van bepaalde structuren of zo.



**Nee.**

Dat niet, ja. Maar dat is sowieso een kwestie van waar ik dat, dat ik daar zelf waarschijnlijk minder aandacht aan heb besteed.

**Mhm. Ja, mijn hypothese na het lezen van de theorie was eigenlijk dat, want in de theorie wordt het altijd zo beschreven alsof spreekangst een super groot probleem is. Dat de mensen gewoon niet willen spreken en allemaal bang zijn of niet allemaal maar dat er echt mensen tussen zijn die dan misschien de les storen of dat, ja, die dan eigenlijk ervoor zorgen dat de communicatieve methode niet werkt. Maar vind jij dat dat het geval was?**

Nee, niet. Ik herinner me een situatie dat een studente gewoon niet wilde meedoen aan een speelse activiteit, aan een speelse communicatieve activiteit. Dat vond ik jammer, maar ik ga haar niet dwingen om, om het te doen.

**Mhm.**

Maar ik ga wel zeggen dat ik het jammer vind of dat heb ik gezegd denk ik (lacht) en ik heb haar wel min of meer gedwongen om te zeggen: “Ik heb daar geen zin in.”

**Mhm.**

Ik was wel verbaasd over die directe reactie, maar ja dat is haar recht om dat te zeggen en vind eigenlijk wel goed dat ze dat ook zegt.

**Mhm.**

En, ja, als ze dat niet voor de hele klas wil zeggen omdat ze daar misschien bang voor is en dan zegt dat ze daar geen zin in heeft dan accepteer ik dat. Het kan gelukkig in zo'n speelse groepssituatie opgelost worden, want iemand uit haar groep heeft haar dan kunnen vervangen. Maar ja dat is me, dat, denk ik wel dat *K-III* niet zo graag voor de hele groep spreekt maar dat ze wel goed Nederlands spreekt. Dat is eigenlijk de enige situatie.

**Dat was maar een, ja.**

De enige situatie. Vond ik niet echt storend omdat zij daar het recht op moet hebben om dat te zeggen.

**Ja en omdat je natuurlijk al..., meestal, of niet meestal, maar misschien wel meestal de mensen met een partner hebt laten spreken en daar hebben ze dan gesproken of je hebt iemand een beurt gegeven en dan heeft die persoon ook voor iedereen gesproken.**

Ja.

**Of gezegd van: “Ik weet het niet.”**

Als ze de opdracht krijgt: “En je moet nu in groepen spreken”, dan, dan doen ze dat wel, ja.

**Dus eigenlijk stoort het niet. Misschien stoort het de studenten, maar als docent neem je het dan niet zo...**

Ja, nee. Nee, de groep stoort het niet. Ik kan me voorstellen, ja, ik kan me voorstellen dat studenten een onaangenaam gevoel hebben omdat ze weten: "Ohje, misschien moet ik, moet ik..."

**Mhm.**

Ik vind het niet erg om met z'n tweeën te spreken. Ik vind het niet erg om in kleine groepen te spreken. Ik vind het niet erg om een vraag te beantwoorden", maar ze, dat dan misschien ietsje meer voor de hele groep. "Maar helemaal vrij spreken en van zichzelf, dat wil ik niet, dat doen andere wel en ik, ik doe het niet. Ik zou het wel willen, maar ik durf niet." Dat dat een onaangenaam gevoel is dat kan ik me heel goed voorstellen. Dat de student daar, en dat ken ik, moet ik eerlijk zeggen, dat ken ik van mezelf (lach). Als, als, niet als student, maar van mijn schooltijd, dat ik dacht: "Ik zou dat graag willen. Ik zou dat graag willen durven zeggen, maar ik durf niet." En dat is, dat, ja, kan me voorstellen dat dat voor de student zelf, dat dat een onaangenaam gevoel is. Ik wilde daar net nog even iets zeggen maar nu ben ik het kwijt. Misschien kom ik er later nog wel even op (lacht), ja sorry.

**Maakt niet uit. Misschien ga ik even de lijst af...**

Ja.

**... en vraag je of je denkt dat die persoon spreekangst heeft of niet, want dat heb ik de studenten zelf ook gevraagd...**

Mhm.

**... of ze dat denken dat ze dat hebben en ik zou het interessant vinden om te zien of je dat als docent kunt inschatten, of kunt zien.**

En gaat dat om de vreemde taal of om de moedertaal?

**De vreemde taal.**

Vreemde taal, in de les.

**Dus in de les of je daar denkt dat iemand aan het begin of eind of allebei spreekangst had of heeft.**

Mhm.

**Dus we beginnen met taalverwerving II.**

Mhm.

**A-II.**

Nee.

**En B-II?**

Nee. Hoewel, ja goed dat is, was bij het tentamen, was die best zenuwachtig, maar dat heeft daar misschien niet mee te maken.

**Ja, dat is een tentamen.**

Nee, spreekangst denk ik niet dat... zelf, of ik denk of ze het zelf aangeven of?

**Of je denkt dat ze het hebben.**

Ze het hebben, mhm. Nee.

**C-II.**

Ja, ik ken haar niet zo goed. Ze was ook wel wat rustig en, ja, C-II misschien wel.

**En D-II?**

Nee.

**E-II?**

Nee.

**F-II?**

Spreekangst... Nee.

**Dan, G-II?**

Misschien aan het begin wel, ja.

**Nu niet meer?**

Ja, toch nog wel, maar ik denkt dat het, not, dat...

**Minder?**

Minder is geworden, ja.

**En H-II?**

Ja, dat, ik denk, ik kan me... Ja, hoewel, wacht even, H-II? Ja toch wel.

**Waarom? Een gevoel?**

H-II is iemand waarvan ik denk dat zij meer de taal passief heel goed beheerst, maar, dat doet ze ook en dat ze meer tijd nodig heeft. Inmiddels denk ik dat ze het heel goed kan. Dat heb ik haar ook bij het mondelinge tentamen gezegd, dat het, dat ze heel goed nadenkt en dat ze dat, ja, die heeft gewoon wat meer tijd nodig om, om actief te worden. Dus echt spreken, dat is een activiteit. Ik weet niet of het spreekangst is, maar die is passief heel goed, receptieve vaardigheden en, maar vrij spreken is voor haar misschien een beetje onaangenaam. Kan ik me voorstellen.

**En J-II?**

Hm, is niet zo'n actieve studente, maar nog, stelt toch wel vragen. Spreekangst? Spreekangst denk ik niet, nee.

**En K-II.**

Ja, dat kan ik me voorstellen dat ze spreekangst heeft.

**Omdat ze niet zoveel spreekt?**

Omdat ze rustig is, ja, misschien omdat ze rustig was, misschien ligt dat aan spreekangst, misschien aan karakter. Ja, dat nogmaals, bij, bij A-II kan ik het me toch niet voorstellen omdat ze zich vaak ook zelf gemeld heeft en K-II niet. En die tweeën waren ook altijd klaar toen ik langskwam en bij het mondelinge tentamen had ik eerlijk gezegd niet de indruk. Maar in de les had ik vaak wel de indruk dat ze niet vaak, dat ze niet graag spreekt.

**Mhm. En L-II?**

L-II? Ja, voelt zich ook, voelt, voelde zich aan het begin, denk ik, ook niet zo op haar gemak.

**En nu meer?**

Nu meer, ja. Dat is een beetje vergelijkbaar met G-II denk ik.

**Mhm. En dan hebben we nog M-II.**

Nee, dat denk ik niet (lacht), ja.

**Goed dan zij we klaar met taalverwerving II, dan nu taalverwerving III. A-III?**

Nee, denk ik niet dat ze spreekangst heeft.

**B-II?**

Ik denk dat hij niet denkt dat hij dat heeft (lacht). Maar, nee.

**Okay. C-III?**

Nee. Spreekangst? Ja, ja mhm, nee niet echt. Als ik...

**D-III.**

Nee.

**Sorry dat ik...**

Nee, maar D-III die wil, die, nee, spreekangst, mijn definitie van spreekangst heeft hij niet.

**Wat is dan jouw definitie? (lacht)**

Naja, bang zijn om voor de groep te spreken.

**Okay, ja want dat is ook belangrijk (lacht).**

Ja.

**E-III?**

Nee.

**F-III?**

Ja misschien een klein beetje.

**Okay. En G-III?**

Aan het begin wel, denk ik. Niet, ja aan het begin wel denk ik, omdat zij en denk ik, mijn indruk is dat ze niet niet zo veel heeft gesproken tot nu toe of niet veel ervaring heeft met spreken. Maar dat is dat wat ik ook zei, dat is veel beter geworden. Ik denk dat zij, dat ze wel spreekangst heeft, gehad tenminste.

**En H-III?**

Ah dat was *H-III* sorry nee. Dat was *H-III* wat ik net gezegd heb en *G-III* is wel een rustig iemand, spreekangst denk ik niet.

**J-III.**

Ja, duidelijk ja. Een goede studente die niks zegt, heel schuchter. Ja, spreekt niet graag voor de groep.

**Maar wel met haar partner.**

Ik weet niet waar het aan ligt maar, maar ze spreekt wel heel goed Nederlands en in kleine groepen en als ze de opdracht moet doen, ook al vindt ze het heel niet leuk, doet ze het wel.

**Ja en spreekt ze ook met jou, als je langskomt?**

Weinig.

**Okay.**

En ze zat ook altijd naast *Q-III* en dat zijn die die altijd, de twee gingen altijd stoppen op het moment dat ik langskwam.

**Ja, maar misschien hebben ze, omdat het twee waren, een voorkeur gehad, want ik had heel vaak bij *C-III*, *G-III* en *F-III* hetzelfde “probleem” dat ze dan...**

Ja, die waren ook vrij...

**... altijd zo stopten...**

Ja, ja.

... en nooit een vraag hebben gesteld.

Ja.

**En sommigen hebben wel vragen ook aan mij gesteld.**

Ja die, de drie *G-III*, *C-III* en *F-III* die, die waren altijd klaar. Die zeiden al: "We waren klaar". En *Q-III* en *J-III* die stopten. Die waren nog niet klaar want die hebben veel te spreken.

**Die hebben wel heel veel vragen aan mij gesteld.**

Die hebben ook heel veel vragen. Zijn allebei heel creatieve mensen, maar die gingen wel vaak stoppen.

**Hm.**

Maar naarmate ik er langer bleef, want ik ga dan niet altijd weg (lacht).

**[onverstaanbaar]**

Ik blijf dan gewoon staan of zitten, komen de vragen wel.

**Mhm.**

Ja.

**Ja, want ik had soms het gevoel dat dan de drie, *C-III*, *F-III*, *G-III* echt een vraag hadden, en dat kon je zien, en je kon zien dat ze allemaal stopten met spreken, maar naast, naar elkaar kijken.**

Ja naar een tijd stelden ze de vragen.

**En dan sta ik er en zeg: "Hebben jullie een vraag?" "Nee." Ik denk: "Jullie hebben wel een vraag. Waarom stel je die dan niet?" (lacht)**

Ja dit, mhm.

**Maar dan, ik wist niet of dat misschien ook aan mij ligt, want ik kan me voorstellen dat sommigen misschien liever direct jou hebben gevraagd omdat ik natuurlijk niet altijd een antwoord kon geven. "Ik vraag het ook even." (lacht)**

Ja, ja, nee.

**En sommigen wel. [onverstaanbaar]**

Nee, ik heb dezelfde indruk.

**Okay.**

Ja, dat ze soms wel ook nog wel een vraag hadden, ja, niet altijd zeggen: "We zijn klaar". Nee, nee.

**Ja, en *K-III*?**

Ja, die denkt dat die spreekangst heeft of een vorm van spreekangst.

**En L-III?**

*L-III*, die heel, heel goede studente, heel schuchter meisje maar heel goed. Misschien.

**Mhm.**

Misschien, maar ik denk, ja, misschien. Kan ik me, ik vind niet uitgesloten dat ze spreekangst heeft gehad. (lacht)

**Ja maar ze is natuurlijk ook, ze lijkt schuchter.**

Ja.

**Dat zou ook een reden ervoor kunnen zijn waarom ze niet spreekt.  
Dan hebben we M-III?**

*M-III*, spreekangst, denk ik niet.

**Mhm, waarom? Omdat hij...**

Omdat hij veel spreekt, omdat hij goed spreekt en, en ook actief. Niet heel veel, dus hij is, als ik het vergelijk met andere studenten, niet iemand die altijd aan het woord wil komen, maar toch zich ook vrijwillig meldt. Tenminste in mijn waarneming, heeft die zichzelf vaak, van zichzelf...

**Gaan we dan zien, weet ik niet. (lacht)**

Ja, mhm.

**N-III.**

Nee. Spreekangst, denk ik, heeft die niet.

**O-III?**

Ja, dat, *O-III* al meer. Ja misschien ook zelfde reden eigenlijk waarom *L-III* eventueel spreekangst zou kunnen hebben, omdat ze qua karakter niemand is die graag voor de groep spreekt.

**En P-III?**

(lacht) Nee. Denk het niet. Maar ook een rustig iemand.

**En tenslotte: Q-III.**

Nee, *Q-III* gl.. Naja, stopte als ik langskom.

**(lacht)**

Het is zo moeilijk om te zeggen of het spreekangst is of niet.

**Ja.**

Ze voelt zich, ze voelde zich in ieder geval niet altijd op haar gemak bij het spreken. Dat kan ik wel zeggen, hoewel daar geen reden voor is maar, ja, misschien ook een lichte vorm van spreekangst.

**Okay. Dat is super spannend als je...**

Ja (lacht).

**.. als je zo gaat zien, of zult zien, ja want... Maar het is blijkbaar super moeilijk om in te schatten. Dus het is niet zo duidelijk van: "Oh ja, die mensen hebben zeker spreekangst en die niet en dat is echt een probleem." Dus dat zou je niet zeggen, dat je daar echt als docent last van hebt?**

Nee, ik heb daar, ik heb geen last van verschillende studenten ook al zijn het lastige studenten (lacht).

**Nee, van studenten met spreekangst (lacht).**

Nee, nee, daar heb ik absoluut geen last van. Ook als ik denk dat ze het hebben, ik weet het niet. Ik heb nog nooit nagedacht over of het spreekangst is. Ik redeneer dan heel vaak vanuit mezelf dat ik dat vroeger ook wel had en altijd dacht dat een ontspannen sfeer helpt om mensen te laten spreken.

**Ja.**

Maar dat dat niet voor iedereen geldt.

**Mhm.**

En dan is dat gewoon zo.

**Ja.**

Je hebt ook, je hebt mensen die moeten in hun beroepsleven in het openbaar spreken en doen dat ook en kiezen dan zo'n beroep en je hebt mensen die hoeven dat niet.

**Ja.**

Ja.

**Okay.**

Dat is een representatieve, zeg maar..

**Ja.**

In een collegezaal heb je dat ook.

**Mhm, ja. Dank je wel. Dan kunnen we nu stoppen met opnemen.**

Ja graag.



### 2.5.3 Samenvatting Interviews m.b.t. spreekgedrag van studenten

Code	Spreekangst inschatting docent	Spreekgedrag Interview I	Spreekgedrag Interview II
<b>C TV II</b>			
<b>AII</b>	Nee, omdat ze zich vaak zelf heeft gemeld	Niet goed inschatten Spreekt wel achterin	Heeft zich vaak vrijwillig gemeld Waren altijd al klaar, niet zo vaak gehoord
<b>BII</b>	Nee (zenuwachtig tentamen)	Twijfel of die het heeft over wat ik zegt, lui, geen paniek	Grappenmaker, zat niet in het correcte college Niets geleerd, sprak al goed
<b>CH</b>	Misschien	Geen paniek	Goede studente, heel rustig
<b>DII</b>	Nee	Vermijdt niet te spreken, Geen paniek	Spreekt veel vanaf het begin
<b>EII</b>	Nee	Geen paniek	Spreekt veel vanaf het begin
<b>FII</b>	Nee	Lui Geen paniek	Deed zijn best Zaten niet in het correcte college Heeft wel iets geleerd Rustig heeft niet zoveel gesproken
<b>P TV II</b>			
<b>GII</b>	Misschien aan het begin Nu minder	Vermijdt niet te spreken Geen paniek	Is meer gaan spreken, maar zei vanaf het begin vrij veel, was aan het begin wat rustiger
<b>HII</b>	Ja, Beheerst taal passief heel goed, heeft tijd nodig, denkt altijd goed na, heeft tijd nodig om actief te worden, vrij spreken voor haar onaangenaam	Maakt zich zorgen over het maken van fouten, Paniek als ze onvoorbereid moeten spreken, onzekerder	Heeft wel gesproken, aan he begin minder, omdat ze bang waren om fouten te maken
<b>JII</b>	Nee Niet zo actief, stel toch wel vragen	Onzekerder	Heeft wel gesproken, aan het begin minder, omdat ze bang waren om fouten te maken
<b>KII</b>	Ja, Omdat ze rustig is, misschien ook karakter, niet vaak vrijwillig gemeld, spreekt niet graag (maar niet in het tentamen)	Niet goed inschatten, achterin	Bleef eerder rustig, waren altijd al klaar als je langskomt, niet zo vaak gehoord
<b>LII</b>	Ja, Voelde zich aan het begin niet op haar gemak. Nu meer, vergelijkbaar met G-II	Onzekerder	Heeft wel gesproken, aan het begin minder, omdat ze bang waren om fouten te maken
<b>MII</b>	Nee	Vermijdt niet te spreken, geen paniek	Zei vanaf het begin vrij veel, altijd actief
<b>C TV III</b>			
<b>AIII</b>	Nee	Heel goed Nederlands, kijkt altijd en stopt inhoudelijk , beïnvloedt H-III goed	Aan het eind helemaal niet meer de indruk, ze spreekt gewoon goed

<b>BIII</b>	Nee	Spreekt heel goed, geen moeite	Heeft heel weinig opgepikt, gaat niet vooruit
<b>CIII</b>	Nee	Vermijdt niet te spreken, gaan gewoon door	Waren altijd klaar
<b>DIII</b>	Nee, Niet bang om voor de groep te spreken	Spreekt graag	Gaat vooruit, nieuwsgierig, stelt vragen, heel actief en gemotiveerd, vanaf het begin, is karakter,
<b>EIII</b>	Nee	Heel communicatief, geen paniek	
<b>FIII</b>	Misschien een klein beetje	Gaan gewoon door, vermijdt niet te spreken, eerder rustig, spreekt vrij zacht, karakter	Waren altijd klaar
<b>GIII</b>	Nee, Maar een rustig iemand	Vermijdt niet te spreken, gaan gewoon door, zit graag achterin, zegt ook iets	Waren altijd klaar
<b>HIII</b>	Ja aan het begin, Omdat ze tot nu toe nog niet veel heeft moeten spreken, veel beter geworden, ze heeft spreekangst, tenminste gehad	Heel onzeker als ik langskom, vriendelijk, dankbaar als ze feedback krijgt, vindt het eng te spreken als ik ernaast sta, praat heel zacht, vindt het gênant om te antwoorden, misschien omdat ze nieuw is	Spreekt nu veel meer of zelfverzekerder, misschien omdat ze de mensen na een tijdje wel kende, gesprekspartner geholpen
<b>P TV III</b>			
<b>JIII</b>	Ja, duidelijk ja. Een goede student die niks zegt, heel schuchter, spreekt niet graag voor de groep, spreekt in groepen, maar vindt het niet leuk Spreekt weinig met docent	Heel goed, heel rustig iemand, spreekt niet vanzelf, antwoordt als ik haar vraagt, vindt het niet leuk, maar niet heel eng	Stopte, hadden veel vragen, maar stopten, heel creatief
<b>KIII</b>	Ja	Wil niet spreken, stopt als ik langs ben, praat niet graag, heeft een zachte stem, onzeker als ze spreekt, heel goede studente, slim, maar spreken vindt ze eng, spreekt niet graag als ik ze aanspreek	Spreekt niet graag voor de hele groep, maar spreekt goed Nederlands, wilde niet meedoen aan een speelse activiteit, wil haar niet dwingen, maar moet wel zeggen dat zij daar geen zin in heeft
<b>LIII</b>	Misschien Heel goede studente, heel schuchter	Kan ik niet goed inschatten	
<b>MIII</b>	Nee Omdat hij veel spreekt, goed spreekt, ook actief, wil niet altijd aan het woord, maar meldt zich toch soms vrijwillig	Vermijdt niet te spreken, geen paniek	Gewoon communicatieve mensen, hebben veel vragen gesteld, vond het niet erg
<b>NIII</b>	Nee	Geen paniek	Communicatieve mensen
<b>OIII</b>	Ja, Qua karakter iemand die niet graag voor de groep spreekt, zoals L-III	Vrij onzeker, spreekt niet veel, maar wel in kleinere groepen, praat altijd heel zacht, binnensmonds, spreekt niet graag als ik ze aanspreek, vindt het niet leuk	Onzeker qua karakter, als je haar aanspreekt en de tijd en ruimte geeft dan komt er heel veel, altijd vragen gesteld bij het rondlopen, vonden het niet erg maar heel leuk
<b>PIII</b>	Nee Maar rustig	Binnensmonds, spreekt niet graag als ik ze aanspreek, maar ietsje minder	Altijd vragen gesteld bij het rondlopen, vonden het niet erg, maar heel leuk
<b>QIII</b>	Nee, Of lichte vorm Maar stopte altijd, voelde zich niet op haar gemak tijdens het spreken Dus misschien lichte vorm	Vermijdt niet deel te nemen of te spreken, heel goed en muzikaal	Stopt als ik langskwam, alsof ik haar aan het controleren was, vond het gênant om te moeten spreken terwijl zij luisterde, creatief, veel vragen stopten

## 2.6 Observatiedagboek

### 2.6.1 Taalverwerving II

#### **Datum 08.10**

Infocollege  
Voorstellingsronde (TPRS)

#### **Datum: 09.10**

Bespreking naamgedicht (huiswerk)  
Voorstellen voor de groep

Persoonsbeschrijving boerenbruiloft Bruegel  
Beschrijving schriftelijk maken en dan mondeling voorstellen voor de groep

Docent wijst studenten aan  
Verbeterd uitspraak = s/ch, lange en korte klanken, laat uitspraak van 'tuin' oefenen

#### **Datum: 15.10**

Overige naamgedichten voorstellen

Taal totaal p. 6  
Situatie beschrijven waar je kennis kunt maken met iemand

Waar kun je nog iemand leren kennen?

Kiezen 2 situaties en bedenken met zijn tweeën wat je kunt zeggen om kennis met iemand te maken

Delen met de groep

Sommige studenten lijken tijdens het werken in kleine groepen wat nerveus.

Taal totaal p. 7

Wat zouden zij kunnen zeggen, aangeven dat je niet zeker bent

In groepen erover na denken, een zin per groep aan alle vertellen

Docent laat uitspraak van 'fluit' in de les en thuis oefenen

**Datum: 16.10**

Taal totaal p. 7

Herhaling van bedachte situaties in de grote groep

Luisteroefening

Vergelijken en dan bespreken

2de luisterronde

Waar, niet-waar zinnen of vragen bedenken

Delen met de groep

Werkboek p. 12

Spreekopdracht

p. 8 opdracht 4

Uitspreken en context in ordenen

p. 13 oefening 7

Presenteren voor de groep

Huiswerk = grammatica bekijken hoofdstuk 1

**Datum: 22.10**

Vragen bij de grammatica van hoofdstuk 1 bespreken met de docent

Bespreken van waar + prepositie

Splitsing ervan

Docent legt splitsing uit. Het lijkt volgens haar raar te klinken voor NT2 leerders, zij gebruikt grammaticale begrippen tijdens de uitleg.

Werkboek p. 8

Vragen formulieren

Taal totaal p.15

Preposities

Vragen bedenken, aan elkaar vragen, daarbij waar + prepositie splitsen

Dan in de groep bespreken

Taal totaal p. 12 op. 6

Zinnen afmaken, indirecte vragen, met elkaar vergelijken

Delen met de groep

Taal totaal p. 7

Inhoud laten herhalen

Delen met de groep

Werkboek p. 15 op 11

Luisteroefening, 2 keer luisteren

Laatste zin van de mop kiezen

Bespreken in de grote groep

### **Datum 23.10**

Gesprek: Wie heeft al in het NL om informatie moeten vragen?

Taal totaal p. 14

Luisteroefening,

Vergelijken en dan per situatie vergelijken met z'n allen

Docent corrigeert zowel in de zin als achteraf indirect

Taal totaal p. 15 op 3

Luisteroefening, waar niet waar zinnen

2de luisterronde, welke tips letterlijk opschrijven en met elkaar vergelijken

Delen met de groep

Docent gebruikt tijdens uitleg/correctie grammaticale begrippen.

3 tips mondeling bedenken voor eigen stad

### **Datum 29.10**

Correctie van huiswerk bespreken

Huiswerkopdracht voor volgende week uitleggen, schrijf een email aan kennis die jouw stad wil bezoeken, geef 5 tips wat je zou kunnen doen

Herhalen: vertellen wat in het gesprek, luisteroefening, werd besproken

Werkboek p. 23 op 5

Woordenschatopdracht

Invullen en met elkaar overleggen, aan elkaar voorlezen, intonatie oefenen

Delen met de groep

Docent legt betekenis van predicatieve en adverbiale en attributieve bijvoeglijke naamwoorden uit

Thuis grammatica van hoofdstuk 2 bekijken

Vragen volgende les stellen

Luisteroefening:

Liedje: wat voor weer zou het zijn in den haag

2 keer luisteren, invuloefening en woorden onderstrepen die onbekend zijn, Met elkaar vergelijken

Delen met de groep

### **Datum 30.10**

Luisteroefening bespreken

Taal totaal p. 16  
luisteroefening  
2de luisterronde / details aantekeningen maken en vragen formuleren voor de anderen  
Delen met de groep

Taal totaal p. 12  
Luisteroefening  
Met elkaar bespreken  
2de luisterronde als controle en extra details opschrijven, redenen opschrijven  
Delen met de groep

Taal totaal p. 19 op 9  
Op smartphone opnemen en meebrengen

### **Datum 06.11**

Elkaar feedback geven op opgenomen berichten op mailbox op hun smartphones (luister en spreekopdracht)  
Letten op uitspraak, intonatie, klemtoon, duidelijkheid, binnensmonds, te hard, te zacht, snelheid, lang of kort, taal, vocabulaire, register, grammatica, toon, zinsbouw, inhoud, informatie

Taal totaal p. 20/21  
Vakantietype quiz

Taal totaal p. 22

Voorstel /overleg over vakantie volgens schema in het boek met partner/groep  
Delen met de groep

Werkboek p. 26  
Schrijfopdracht met partner  
Antwoorden kiezen, lege plekken invullen  
Delen met de groep

### **Datum: 12.11**

Bespreken van vragen rond toets

Taal totaal p. 27  
Luisteroefening  
Doel opschrijven en bespreken  
Tweede luisterronde  
Waar/niet-waar vragen beantwoorden, zelf bedenken, opschrijven, antwoorden vergelijken en elkaar vragen stellen  
Delen met de groep

Taal totaal p. 30  
Beroep kiezen, 3 taken en 3 eigenschappen bedenken en groep laten raden

Werkboek p. 41  
Taal Totaal leestekst  
Vragen beantwoorden = huiswerkopdracht

### **Datum 13.11**

Relatieve pronomina bespreken

Studenten herkennen grammaticale begrippen niet, alhoewel zij de structuren in de TPRS-lessen tegen zijn gekomen.

Probleem van TPRS in de academische context?

Taal totaal p. 31 op 11

Goede en slechte eigenschappen opschrijven

Bespreken met partner wat de beroepskeuzetest op internet heeft gezegd, wat jezelf vindt en de partner vindt welk beroep je zou kunnen doen, welke baan het best bij je zou passen (spreekopdracht)

Delen met de groep

Werkboek p. 30 31

Uitleg relatief pronomina die dat, met wie, waarmee etc.

Werkboek p. 34 op 2

Schriftelijk relatieve pronomina gebruiken

Bespreken met de hele groep

Een student die dit in de TPRS-les heeft geoefend maakt fouten

### **Datum: 19.11**

Vragen bij opdrachten bespreken op extra kopieën over relatieve pronomina

Zinnen maken met relatieve pronomina en prepositie (individueel voor de groep)

Bespreken, uitleg komma regels

Luisteroefening

Liedje: 'Koos werkeloos'

Invuloefening

Bespreken in de grote groep

### **Datum 20.11**

45 min toets

Bespreken invuloefening 'Koos werkeloos'

Met z'n allen

Taal totaal p. 36

Spreekoefening over woonwensen en woonsituatie met partner

Delen met de groep

### **Datum 26.11**

Taal totaal p. 37 op 2

Luisteroefening

Waar, niet-waar vragen beantwoorden,

Inhoudelijke vragen beantwoorden

Antwoorden met elkaar vergelijken

Tweede luisterronde, aantekeningen maken, antwoorden aanvullen

Delen met de groep

Taal totaal p. 39

Tekst van de luisteroefening lezen

Hardop voorlezen met z'n tweeën, intonatie oefenen

Bespreken met de groep

Uitleg dubbele infinitief aan de hand van p. 38

Zelf invullen schriftelijk

Werkboek p. 43, p. 44 , p. 45 (te + infinitief en perfectum)

Opdrachten in de grote groep bespreken

### **Datum: 27.11**

Wat weten jullie nog over zinnen met meerdere werkwoorden en perfectum?

Bespreken in de grote groep

Werkboek p.46

Bespreken in de grote groep

Oefening 1 schriftelijk

Bespreken in de grote groep

Op 2 spontaan mondeling

In het perfectum zetten: schriftelijk

Bespreken in de grote groep

Taal totaal p. 44

Luisteroefening wens, eisen, klacht

Bespreken in de grote groep

### **Datum 10.12**

Toets en bespreking huiswerkopdracht ca. 1 uur

Taal totaal, p. 47

Luisteroefening

2 keer luisteren

Bespreken in de grote groep

3<sup>de</sup> keer luisteren, concrete woorden opschrijven

Bespreken in de grote groep

### **Datum 11.12**

Reageren op een stelling (partner)

Delen met de groep

Taal totaal, p. 49 brainstorming vet- en suikerbelasting

Bespreken in de grote groep

Taal totaal, p. 49

Luisteroefening

Luisteren en met elkaar vergelijken,

Volgende luisterronde bespreken in de grote groep

Deerde Luisterronde woorden omcirkelen en indelen



Met elkaar bespreken

Delen met de groep

Taal totaal p. 48

Reageren op een stelling (spreekoefening)

Bespreken: wat weet je over passief

Vorm en gebruik, uitleg passief

Oefenboek p. 63

Mondeling, passief met elkaar oefenen

Bespreken in de grote groep

### **Datum 07.01.19**

Iedereen vertelt over oud en nieuw & vuurwerk

Gesprek over oud en nieuw

Typisch NL, Belgisch enz. met elkaar bespreken

Delen met de groep

Taal totaal p. 54

Luisteroefening

Stellingen aankruisen (authentiek tekst, veel moeilijker dan normaal)

Met elkaar vergelijken,

Tweede luisterronde

Bespreken in de grote groep

### **Datum 14.01**

Quizvragen beantwoorden over BE/NL

Bespreken zomercursus

Comparatief bespreken

Omdat in TPRS-lessen geen grammaticale begrippen aan bod komen worden zij in de les niet herkend, uitzonderingen worden buiten beschouwing gelaten, daarom zijn grammatica pop-ups soms “onjuist”.

Leidt tot fouten in de normale les

Werkboek p. 74 invullen

Bespreken in de grote groep

Weekboek p. 72, “er”

Spontaan, bespreken

Werkboek p. 76

Spontaan, bespreken

### **Datum 15.01**

Huiswerkopdracht en mondelinge tentamen bespreken

Taal totaal p. 63

Spreekopdracht,

Eerst aantekeningen maken – welke media gebruik je, dan met partner

Delen met de groep

Taal totaal p. 64

Luistertekst

Vragen beantwoorden, met elkaar bespreken

2de luisterronde uitdrukkingen opschrijven

Bespreken in de grote groep

### **Datum 21.01**

Vragen over tentamen

Vragen over passief bespreken

Uitleg & oefeningen passief

Werkboek p. 84

Verschillende betekenissen van zou/zouden

Met elkaar bespreken

Bespreken in de grote groep

Spreekoefening:

Advies geven

Problemen bedenken, aan de partner vertellen/opschrijven en advies geven op verschillende manieren

Delen met de groep

## **2.6.2 Taalverwerving III**

---

### **Datum: 08.10**

Infocollege

Voorstellingsronde (TPRS)

### **Datum: 09.10**

Schilderij Bruegel 'Carnaval en vasten'

Eerst tegenstellingen- memory in groepen

Dan tekst schrijven en voorstellen voor de grote groep

### **Datum: 10.10**

Nederlands op niveau p. 21

Spreekopdracht,

Top 5 eigen eigenschappen van jezelf en voor partner,

Met partner bespreken, gezamenlijke top 5 maken

Op bord schrijven, met klas bespreken

= niet iedereen moest top 5 voorstellen, sommige groepen werden aangewezen

Nederlands op niveau p. 22 opdracht 2

Spreekopdracht, zinnen met elkaar verbinden (voegwoorden)

p. 24 taalbiografie

Schrijfpdracht, eerst mondeling met partner bespreken, dan schriftelijke versie maken die de studenten onder elkaar in de volgende les gaan verbeteren

Studenten moeten groepen vormen voor Huiswerkopdracht (uit schrijfvaardig van Marilène Gathier) en vormen vrijwillig en spontaan groepen op basis van waar zij in het klaslokaal zitten

### **Datum 15.10**

Elkaar feedback geven op Taalbiografie,  
Op basis van online feedbackformulier,  
Schriftelijk maar daarna bespreken

p. 25

Voorlezen

Presentatie voorbereiden, opnemen en op woensdag meenemen

p. 26

Leestekst en vocabulaire

Bespreken in de grote groep

p. 24 op 7

Met partner vragen over leestekst bespreken

In de grote groep over complimenten spreken

### **Datum: 16.10**

p. 29 opdracht 9 en 8

Vocabulaire oefeningen in tweetallen

In plenum vragen stellen en antwoord geven over probleemgevallen

Woordenschatoefening

Vragen aan elkaar stellen en erover praten

p. 31 32

Studenten staan tegenover elkaar en geven complimenten aan elkaar ,

Het werd steeds lawaaiiger,

Ze waren heel geïnvesteerd in hun gesprekken, lijken niet nerveus te zijn, bijna vanaf het begin, maar zeker aan het eind

### **Datum: 17.10**

p. 33

Luisteroefening

‘Positief liedje’

Met elkaar vergelijken

2<sup>de</sup> luisterronde

Bespreken van het lied in de grote groep

Liedtekst aan elkaar voorlezen op een echt positieve manier

Luisteren naar opgenomen presentatie van de partner

Feedback geven op eigen feedback en presentatie, mondeling en schriftelijk

p. 43 en 44

Voegwoordenoefening,

Speel met deze voegwoorden,

Vier op en rijtje,

Schrijven en bespreken

### **Datum 22.10**

Leestekst Huiswerkopdracht: Zonnig de herfst in

Begripsvragen over leestekst bespreken

In groepen poster maken over positieve dingen, mooie dingen, droomleefregel etc. in groepen

Poster kort aan de andere groepen voorstellen

In de groep veel intensieve gesprekken en discussies, maar niet voor de grote groep

### **Datum 23.10**

p. 42

Happy News

Studenten moesten thuis artikels opzoeken en woorden eruit opschrijven,

Andere student moet inhoud van artikel raden

Tijdens de spreekoefening oefenen onduidelijkheid uitdrukken  
= misschien, volgens mij, ik denk dat, kunnen vs. zou kunnen

(Studenten letten vaak niet op doelstructuren)

Verschil tussen zou gaan en zou kunnen gaan wordt uitgelegd

Het imago van Nederland

Met elkaar bespreken en op het bord schrijven

p. 46 op 26.

Filmpje kijken,

Vragen beantwoorden,

Met z'n tweeën bespreken,

Dan delen met de groep

### **Datum 29.10**

p. 55

Boodschap in 1 zin van de cartoon bespreken

Met elkaar

Daarna groepsdiscussie

p. 56

Social talk

Intonatie oefenen,

Voorlezen en erop reageren

Eerst met elkaar dan in de grote groep

Positieve en negatieve reacties oefenen met z'n tweeën

Social talk oefenen op verschillende “locaties” in het klaslokaal  
(zij lachen en spelen echt toneel)

p.56 op. 5-7

Woordenschatopdracht,

Leestekst over fietsetiquette p. 58

Vergelijken en bespreken

op. 8

Eerst schriftelijk alleen

Dan met elkaar bespreken

### **Datum 30.10**

Woordenschatoefening

Vragen over leestekst met elkaar bespreken

Uitleg passief en actief (kwam in leestekst en vragen over leestekst voor)

Met veel grammaticale begrippen

Studenten erbij betrekken

p. 66

Zinnen passief maken,

Schriftelijk en dan vergelijken

Bespreken in de grote groep

### **Datum 31.10**

p. 68-69, op. 13

Partneropdracht,

Naar filmpjes kijken,

Telkens een iemand kijkt en moet het aan de andere vertellen

Diegene vertelt het dan aan de grote groep

p. 70 op. 17-18

Opdrachten bij leestekst (overal online) vergelijken

Delen met de grote groep

op. 19

Inhoudelijke antwoorden vergelijken

op. 20- 21

Woordenschatopdracht

p. 77 op 22 in groepen van 4 á 5

Rond 30 min gemeenschappelijk de tekst navertellen met behulp van woorden uit de tekst vanuit een bepaald perspectief

### **Datum 5.11**

Feedback op correctie huiswerkopdracht bespreken

Groepen van 2 hebben samen 1 mail geschreven,

Twee groepen telkens dezelfde mail,

Moeten nu bespreken wat goed is en een gemeenschappelijke versie schrijven

(schrijfvaardig p. 165, oef 7)

p. 68 op 14.

Vloek en scheldwoorden:

Studenten hebben thuis erover nagedacht

In groepjes over vloek en scheldwoorden spreken

Daarna bespreken in de grote groep

### **Datum 06.11**

Kijken naar fragmenten waarin asociaal gedrag is te zien

Met elkaar mogelijke reacties bespreken en daarna ook echt alle tegelijkertijd reageren (lijkt op TPRS)

Reacties (daadwerkelijk niet echt tegelijkertijd, had docent al aangeduid, dat de studenten het normaliter na elkaar doen)

Woordenschatpelletje met woorden uit hoofdstuk 1 en 2

7 tegen 7 studenten,

Dobbelen en dan of liplezen, uitbeelden, omschrijven, tekenen of vraag stellen

Kijken naar filmpje over schelden en vloeken

Bespreken in de grote groep

### **Datum 7.11**

Fragment over vrijwilligerswerk (thuis bekeken)

Maken van een samenvatting op basis van vragen over fragment

Bespreken vragen in de grote groep

Kort uitleg over hoe je een samenvatting moet schrijven,

Bouwplan met z'n tweeën bedenken,

Thuis eigen tekst schrijven

### **Datum 12.11**

Zullen + infinitief = voorstel ,

Zouden + kunnen = mogelijkheid

Bespreken aan de hand van p. 88/89

p. 88 op 36

Groepsopdracht

Voorstel doen, mogelijkheden aanbieden

Dialogo voor de grote groep presenteren

p. 98 op 3-55,

Inhoud/woordenschattoefening over leestekst met partner

In de grote groep bespreken

### **Datum 13.11**

Studenten spreken in het algemeen wel veel NL met elkaar tijdens spreekoefening maar inmiddels hoor ik ook af en toe duidelijk meer Duits

p. 104 op 6

Woordenschattoefening leestekst,  
Zinsbouw, zinsverbindingen,  
Schriftelijk, dan ruilen en corrigeren en bespreken

Begripsvragen over woorden uit leestekst

p. 107

Grammatica uitleg “er”  
Grammaticale functie = voorlopig subject, subject in passieve zinnen  
Vervangende/verwijzende functie = in combinatie met een hoeveelheid,  
in combinatie met een prepositie, vooruitwijzend, plaats (locatief)

op. 10,

Werkwoorden met of zonder prepositie  
Bespreken in de grote groep  
= opvallend dat docent eerst twee keer iemand moest aanwijzen, en dan  
opeens heel veel vrijwilligers

p. 109

Luisteren naar zinnen met er + prepositie  
Uitspraaktoefening in de grote groep

p. 110 op. 14

Luisteren naar zinnen met dat en daar + prepositie  
Uitspraaktoefening in de grote groep

p. 109 opdracht 12

Uitspraaktoefening, intonatieoefening in de grote groep

### **Datum 14.11**

Opvallend dat de studenten nu meer Duits onder elkaar gebruiken dan  
aan het begin

Samenvatting van een andere student thuis lezen en feedback geven  
volgens feedbackformulier op moodle

p. 111 op 15/16

Het/dat er/daar  
Mondeling voor de grote groep

op. 17

Schrijfofdracht  
Ruilen, feedback geven, erover spreken  
In de grote groep bespreken  
(een iemand wordt aangewezen en stelt dan een van de vragen aan  
volgende persoon)

p. 113 op. 19

Studenten moeten thuis fragment bekijken,  
Nu al met elkaar brainstormen wat zij in het fragment zouden kunnen  
vertellen over kansen, moeilijkheden op basis van wat docent heel even  
heeft verteld  
(Doelstructuur (zouden) wordt niet gebruikt)

### **Datum 20.11**

Vragen over toets bespreken

Groep splitsen,

2 studenten blijven in het klaslokaal, lezen een tekst en vertellen het aan iemand door,

Die aan de volgende persoon, enz., laatste persoon schrijft het op en leest het voor de grote groep voor

Procedé wordt besproken

p. 113-114

Vragen over filmpje

Antwoorden met elkaar bespreken

Delen met de grote groep

p. 116/117/120

Spreekopdracht in groepen

Discussiëren over vragen omtrent tatoeages

Waarom nemen mensen een tatoeage, wat vind jij ervan enz.

Delen met de grote groep

### **Datum 21.11**

Ca. 45 min toets

Feedback op samenvatting uitwisselen en bespreken

p. 122 op. 28

Woordenschatopdracht

Bespreken in de grote groep

### **Datum 26.11**

p. 127

Fragment (jongerenlagerhuis) thuis bekeken (flipped classroom),

Nu opdrachten in groepen bespreken over argumenten die je hebt gehoord

Top 3 van argumenten maken en op het bord schrijven

Discussiëren over statements op p. 129/130 volgens de manier van het jongerenlagerhuis

Eerst in kleine groepen

Dan in de grote groep

### **Datum 27.11**

Woordenschattoefening (tekst over tatoeages)

Vragen aan elkaar stellen en beantwoorden

p. 130

spreekopdracht (zou/zouden)

Herinneren aan belofte

In de grote groep

Typisch voor België/Nederland



Bespreken of het clichés of feiten zijn in groepen van 4/5

Delen met de grote groep

p. 137

Quiz

Wat is typisch Nederlands ?

In groepen beantwoorden in 7 minuten

En vervolgens erover nadenken welke vragen je iemand anders over je eigen land zou willen stellen

### **Datum 28.11**

Vragen over eigen land aan andere studenten stellen

(ICC – vergelijk met eigen land, als reactie op kritiek aan communicatieve methode)

p. 144

Opdracht bij leestekst over integratie,

Spreekopdracht in groepen

Hoe is dat in je eigen land ?

Delen met de grote groep

### **Datum 03.12**

Discussie als vertegenwoordigers van de NL maatschappij uit fragment  
Typisch Nederlands (thuis bekeken flipped classroom)

Lootjes trekken, een van de 8 rollen, argumenten en mening met z'n tweeën bespreken,

Een iemand voor discussie voor de grote groep kiezen

Discussie voeren

- Probleem? Stereotypering, vooral van religie

- Goed opgelost door bespreking van hoe het ging, hoe de mensen zich hebben gevoeld = ontkracht stereotypering (ICC)

### **Datum: 04. 12**

p. 148/149 op 10/11

Woordenschatopdracht

Schrijven en spreken met z'n tweeën

Woordenschat/Begripsvragen

Mondeling beantwoorden met z'n tweeën

p. 150 op 12

Perfectum/imperfectum

Met z'n tweeën

op. 11 = klassikaal

Uitleg: werkwoordstijden (achteraf)

Link heden verleden, en incidenteel = perfectum

Imperfectum = geen link, regelmatig, verhaal, en tijdsbepaling

### **Datum 10.12**

Bespreking Huiswerkopdracht : samenvatting

p. 152/54

Werkwoordstijden

In de grote groep bespreken

Spreekoefening:

Verhaal in net imperfectum aan partner vertellen (realiteitsrelevant)

p. 162 op 21

Woordenschatopdracht

Bespreken in de grote groep

op. 23,

Tekst lezen

Vragen beantwoorden en doorvertellen war zij hebben gelezen

Woordenschatopdracht:

Leestekst begripsvragen beantwoorden (partneropdracht)

### **Datum 11.12**

Ca. 30 min toets

Stellingen voor mogelijke discussie verzamelen in de grote groep

Woordenschatspelletje vocabulaire hoofdstuk 3 en 4

### **Datum 07.01.19**

Leenwoorden bespreken

Film bekijken,

Mogelijk vervolg met zal/zou met elkaar bespreken, (doelstructuren worden niet gebruikt)

Film mondeling spontaan navertellen

Delen met de groep

Daadwerkelijk eind van de film bekijken

p. 180

Wat zou jij doen als jij minister president zou zijn

Met elkaar bespreken

Delen met de grote groep

Kijken naar jongerenlagerhuis waarin dezelfde vraag wordt besproken

Aantekeningen maken en met partner bespreken

op. 40

Irrealis verleden/toekomst

In de grote groep

p. 181

Irrealis verleden

Schrijven en vergelijken met partner

Bespreken in de grote groep

### **Datum 08.01**

Vragen over tentamen

Steeds minder deelnemers/studenten  
Realiteit vto

Mondelinge taalvaardigheid beoordelen van partner  
Aan de hand van een mondelinge samenvatting van een filmpje

p. 182 op. 41  
(zou/zouden)  
Opschrijven en aan elkaar voorlezen

p. 183 op. 44  
Spreekopdracht  
Irrealis  
Bespreken in de grote groep

### **Datum 09.01**

Woordenschatopdracht over filmpje op 33  
Met elkaar vergelijken

Verwachting bespreken in de grote groep

Artikel over filmpje lezen

Email schrijven aan karakter in filmpje,  
Daarna ruilen en elkaar feedback geven

Creativiteit in de grote groep bespreken

### **Datum 14.01**

Zomercursus bespreken

p. 195  
Leestekst bespreken over opbouw reclame

Verschillende reclames bekijken en bespreken

Stijlfiguren bij elkaar vinden met partner  
Bespreken in de grote groep

### **Datum 15.01**

Tentamens bespreken

Reclames bekijken en bespreken

p. 195 op 5  
Woordenschatopdracht  
In de grote groep bespreken

p.199, p. 6/7  
Spreek- en schrijfoopdracht met z'n tweeën  
Woordenschatopdracht

Over overtuigende communicatie

### **Datum 21.01**

p. 206/207

Opdrachten relatieve pronomina

In de grote groep

p. 220/221 op. 33

Zou/zouden

Mondeling in de grote groep

Kopie met opdrachten zou/zouden

Spreekopdracht met partner

Bespreken in de grote groep

172

### **Datum 22.01**

Opdrachten zou/zouden op kopie

Bespreken met partner en in grote groep

p. 217 op 25

Woordenschatopdracht

### **3. Materiaal TPRS**

### 3.1 Lesschema's TV II

Les	Inhoud	Doelstructuren/ materiaal/ woordenschat	Doel
<b>Taalverwerving II</b> 1 <sup>e</sup> bijeenkomst	Aan elkaar voorstellen	Vragenlijst Ben Slavic TPRS in een jaar! P. 114	Docent leert de studenten kennen. Verzamelt informatie over de studenten voor PQA en verhalen (vragen).  TPRS pijler: Interesse/Personalisering
Les 1	Betekenis vaststellen, PQA, Verhaal vragen	Relatieve pronomina Taal Totaal - Les 3 (p. 26 +)  <ul style="list-style-type: none"> <li>- werk dat interessant is</li> <li>- collega's die je helpen</li> <li>- collega's met wie je kunt lachen</li> <li>- een sollicitatiebrief waarmee je een goede indruk kunt maken</li>   <li>- Geen flauw idee! (T-shirt-zin)</li> <li>- interessant, afwisselend is, creativiteit vereist, zinvol is, geduldig, hulpvaardig, stressbestendig, lijken op, sollicitatiebrief, collega's, werk, op zoek naar, baan,</li> </ul>	Studenten verwerven relatieve pronomina door begrijpelijk input en een gevraagd verhaal. De focus ligt op input (luisteren) maar de studenten leren de doelstructuren eveneens in gesproken taal te gebruiken (meestal klassikaal). Een beperkt woordenschat over werk en eigenschappen uit het tekstboek wordt door TPR, PQA en gebruik in het verhaal aangeleerd.
Les 2	Lezen en schrijven	Mening uiten (woordvolgorde bijzin) Taal Totaal - Les 5 (p.46 +)  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ik vind dat...</li> <li>- van mening zijn dat</li> <li>- Volgens mij...</li> <li>- Ik ben het er eens mee dat...</li> <li>- Ik ben het er niet mee eens dat...</li> </ul>	Studenten verwerven hun mening te uiten door leesteksten te lezen, te bespreken en te bediscussiëren. De studenten krijgen de doelstructuren in leesteksten en mondeling input aangeboden maar leren hun mening ook zelf mondeling en schriftelijk te uiten. Zij verwerven zo bovendien de woordvolgorde in de bijzin en informatie over de monarchie en het staatsbestel in Nederland.
Les 3	Betekenis vaststellen, PQA, Verhaal vragen	Bijvoeglijk naamwoord – positief/comparatief (vergelijking) Taal Totaal - Les 6 (p. 53)  <ul style="list-style-type: none"> <li>- een groot deel</li> <li>- een gierige Nederlander/ domme Belg</li> <li>- dommer dan de Nederlanders/ gieriger dan de Belgen</li> <li>- Net zo democratisch als...</li> </ul>	De studenten verwerven het gebruik van het bijvoeglijke naamwoord, met name de positief en comparatief. Zij leren door begrijpelijk input en een gevraagd verhaal dingen met elkaar te vergelijken. Een beperkt woordenschat over stereotypen van Nederlanders en Belgen en eigenschappen uit het tekstboek wordt door hand-TPR, PQA en gebruik in het verhaal aangeleerd.
(Les 4)	Lezen en schrijven	Bijvoeglijk naamwoord – positief/comparatief (vergelijking) leestekst: &C p. 40/41 - Denk 'ns uit je hokje - Suus Ruis  <ul style="list-style-type: none"> <li>- net zo .... als</li> <li>- minder .... dan ...</li> <li>- ..... dan...</li> </ul>	De studenten verdiepen hun vaardigheid het bijvoeglijke naamwoord, met name de positief en vooral de comparatief te gebruiken en mensen/dingen met elkaar te vergelijken. De studenten krijgen de doelstructuren in een leestekst en mondeling input aangeboden maar leren ze ook zelfgestuurd mondeling en schriftelijk tijdens cirkelronden en een discussie van de leestekst te gebruiken. Bovendien verdiepen zij hun kennis over stereotypering d.m.v. een actueel krantenartikel uit een populair Nederlandstalig tijdschrift.

## Les 1

Fase / Stap	Inhoud	Methode/ Werkvorm/ Materiaal	TPRS technieken	Vaardigheden
Inleiding	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zithouding</li> <li>- TPRS-procedure</li> <li>- Barometerleerling</li> </ul>	<p>Tafels = U-vorm</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leerlingen zitten met heldere, wakkere ogen, rechte ruggen en schouders recht op tafels</li> </ul> <p>TPRS-procedures voorstellen en handhaven (participatie!)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vragen waarop de leerlingen het antwoord weten = alle antwoorden tegelijkertijd</li> <li>- vragen waarop ze het antwoord niet weten = moeten raden (leuke en creatieve antwoorden bedenken)</li> <li>- feiten = reageren met een uitroep (posters)</li> </ul> <p>Barometerleerling</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bepalen en uitleggen dat hij altijd moet aanwijzen als docent te snel spreekt, iets onduidelijk is</li> </ul>	<p><i>Begrijpelijkheid</i></p>	<p>Luisteren</p>
1 Betekenis vaststellen	<p>1. Doelstructuren met vertaling (D/EN)</p>	<p>Doelstructuren op poster:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- werk dat... interessant is (je leuk vindt/ afwisselend is/ creativiteit vereist/ zinvol is)</li> <li>- collega's die ... je helpen (geduldig zijn/ hulpvaardig zijn / rustig zijn / stressbestendig zijn/ lijken op vrienden)</li> <li>- Collega's met wie ... je kunt lachen (je kunt huilen / je goed kunt samenwerken /je kunt borrelen)</li> <li>- Een sollicitatiebrief waarmee ... je een goede indruk kunt maken</li> </ul>	<p><i>Begrijpelijkheid</i> <i>Personalisering/Interesse</i> <i>Herhaling</i></p> <p>d.m.v.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- langzaam spreken</li> <li>- wijzen naar vraagwoorden en doelstructuren (posters)</li> <li>- oogcontact</li> <li>- nieuwe woorden opschrijven (binnen de perken blijven)</li> <li>- reacties eisen (posters)</li> </ul> <p>Grammatica pop- up:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Klas, <i>dat</i> beschrijft hier <u>het</u> werk nader.</li> <li>- <i>Die</i> beschrijft hier <u>de</u> collega's nader.</li> </ul>	<p>Luisteren Spreken</p>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Met wie</i> beschrijft een <u>persoon/ personen</u> nader.</li> <li>- <i>Waarmee</i> beschrijft een <u>ding</u> nader</li> </ul>	
	2. Hand -TPR, klassieke TPR	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Rondlopen op zoek naar een collega met wie je kunt ... lachen / huilen / borrelen / praten / etc. (leerlingen laten acteren)</li> <li>2) Klassieke TPR: Om een sollicitatiebrief te schrijven waarmee je een goede indruk kunt maken heb je nodig: pen waarmee je kunt schrijven / stoel waarop je kunt zitten / schrift waarin je kunt schrijven / papier waarop je kunt tekenen</li> </ol>	Begrip checken door gebaren met gesloten ogen	
	3. PQA	<p>Persoonlijke vragen en antwoorden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vragen stellen met gebruikmaking van de doelstructuren</li> </ul> <p>Mogelijke vragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ben jij op zoek naar werk dat interessant is?</li> <li>- Waarom wil je werk dat interessant is?</li> <li>- Heb je/ had je al werk dat interessant is/ was?</li> <li>- Wat voor werk doe je/ heb je gedaan?</li> <li>- Heb jij een collega met wie je kunt lachen?</li> <li>- Heb jij collega's die lijken op vrienden?</li> <li>- Wil jij collega's die hulpvaardig zijn?</li> <li>- Hoe heet die collega met wie je kunt lachen?</li> <li>- Waarom wil jij collega's die ..?</li> <li>- Heb jij werk dat interessant is?</li> <li>- Heb jij collega's die lijken op vrienden?</li> <li>- Ben jij op zoek naar werk waarvoor je moet kunnen zingen?</li> <li>- Wil jij een collega met wie je kunt zingen?</li> <li>- Wil jij boeken schrijven die kinderen leuk vinden?</li> <li>- Is ____ werk dat creativiteit vereist?</li> <li>- Heb jij in ____ studiec collega's met wie je Nederlands kunt spreken?</li> <li>- Wil jij collega's die lijken op de collega's in (tv series)?</li> </ul>	<p>Gebruik maken van TPRS vragenlijst – droombaan</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cirkelen</li> </ul>	



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- interesse tonen door door te vragen</li> <li>- groep vragen stellen over eerste leerling (cirkelen)</li> <li>- antwoorden vergelijken</li> </ul>		
Pauze	Brain break			
2. Verhaal vragen	<p>→ _____ heeft een baan, <b>die interessant</b> is. Zij is <i>freestyle bakker in het café Casper</i> en heeft collega's <b>die lijken op vrienden</b>. Maar _____ is op zoek naar een nieuwe baan. _____ wil graag <b>werk dat vervelend</b> is en <b>collega's die onbeleefd</b> zijn, omdat _____ op zoek is naar iets nieuws. _____ heeft nu <b>werk dat interessant is en collega's die lijken op vrienden</b>. Maar klas er is een probleem. In _____ (locatie 1) is er wel <b>werk dat vervelend</b> is maar er zijn geen <b>collega's die onbeleefd</b> zijn!</p> <p>→ _____ gaat naar _____ (locatie 2) op zoek naar <b>werk dat vervelend</b> is en <b>collega's die onbeleefd</b> zijn. In _____ ontmoet _____ (personage). _____ zegt: Ik ben op zoek naar <b>werk dat vervelend</b> is en <b>collega's die onbeleefd</b> zijn! _____ antwoordt: Ik heb een baan <b>die heel vervelend</b> is maar gelukkig heb ik <b>collega's met wie ik kan lachen</b>!</p> <p>→ Omdat er in _____ alleen werk is met collega's <b>met wie je kunt lachen</b>, gaat _____ naar _____ (locatie 3) op zoek naar <b>werk dat vervelend</b> is met <b>collega's die onbeleefd</b> zijn. In _____ is er een bedrijf (de <i>Dunder-Mifflin Paper Company</i>) met _____ (getal) <b>medewerkers die allemaal T-shirts dragen</b>. De medewerkers dragen <b>roze T-shirts waarop</b> staat: Geen flauw idee! _____ gaat naar drie medewerkers _____, _____ en _____ <i>alias Angela Martin van The office</i>) en vraagt: Heb jij <b>collega's met wie je kunt lachen</b>? _____ antwoordt triest: Eerlijk gezegd heb ik <b>collega's die onbeleefd</b> zijn en bovendien <b>werk dat</b> vervelend is! _____ is blij omdat _____ <b>werk</b> heeft gevonden <b>dat</b> vervelend is en <b>collega's die onbeleefd</b> zijn. _____ Schrijft een vervelend, <i>onbeleeftde sollicitatiebrief waarmee zij</i> een slechte indruk maakt en krijgt werk in _____.</p>	<p>Docent:</p> <p>Verhaal vragen door cirkelen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- snel het probleem introduceren</li> <li>- statement opvolgen met cirkelvragen</li> <li>- cirkelen rond ieder zinsdeel</li> <li>- naar details vragen = personaliseren</li> <li>- informatie over studenten uit Stap 1 en vragenronde gebruiken</li> <li>- teruggaan, cirkelen, verdergaan</li> </ul> <p>Leerlingen:</p> <p>Reageren en antwoorden (klassikaal)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- studenten laten acteren en gebruik maken van gebaren</li> <li>- dialogen laten voeren</li> </ul>	<p><i>Herhaling Personalisering / Interesse</i></p> <p>d.m.v.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- langzaam spreken</li> <li>- cirkelen (ja, nee, of, w-vraag, nieuwe details toevoegen)</li> <li>- wijzen (vraagwoorden en doelstructuren) (posters)</li> <li>- reacties eisen (posters)</li> </ul> <p>Prettechnieken:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kleuren vergelijken</li> <li>- T-Shirt zin</li> </ul> <p>- <u>Recycling</u>: samenvatten wat er of dusver gebeurd is (Navertelhandschoen)</p> <p>Grammatica Pop-ups:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wat beschrijft die / dat nader?</li> <li>- Waarom hier die en daar dat? / hier waarmee en hier met wie?</li> </ul>	<p>Luisteren Spreken</p>

## Les 2

Fase / Stap	Inhoud	Methode/ werkvorm/ Materiaal	TPRS technieken	Vaardigheden
Introductie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Barometerleerling</li> <li>- TPRS-procedures (+lezen)</li> </ul>	<p>Barometerleerling</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bepalen en uitleggen dat hij altijd moet aanwijzen als docent te snel spreekt, iets onduidelijk is</li> </ul> <p>TPRS-procedures voorstellen en handhaven (participatie!)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- noteer woorden die je niet kent</li> <li>- probeer verwante woorden te herkennen (zachtjes uitspreken, misschien herken je de klank)</li> <li>- gebruik de andere woorden voor context en de informatie op de muur</li> </ul>	<i>Begrijpelijkheid</i>	Luisteren
3. Lezen	1. Lezen op basis van doelstructuren	<p>Leerlingen telkens een mening op p. 46 stil voor zichzelf laten lezen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- TPRS-procedure lezen</li> </ul> <p>Doelstructuren op poster:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ik vind dat...</li> <li>- Ik ben van mening dat...</li> <li>- Volgens mij...</li> <li>- Ik ben het ermee eens dat...</li> <li>- Ik ben het er niet mee eens dat...</li> </ul> <p>Per alinea/mening begripscheck:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mondelinge cirkelvragen op basis van doelstructuren</li> <li>- meningen vergelijken (cirkelen)</li> <li>- nieuwe, onbekende woorden op het bord</li> <li>- mening aan partner navertellen</li> <li>- Grammatica pop-up</li> </ul> <p>Schriftelijke vragen op de poster, die zij in hun schrift beantwoorden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie is van mening dat de monarchie met zijn tijd moet meegaan?</li> <li>- Wie vindt dat de monarchie een zeer nuttige functie vervult?</li> <li>- Volgens wie zal de rol van de koning onmogelijk kunnen worden ingevuld door een president?</li> <li>- Wie vindt dat de monarchie moet worden afgeschaft?</li> </ul>	<p><i>Begrijpelijkheid</i> <i>Herhaling</i></p> <p>d.m.v.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- begripscheck</li> <li>- cirkelen</li> <li>- langzaam spreken</li> <li>- wijzen</li> </ul> <p>Grammatica pop-up:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Woordvolgorde:</li> <li>- Na ik vind dat... / ben van mening dat .../ ben het ermee eens dat ... = ww aan het eind</li> </ul>	Luisteren Lezen Spreken Schrijven
Pauze				

	2. Bediscussiëren van een leesverhaal	<p>Discussiëren in de doeltaal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vragen naar meningen van de leerlingen: Zijn jullie het ermee eens?</li> <li>- blijven doorvragen</li> <li>- meningen van studenten vergelijken</li> </ul> <p>Bijv.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klas, wie van jullie is het ermee eens dat de monarchie een zeer nuttige functie vervult?</li> <li>• Waarom ben jij het ermee (niet) eens?</li> <li>• Ben jij het er helemaal mee eens/ er wel me eens/ er gedeeltelijk mee eens/ er niet helemaal mee eens/ absoluut niet mee eens?</li> <li>• Wie is het ermee eens dat de monarchie moet worden afgeschaft?</li> <li>• Wie is het ermee eens dat de monarchie moet worden vernieuwd?</li> <li>• Wie van mening dat _____ de mooiste stad ter wereld is?</li> <li>• Is ___ van mening dat _____ of Wenen de mooiste stad is.</li> <li>• Is ___ het ermee eens dat _____ de mooiste stad is?</li> <li>• Wie van jullie is het ermee eens dat _____ de beste tv series ooit is?</li> <li>• Vindt ___ of ___ dat het Nederlandse accent mooi is?</li> <li>• Waarom vind jij dat _____ de beste film is?</li> <li>• Wie vindt dat Nederlands de mooiste taal ter wereld is?</li> </ul>	<p><i>Herhaling</i> <i>Personalisering /</i> <i>Interesse</i></p> <p>d.m.v. -cirkelen - langzaam spreken - wijzen</p>	<p>Spreken Luisteren Lezen</p>
Schrijven	Snelschrijven	<p>5-10 minuten schrijven</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- beginners 20-40 woorden in 5 min</li> <li>- gevorderden 100 woorden in 5 min</li> </ul> <p>De studenten schrijven in 5/10 min zo veel woorden mogelijk over de vraag: Ben jij het ermee eens dat de monarchie aan vernieuwing toe is? (Ben jij het ermee eens dat het Nederlands de mooiste taal ter wereld is? Waarom/Waarom niet) Maken gebruik van de doelstructuren. Kijken geen woorden na en controleren hun tekst niet.</p>	<p><i>Herhaling</i> <i>Personalisering /</i> <i>Interesse</i></p>	Schrijven

### Les 3

Fase / Stap	Inhoud	Methode/ Werkvorm/ Materiaal	TPRS technieken	Vaardigheden
Inleiding	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zithouding</li> <li>- TPRS-procedure</li> <li>- Barometerleerling</li> </ul>	<p>Tafels = U-vorm</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leerlingen zitten met heldere, wakkere ogen, rechte ruggen en schouders recht op tafels</li> </ul> <p>TPRS-procedures voorstellen en handhaven (participatie!)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vragen waarop de leerlingen het antwoord weten = alle antwoorden tegelijkertijd</li> <li>- vragen waarop ze het antwoord niet weten = moeten raden (leuke en creatieve antwoorden bedenken)</li> <li>- feiten = reageren met een uitroep (posters)</li> </ul> <p>Barometerleerling</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bepalen en uitleggen dat hij altijd moet aanwijzen als docent te snel spreekt, iets onduidelijk is</li> </ul>	<i>Begrijpelijkheid</i>	Luisteren
1. Betekenis vaststellen	1. Doelstructuren met vertaling (D/EN)	<p>Betekenis van doelstructuren vaststellen d.m.v. vertaling D/EN, uitleg, Illustraties (cirkeldiagram met groot en klein deel)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- een groot deel</li> <li>- een gierige Nederlander/ domme Belg</li> <li>- dommer dan de Nederlanders/ gieriger dan de Belgen</li> <li>- net zo democratisch als</li> </ul>	<p><i>Begrijpelijkheid</i> <i>Personalisering/Interesse</i> <i>Herhaling</i></p> <p>d.m.v.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- langzaam spreken</li> <li>- wijzen naar vraagwoorden en doelstructuren (posters)</li> <li>- oogcontact</li> <li>- nieuwe woorden opschrijven (binnen de perken blijven)</li> <li>- reacties eisen (posters)</li> </ul> <p>Grammatica Pop up:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De <i>-er</i> maakt iemand meer dom! (Wat doet <i>-er</i> bij dommer?)</li> </ul>	Luisteren Spreken

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Staat er <i>dan</i> is er een verschil, staat er <i>als</i> zijn zij gelijk</li> <li>- Een het-woord zonder het = zonder e!</li> </ul>	
	2. Hand -TPR	<p>Studenten gebaren laten bedenken voor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gierig</li> <li>- dom</li> <li>- democratisch</li> </ul> <p>Begrip checken door gebaren met gesloten ogen (een domme Belg/ de gierige Nederlanders/ Een groot deel denkt dat Belgen dommer zijn dan Nederlanders/ Nederlanders zijn gieriger dan Belgen)</p>		
	3. PQA	<p>Persoonlijke vragen en antwoorden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vragen stellen met gebruikmaking van de doelstructuren</li> </ul> <p>Mogelijke vragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie kent het stereotype van de domme Belg?</li> <li>- Wie kent het stereotype van de gierige Nederlander?</li> <li>- Geloof je in het stereotype van...?</li> <li>- Denk je dat het stereotype van de ... waar is?</li> <li>- Denken jullie dat de Belgen echt dommer zijn dan de Nederlanders?</li> <li>- Denken jullie dat de Nederlanders echt gieriger zijn dan de Belgen?</li> <li>- Waarom denken jullie dat?</li> <li>- Denken jullie dat de Belgen net zo democratisch zijn dan de Nederlanders?</li> <li>- Waarom/niet?</li> </ul>		

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Een groot deel van jullie denkt dat... waarom?</li> <li>- Wat voor stereotypen kennen jullie nog? (Over NL/BE)</li> <li>- interesse tonen door door te vragen</li> <li>- groep vragen stellen over eerste leerling</li> <li>- antwoorden vergelijken</li> </ul>		
Pauze	Brain break			
2. Verhaal vragen	<p>→ Er was een <b>gierige studente Nederlands met paarse ogen, blauw haar, een ronde neus en vuile kleren uit ____ (locatie 1). Haar naam was: ____ (beroemdheid). ____ was zelfs <b>gieriger dan</b> ____ (beroemdheid). Maar klas er was een probleem! ____ wil haar geld niet uitgeven, maar <i>moet haar geld (5 miljoen euro en 26 cent) voor haar studie uitgeven.</i></b></p> <p>→ Omdat zij haar geld niet wilde uitgeven ging de <b>gierige studente Nederlands</b> naar <i>Amsterdam</i> (locatie 2)., <i>op een onhandige schildpad</i> op zoek naar iemand die het voor haar zou kunnen betalen . In ____ ontmoette de <b>gierige studente Nederlands</b> veel Belgen. <b>Een groot deel</b> van de Belgen in ____ was gierig. De <b>gierige Belgen</b> waren <b>gieriger dan</b> de <b>gierige studente Nederlands</b> en wilden haar geen geld geven. Het andere deel van de Belgen in ____ was heel slim! Maar de slimme studenten van taalverwerving II zijn nog <b>slimmer dan</b> de slimme Belgen in ____ . De <b>slimme Belgen</b> hebben de <b>gierige studente Nederlands</b> ook geen geld gegeven, <i>omdat de studente nog <b>slimmer is dan</b> zij.</i></p> <p>→ De <b>gierige studente Nederlands</b> ging naar ____ (locatie 3) en ontmoette een <b>domme Nederlander</b>. De <b>domme Nederlander was net zo rijk als de Nederlandse en de Belgische koning samen</b> en gaf de <b>gierige Nederlander</b> zonder te vragen <i>10 miljoen euro en 85 cent.</i></p>	<p>Docent: Verhaal vragen door cirkelen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- snel het probleem introduceren</li> <li>- statement opvolgen met cirkelvragen</li> <li>- cirkelen rond ieder zinsdeel</li> <li>- naar details vragen = personaliseren</li> <li>- informatie over studenten uit Stap 1 en vragenronde gebruiken</li> <li>- teruggaan, cirkelen, verdergaan</li> </ul> <p>Leerlingen: Reageren en antwoorden (klassikaal)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- studenten laten acteren en gebruik maken van gebaren</li> <li>- dialogen laten voeren</li> </ul>	<p><i>Herhaling</i> <i>Personalisering / Interesse</i></p> <p>d.m.v.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- langzaam spreken</li> <li>- cirkelen (ja, nee, of, w-vraag)</li> <li>- wijzen (vraagwoorden en doelstructuren) (posters)</li> <li>- reacties eisen (posters)</li> <li>-grammatica pop-ups</li> </ul> <p>Prettechnieken</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Portrait Physique</u>: uiterlijke kenmerken</li> <li>- <u>Kleuren vergelijken</u></li> <li>- <u>Recycling</u>: samenvatten wat er of dusver gebeurd is (Navertelhandschoen)</li> </ul> <p>Grammatica Pop-ups:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wat doet de <i>-er</i> bij?</li> <li>- Is er bij “<i>dan</i>”/ “<i>als</i>” sprake van een verschil of gelijkheid?</li> </ul>	Luisteren Spreken

### 3.2 Lesschema's TV III

<p><b>Taalverwerving III</b></p> <p>1<sup>e</sup> bijeenkomst</p>	<p>Aan elkaar voorstellen</p>	<p>Vragenlijst Ben Slavic TPRS in een jaar! P. 114</p>	<p>Docent leert de studenten kennen. Verzamelt informatie over de studenten voor PQA en verhalen (vragen).</p> <p>TPRS pijler: Interesse/Personalisering</p>
<p>Les 1</p>	<p>Betekenis vaststellen, PQA, Verhaal vragen</p>	<p>Gebruik van zou(den) = wens Nederlands op niveau – hoofdstuk 1 (p. 47 +)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ik zou graag willen ...</li> <li>- wij zouden graag willen...</li> <li>- ten eerste, ten tweede, ten slotte</li> </ul> <p>- trouwen met</p>	<p>Studenten verwerven het gebruik van zou(den) om een wens te uiten en een aantal structuurwoorden door begrijpelijk input en een gevraagd verhaal. De focus ligt op input (luisteren) maar de studenten leren de doelstructuren eveneens in gesproken taal te gebruiken (meestal klassikaal). Een beperkt woordenschat uit het tekstboek (structuurwoorden, conjuncties, werkwoorden met preposities en complimenten) wordt door TPR, PQA en gebruik in het verhaal aangeleerd.</p>
<p>Les 2</p>	<p>Betekenis vaststellen, PQA, Verhaal vragen</p>	<p>Er als vooruitwijzer - Nederlands op niveau – hoofdstuk 3 (p. 125+)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hij heeft er een hekel aan als ..</li> <li>- Ik zorg ervoor dat..</li> <li>- Ik geniet ervan om...</li> <li>- van top tot teen</li> </ul>	<p>De studenten verwerven het gebruik van <i>er</i> als vooruitwijzer en de idiomatische uitdrukking <i>van top tot teen</i> door begrijpelijk input en een gevraagd verhaal. De focus ligt op input (luisteren) maar de studenten leren de doelstructuren eveneens in gesproken taal te gebruiken (meestal klassikaal). Een beperkt woordenschat uit het tekstboek wordt door (hand-)TPR, PQA en gebruik in het verhaal aangeleerd.</p>
<p>Les 3</p>	<p>Lezen en schrijven</p>	<p>Relatieve pronomina Nederlands op niveau – hoofdstuk 5 (p. 203+)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Boeken die je hebben geraakt.</li> <li>- Een boek waarom je moest huilen.</li> </ul>	<p>De studenten verwerven de relatieve pronomina door een tekst te lezen, te bespreken en te bediscussiëren. Zij krijgen de doelstructuren in leesteksten en mondeling input aangeboden maar krijgen ook de kans om de relatieve pronomina mondeling en schriftelijk te gebruiken tijdens een discussie en het beschrijven van boeken/films etc.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Een boek dat je kijk op het leven heeft veranderd.</li> <li>- Een auteur met wie...</li> </ul>	
(Les 4)	Lezen en schrijven	<p>Passieve zinnen Nederlands op niveau – hoofdstuk 2 (p. 57 +)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- is bedacht door...</li> <li>- werd geïmporteerd ...</li> <li>- wordt beschouwd als ...</li> </ul>	<p>Studenten verwerven het passief in de tegenwoordige en verleden tijd door een tekst te lezen en te bediscussiëren. De studenten krijgen de doelstructuren in een leestekst en mondeling input aangeboden maar krijgen ook de kans om het passief zelf mondeling en schriftelijk te gebruiken tijdens een discussie en het bedenken van fietsregels. Bovendien krijgen zij informatie over fietsen en fietsetiquette aangeboden.</p>



## Les 1

Fase / Stap	Inhoud	Methode/ Werkvorm/ Materiaal	TPRS technieken	Vaardigheden
Inleiding	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zithouding</li> <li>- TPRS-procedure</li> <li>- Barometerleerling</li> </ul>	<p>Tafels = U-vorm</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leerlingen zitten met heldere, wakkere ogen, rechte ruggen en schouders recht op tafels</li> </ul> <p>TPRS-procedures voorstellen en handhaven (participatie!)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vragen waarop de leerlingen het antwoord weten = alle antwoorden tegelijkertijd</li> <li>- vragen waarop ze het antwoord niet weten = moeten raden (leuke en creatieve antwoorden bedenken)</li> <li>- feiten = reageren met een uitroep (posters)</li> </ul> <p>Barometerleerling</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bepalen en uitleggen dat hij altijd moet aanwijzen als docent te snel spreekt, iets onduidelijk is</li> </ul>	<i>Begrijpelijkheid</i>	Luisteren
1. Betekenis vaststellen	1. Doelstructuren met vertaling (D/EN)	<p>Betekenis van doelstructuren op poster vaststellen d.m.v. vertaling D/EN, uitleg, grammatica pop-ups</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ik zou graag willen ...</li> <li>- wij zouden graag willen...</li> <li>- ten eerste, ten tweede, ten slotte</li> </ul>	<p><i>Begrijpelijkheid</i> <i>Personalisering/Interesse</i> <i>Herhaling</i></p> <p>d.m.v.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- langzaam spreken</li> <li>- wijzen naar vraagwoorden en doelstructuren (posters)</li> <li>- oogcontact</li> <li>- nieuwe woorden opschrijven (binnen de perken blijven)</li> <li>- reacties eisen (posters)</li> </ul> <p>Grammatica Pop up:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ik zou graag willen</i> betekent dat ik een wens heb</li> </ul>	Luisteren Spreken
	2. Hand -TPR, klassieke TPR	<p>Begrip vaststellen door hand TPR:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ten eerste, ten tweede, ten slotte</li> </ul>		

		<p>Begrip checken door gebaren met gesloten ogen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ten eerste zou ik graag voor de koning willen werken</li> <li>- Ten slotte zou ik willen trouwen met mijn vriend</li> <li>- Ten tweede zou ik willen beginnen aan een cursus Zweeds</li> </ul>		
	3. PQA	<p>Persoonlijke vragen en antwoorden</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vragen stellen met gebruikmaking van de doelstructuren</li> </ul> <p>Mogelijke vragen: Hoe ziet jullie ideale toekomst eruit?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zou je over vijf jaar graag een baan willen hebben? (PQA vragenlijst gebruiken)</li> <li>- Zou je over 5 jaar graag willen trouwen met je vriend?</li> <li>- Zou je over vijf jaar graag kinderen willen hebben?</li> <li>- Zou je over 5 jaar graag afgestudeerd willen zijn?</li> <li>- Zouden jullie over vijf jaar graag willen gaan trouwen?</li> <li>- Zouden jullie over vijf jaar graag in NL willen wonen en werken?</li> <li>- Waarom zou je over vijf jaar geen kinderen willen hebben?</li> <li>- Zou je ten eerste graag willen trouwen of zou je ten eerste graag kinderen willen hebben?</li> <li>- Zou je ten eerste graag een baan willen hebben of ten eerste willen afstuderen?</li> <li>- Klas wat zouden jullie over 5 jaar graag willen doen?</li> </ul>	<p>Grammatica- pop up:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Klas, betekent <i>ik zou graag willen ...</i> dat iets in de toekomst gaat gebeuren? Nee <i>ik zou graag willen</i> betekent dat er een wens is</li> </ul>	

		<p>(Opsommen met structuurwoorden) (aan elkaar vertellen)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- interesse tonen door door te vragen</li> <li>- groep vragen stellen over eerste leerling</li> <li>- antwoorden vergelijken</li> </ul>		
Pauze	Brain break			
2. Verhaal vragen	<p>→ ____ en ____ (beroemdheid) <b>zouden graag</b> met elkaar <b>willen</b> trouwen, <i>omdat zij <b>graag</b> een feest <b>zouden willen</b> vieren.</i> Maar klas er is een probleem! ____ en ____ <b>zouden</b> allebei <b>graag</b> het huwelijksaanzoek <b>willen</b> doen!, <i>omdat zij zich er al op hebben voorbereid.</i></p> <p>→ ____ vertelt haar wensen voor het huwelijksaanzoek aan _____. <b>Ten eerste zou ____ graag</b> 876 kaarsen <b>willen</b> aansteken. <b>Ten tweede zou ____ graag</b> een lied voor ____ <b>willen zingen terwijl ____ gitaar speelt.</b> <b>Ten slotte zou ____ graag</b> in het <i>Slovaaks/Roemeens</i> ten huwelijk <b>willen</b> vragen!</p> <p>→ ____ (beroemdheid) vertelt haar wensen ook aan _____. <b>Ten eerste zou ____ graag</b> in het <i>Slovaaks/Roemeens</i> ten huwelijk <b>willen</b> vragen. <b>Ten tweede zou ____ graag</b> een lied voor ____ <b>willen</b> zingen. <b>Ten slotte zou ____ graag</b> 876 kaarsen <b>willen</b> uitblazen.</p> <p>→ ____ maakt een plan voor het huwelijksaanzoek van ____ en ____: <b>Ten eerste</b> gaat ____ 876 kaarsen aansteken, <b>ten tweede</b> gaat ____ een lied voor ____ zingen. Daarna gaan ____ en ____ elkaar in het <i>Slovaaks/Roemeens</i> ten huwelijk vragen. Vervolgens gaat ____ een lied voor ____ zingen en <b>ten slotte</b> 876 kaarsen uitblazen. ____ en ____ <b>zouden</b> elkaar <b>graag</b> zo ten huwelijk <b>willen</b> vragen!</p>	<p>Docent: Verhaal vragen door cirkelen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- snel het probleem introduceren</li> <li>- statement opvolgen met cirkelvragen</li> <li>- cirkelen rond ieder zinsdeel</li> <li>- naar details vragen = personaliseren</li> <li>- informatie over studenten uit Stap 1 en vragenronde gebruiken</li> <li>- teruggaan, cirkelen, verdergaan</li> </ul> <p>Leerlingen: Reageren en antwoorden (klassikaal)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- studenten laten acteren en gebruik maken van gebaren</li> <li>- dialogen laten voeren</li> </ul>	<p><i>Herhaling</i> <i>Personalisering / Interesse</i></p> <p>d.m.v.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- langzaam spreken</li> <li>- cirkelen (ja, nee, of, w-vraag)</li> <li>- wijzen (vraagwoorden en doelstructuren) (posters)</li> <li>- reacties eisen (posters)</li> </ul> <p>- <u>Recycling</u>: samenvatten wat er of dusver gebeurd is (Navertelhandschoen)</p>	Luisteren Spreken

## Les 2

Fase / Stap	Inhoud	Methode/ Werkvorm/ Materiaal	TPRS technieken	Vaardigheden
Inleiding	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zithouding</li> <li>- TPRS-procedure</li> <li>- Barometerleerling</li> </ul>	<p>Tafels = U-vorm</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leerlingen zitten met heldere, wakkere ogen, rechte ruggen en schouders recht op tafels</li> </ul> <p>TPRS-procedures voorstellen en handhaven (participatie!)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vragen waarop de leerlingen het antwoord weten = alle antwoorden tegelijkertijd</li> <li>- vragen waarop ze het antwoord niet weten = moeten raden (leuke en creatieve antwoorden bedenken)</li> <li>- feiten = reageren met een uitroep (posters)</li> </ul> <p>Barometerleerling</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bepalen en uitleggen dat hij altijd moet aanwijzen als docent te snel spreekt, iets onduidelijk is</li> </ul>	<i>Begrijpelijkheid</i>	Luisteren
1. Betekenis vaststellen	1. Doelstructuren op poster met vertaling (D/EN)	<p>Betekenis van doelstructuren vaststellen d.m.v. vertaling D/EN, uitleg, grammatica pop-ups</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hij heeft er een hekel aan als ...</li> <li>- Ik zorg ervoor dat...</li> <li>- Ik geniet ervan om...</li> <li>- van top tot teen</li> </ul>	<p><i>Begrijpelijkheid</i> <i>Personalisering/Interesse</i> <i>Herhaling</i></p> <p>d.m.v.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- langzaam spreken</li> <li>- wijzen naar vraagwoorden en doelstructuren (posters)</li> <li>- oogcontact</li> <li>- nieuwe woorden opschrijven (binnen de perken blijven)</li> <li>- reacties eisen (posters)</li> </ul> <p>Grammatica Pop up:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De <i>er</i> wijst vooruit naar waar ik een hekel aan</li> </ul>	Luisteren Spreken

			heb / waar ik voor zorg/ waar ik van geniet  - Waarnaar verwijst de <i>er</i> ?	
	2. Hand -TPR, klassieke TPR	Betekenis vaststellen door (hand-) TPR: - Studenten laten uitbeelden:  - Jullie hebben er een hekel aan om te schrijven/ om op een stoel te zitten - Jullie genieten ervan om op de tafels te zitten/ om met een collega te praten...		
	3. PQA	Persoonlijke vragen en antwoorden  - vragen stellen met gebruikmaking van de doelstructuren  Mogelijke vragen: Opdracht p. 33  - Waar hebben jullie een hekel aan? - Waarvan genieten jullie? - Hebben jullie er een hekel aan mensen die van top tot teen getatoeëerd zijn?		

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Genieten jullie ervan om te netflixen?</li> <li>- Wie geniet ervan om naar “tv-series” (vragenlijst) te kijken?</li> <li>- Wie geniet ervan om naar “band” te luisteren?</li> <li>- Waarom heb je er een hekel aan ...</li> <li>- Waarom geniet je ervan om ...</li> <li>- Interesse tonen door door te vragen</li> <li>- groep vragen stellen over eerste leerling</li> <li>- antwoorden vergelijken</li> </ul>		
Pauze	Brain break			
2.Verhaal vragen	<p>→ Er is een studente Nederlands. _____ heeft <i>blond haar, blauwe ogen</i> en is <b>van top tot teen</b> getatoeëerd. _____ <b>geniet ervan om</b> naar _____ (tv- series) (vragenlijst) te kijken. _____ (leerling) <b>geniet ervan om</b> elke dag <i>23,5 uur</i> naar _____ (tv-series) (vragenlijst) te kijken. Maar klas, er is een probleem! _____ s huisgenoot <b>heeft er een hekel aan als</b> mensen naar _____ kijken. Omdat _____ (huisgenoot) <b>een hekel eraan heeft als</b> mensen naar _____ kijken is _____ op zoek naar een nieuwe huisgenoot. _____ <b>zorgt ervoor dat</b> er een advertentie op <i>huisgenootgezocht.nl</i> wordt geplaatst en <b>hoopt erop</b> zo een nieuwe huisgenoot te vinden.</p> <p>→ Advertentie: <b>Geniet jij ervan</b> om <i>23,5 uur</i> per dag naar _____ te kijken? Ben je op zoek naar een woning in _____? Dan kun jij mijn nieuwe huisgenoot worden!</p> <p>→ _____ (leerling/beroemdheid) (vragenlijst) belt _____. _____ <b>geniet ervan om</b> <i>23,5 uur</i> per dag naar _____ te kijken! Maar _____ is niet de perfecte huisgenoot</p>	<p>Docent: Verhaal vragen door cirkelen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- snel het probleem introduceren</li> <li>- statement opvolgen met cirkelvragen</li> <li>- cirkelen rond ieder zinsdeel</li> <li>- naar details vragen = personaliseren</li> </ul>	<p><i>Herhaling Personalisering / Interesse</i></p> <p>d.m.v.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- langzaam spreken</li> <li>- cirkelen (ja, nee, of, w-vraag)</li> <li>- wijzen (vraagwoorden en doelstructuren) (posters)</li> <li>- reacties eisen (posters)</li> </ul> <p>- <u>Recycling</u>: samenvatten wat er of dusver gebeurd is (Navertelhandschoen)</p> <p>- <u>Portrait Physieque</u></p>	<p>Luisteren Spreken</p>

	<p>voor ____ omdat ____ <b>er een hekel aan heeft als</b> iemand <b>van top tot teen</b> is getatoeëerd!</p> <p>→ De volgende dag wordt ____ opnieuw gebeld. ____ wordt gebeld door ____ (beroemdheid) ____ (leerling) vraagt: <b>Geniet jij ervan om</b> naar ____ te kijken? ____ antwoordt: Natuurlijk <b>geniet ik ervan om</b> naar ____ te kijken! Ik <b>zorg er zelfs voor dat</b> ik elke dag 23,5 uur naar ____ kijk! ____ wil weten of ____ <b>er een hekel aan heeft als</b> mensen <b>van top tot teen</b> getatoeëerd zijn. ____ antwoordt: Ik <b>heb er geen hekel aan als</b> mensen <b>van top tot teen</b> getatoeëerd zijn! Maar ik <b>heb er wel een hekel aan</b> mensen die een <b>hekel eraan hebben als</b> mensen <b>van top tot teen</b> getatoeëerd zijn. ____ is de perfecte nieuwe huisgenoot voor ____ . ____ en ____ <b>zorgen ervoor dat</b> zij vanaf nu elke dag samen 23,5 uur naar ____ kijken.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- informatie over studenten uit Stap 1 en vragenronde gebruiken</li> <li>- teruggaan, cirkelen, verdergaan</li> </ul> <p>Leerlingen: Reageren en antwoorden (klassikaal)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- studenten laten acteren en gebruik maken van gebaren</li> <li>- dialogen laten voeren</li> </ul>	<p>Grammatica-pop-ups:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Waarnaar verwijst de er hier?</li> <li>- Wat doet de er hier?</li> </ul>	
--	--	---	--	--

### Les 3

Fase / Stap	Inhoud	Methode/ werkvorm/ Materiaal	TPRS technieken	Vaardigheden
Introductie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Barometerleerling</li> <li>- TPRS-procedures (+lezen)</li> </ul>	Barometerleerling <ul style="list-style-type: none"> <li>- bepalen en uitleggen dat hij altijd moet aanwijzen als docent te snel spreekt, iets onduidelijk is</li> </ul> TPRS-procedures voorstellen en handhaven (participatie!) <ul style="list-style-type: none"> <li>- noteer woorden die je niet kent,</li> <li>- probeer verwante woorden te herkennen (zachtjes uitspreken, misschien herken je de klank),</li> <li>- gebruik de andere woorden voor context en de informatie op de muur</li> </ul>	<i>Begrijpelijkheid</i>	Luisteren
1. Lezen	1. Lezen op basis van doelstructuren	Leerlingen tekst op p. 203 per vraag laten lezen <ul style="list-style-type: none"> <li>- TPRS-procedure lezen</li> </ul> Doelstructuren op bord met vertaling: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Boeken die je hebben geraakt.</li> <li>- Een boek dat je kijk op het leven heeft veranderd.</li> <li>- Een boek waarom je moest huilen.</li> <li>- Een auteur op wie je verliefd bent</li> </ul> Per alinea/mening begripscheck : <ul style="list-style-type: none"> <li>- mondelinge cirkelvragen op basis van doelstructuren</li> <li>- nieuwe, onbekende woorden op het bord</li> <li>- Grammatica-Pop-Ups</li> </ul>	<i>Begrijpelijkheid</i> <i>Herhaling</i>  d.m.v. <ul style="list-style-type: none"> <li>- begripscheck</li> <li>- cirkelen</li> <li>- langzaam spreken</li> <li>- wijzen</li> </ul> Grammatica pop-ups <ul style="list-style-type: none"> <li>- Klas, <i>dat</i> beschrijft hier <u>het</u> boek nader</li> <li>- <i>Die</i> beschrijft hier <u>de</u> boeken /de film nader.</li> <li>- <i>Waarom</i> etc. beschrijft een <u>ding</u> nader.</li> <li>- (<i>op</i>) <i>wie</i> beschrijft een <u>persoon/ personen</u> nader.</li> </ul>	Luisteren Lezen Spreken Schrijven
Pauze				
	2. Bediscussieren van een leesverhaal	Discussiëren in de doeltaal <ul style="list-style-type: none"> <li>- verband verhaal en leven leerlingen (Opricht 12 p. 204)</li> </ul>	<i>Herhaling</i> <i>Personalisering /</i>	Spreken Luisteren



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- blijven doorvragen</li> <li>- antwoorden vergelijken</li> </ul> <p>Bijv.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Is er een boek/film/series waaraan je jouw hart verloren?</li> <li>- Zijn er boeken/films/series waarom je moest huilen?</li> <li>- Zijn er boeken/films/series waarvan je hele zinnen of passages uit het hoofd kent?</li> <li>- Is er een boek/film/series dat/die je kijk op het leven heeft veranderd?</li> <li>- Is er een auteur/acteur met wie je graag koffie zou willen drinken?</li> </ul>	<i>Interesse</i>  d.m.v. -cirkelen - langzaam spreken - wijzen	Lezen
Schrijven	Schriftelijke opdracht	<p>De studenten beschrijven een boek, film of tv series (zie opdracht 16 p. 208). Maken erbij gebruik van de doelstructuren en informatie uit de discussie.</p> <p>Vervolgens leest de student de beschrijvingen hardop voor en de andere studenten moeten raden.</p>	<i>Herhaling</i> <i>Personalisering /</i> <i>Interesse</i>	Schrijven Luisteren Spreken

### 3.3 Ontwerp tabel persoonlijke informatie voor personificatie van TPRS-verhalen

Naam	Favoriete plek/ plaats / locatie (stad, restaurant, winkel enz.)	Favoriete tv series/ acteur/ zanger / band/ film/ sport etc.	Interessante of ongewone feiten/ talenten	droombaan
------	--	--	---	-----------

### 3.4 TPRS posters

194

↓ **negatieve uitroepen**

Oh nee! Oh nein!  
 wat erg! Wie schlimm!  
 wat jammer! Wie schade!  
 wat raar! Wie seltsam!  
 wat verdrietig! Wie traurig!  
 echt waar?! Wirklich!  
 niet te geloven! Nicht zu glauben!

↑ **positieve uitroepen**

fantastisch! Fantastisch!  
 geweldig! Großartig!  
 prachtig! Wunderbar!  
 wat leuk! Wie schön!  
 zeker weten! Ganz sicher!  
 lekker! lecker! / Schön!  
 gezellig!

**Vraagwoorden**

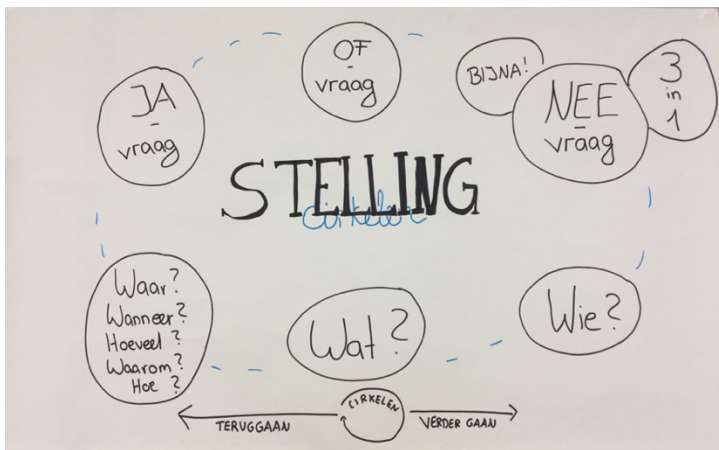
**Wat?** was?  
**Wie?** wer?  
**Waar?** wo?  
**Waarom?** <sup>wieso? weshalb? warum?</sup>  
**Wanneer?** wann?  
**Welke?** <sup>welch(e)(r)?</sup>  
**hoe?** wie?  
**hoeveel?** <sup>wieviel(e)?</sup>  
**van wie?** <sup>wessen?</sup>  
**is er / zijn er?** <sup>gibt es?</sup>  
**Wat betekent?** <sup>was heißt?</sup>

- Ik vind dat ... ww
- Hij is van mening dat ... ww
- Ik ben het (er) mee eens dat ... <sup>met elkaar</sup>
- Ik ben het (er) niet mee eens dat ...
- Volgens haar ... hem ... mij ...

- een groot deel ☹️
- een gierige Nederlander
- een domme Belg
- dommer dan ... gieriger dan ...
- net zo tolerant als ...

Nijntje

- boeken die je hebben geraakt
- een boek dat je kijkt op het leven heeft veranderd
- een boek waarom je moet huilen
- een auteur op wie je verliefd bent



Wie is van mening dat de monarchie moet veranderen?

Wie vindt dat de monarchie een zeer nuttige functie vervult?

Volgens wie zal de rol van de koning onmogelijk kunnen worden ingevuld door een president?

Wie vindt dat de monarchie moet worden afgeschaft?

## reacties

Ah!  
Daar

- heb je een hekel aan!
- geniet je van!
- zorg je voor!

<https://www.huisgenootgezocht.nl>

Geniet jij ervan om 22 uur per dag naar friends te kijken? Ben jij op zoek naar een woning in Gent? Dan zorg ervoor dat je mij een <sup>mail</sup> stuurt: [m.barsato@urot.nl](mailto:m.barsato@urot.nl)

• Ik heb er een hekel aan als ...

• Ik geniet ervan om ...  
22 <sup>uur</sup> per dag

• Ik zorg ervoor dat ...  
van top tot teen

• Werk dat ....

interessant is  
creativiteit vereist  
zinnig is  
je leuk vindt

• collega's die ...

je helpen  
lijken op vrienden  
geduldig zijn

• collega's met wie ...

je kunt lachen

• een sollicitatiebrief **waarna** ...

je een goede indruk kunt maken

• ik zou graag willen ...

• wij zouden graag willen ...

• ten eerste,  
ten tweede,  
ten slotte

### 3.5 Schriftelijke opdrachten TV II

---

(\*Letterlijk overgenomen en gedigitaliseerd)

#### Opdracht 1: Les 2

Tim van Es en Zehra Demir zijn van mening dat de monarchie moet veranderen

H.M. Kamerbeek en Zehra Demir vinden dat de monarchie een zeer nuttige functie vervult.

Volgens H.M. Kamerbeek en Zehra Demir zal de rol van de koning onmogelijk kunnen worden ingevuld door een president.

Tim van Es vindt dat de monarchie moet worden afgeschaft. (57)

Tim en Zehra zijn van mening dat de monarchie moet veranderen.

H.M. Kamerbeek en Zehra zijn van mening dat de monarchie een zeer nuttige functie vervult.

H.M. Kamerbeek en Zehra zijn van mening dat de rol van de koning onmogelijk kunnen worden ingevuld van een president.

Tim vindt dat de monarchie moet worden afgeschaft. (54)

Zehra is van mening dat de monarchie moet veranderen.

H.M. Kamerbeek vindt dat de monarchie een zeer nuttige functie vervult.

Volgens Zehra zal de rol van de koning onmogelijk kunnen worden ingevuld door een president.

Tim vindt dat de monarchie moet worden afgeschaft. (43)

Zehra is van mening dat de monarchie moet veranderen.

H.M. Kamerbeek vindt dat de monarchie een zeer nuttige functie vervult

Volgens hem zal de rol van de koning onmogelijk kunnen worden ingevuld door een president.

Tim vindt dat de monarchie moet worden afgeschaft. (43)

Wie is van mening dat de monarchie moet veranderen?

Zehra Demis is van mening dat de monarchie met zijn tijd mee moet gaan.

Wie vindt dat de monarchie een zeer nuttige functie vervult?

H.M. Kamerbeek vindt dat \_\_\_\_ vervult.

Volgens wie zal de rol van de koning onmogelijk kunnen worden ingevuld door een (53)

Zehra vind dat de monarchie met zijn tijd moet meegaan.

H.M. Kamerbeek vind dat de monarchie grote diensten heeft bewezen. (20)

**270 woorden in totaal  
gemiddeld 45**



### Opdracht 2 : Les 3

Nijntje is een schlimme maar gierige studente Nederlands. Ze komt uit Duitsland en heeft geel ogen, lang rood haar en een rond neus. Ze heeft iemand nodig, die haar 8000,26<sup>E</sup> voor haar studie Nederlands geeft, omdat ze in Wenen wil blijven te studeren, want hier zijn de schlimmste studenten. Daarom gaat Nijntje op haar snelle, maar een beetje domme zeehond Max naar Nederland. Daar ontmoet ze de Belgische Koning Philip met een klein deel Belgen, die nog gieriger zijn dan Nijntje en haar geen geld willen geven. Dus rijst ze op Max naar Brussel om daar Koningin Maxima te ontmoeten. Koningin Maxima is namelijk een erg vrijgevege vrouw, maar ze mag Nijntje geen 8000,26<sup>E</sup> geven, omdat zij de regering moet vragen. Tog Maxima is kennis van een domme, maar mooie en rijke Nederlander genaamd Nargis. Hij is net zo rijk als de Nederlandse en de Belgische Koning samen. (149)

Nijntje komt uit Duitsland en studeert Nederlands. Zij is de slimste student Nederlands ooit. Zij heeft rood, lang haar en gele ogen en ook een ronde neus. Nijntje is gierig en had helaas geen 8000,26<sup>E</sup> te betalen voor het collegegeld. Zij besloot ergens naartoe te gaan om iemand te zoeken die haar het geld zou willen geven.

Zij ging op haar snele maar domme zeehond die Max heet naar Nederland. Daar ontmoette ze de Belgische Koning die ook slim is maar niet net zo slim is als Nijntje. De koning bracht met zich een groot deel van Belgen en zij zijn nog gieriger dan Nijntje. Zij wilden geen 8000,26<sup>E</sup> geven aan Nijntje.

Nijntje moest nu ergens anders naartoe gaan. Op Max ging ze naar België waar de Nederlandse koningin Máxima is. De vrijgevege konige

kon haar maar het geld niet geven omdat zij niet het geld voor de regering mocht gebruiken. Zij kende echter een super mooie en super rijke, maar heel domme Nederlander die Nargis heet. Hij is net zo rijk zoals de Belgische en de Nederlandse koning samen, maar hij is ook nog dommer dan een goudvis. Nargis gaf 8000,26<sup>E</sup> aan Nijntje zodat zij het collegegeld zou kunnen betalen.

Na het gebeurtenis is Nijntje alleen maar gieriger als aan het begin van het verhaal. Zij was voor een week rijker, dan moest zij het collegegeld betalen. (228)

Er was een slime, maar gierige studente Nederlands in Wenen. Zij heet Nijntje en komt uit Duitsland. Ze heeft lang, rood haar, twee gele ogen en een ronde neus. Ze moet 8000,26<sup>E</sup> voor haar studies betalen, maar ze wilt niet, omdat ze gierig is. Daarom gaat/zwemt ze op haar zeehond Max naar Nederland. Daar ontmoet ze de Belgische koning Filip of de Nederlandse koning Willem-Alexander (ik ben het vergeten), maar die kunnen haar niet het geld geven, alhoewel ze rijker dan Nijntje zijn. Ze ontmoet ook Maxima, de Nederlandse koningin en zij is vrijgevig, maar ze mag het geld alleen voor de regering uitgeven. Ook een groep van Belgen die in Nederland leven .... (geen tijd meer) (117)

Nijntje heeft lang rood haar, twee gele ogen en een ronde neus. Nijntje is een slimme, gierige studente Nederlands in Wenen, Ze wil niet 8000,26<sup>E</sup> college geld betalen omdat ze zo gierig is. Daarom gaat ze op haar domme, maar heel snelle zeehond naar Nederland, om iemand te vinden, die het geld voor haar kan betalen. In Nederland ontmoet Nijntje Koning Phillip van België en een groep Belgen. Een groot deel van den Belgen is nog gieriger dan Nijntje, dus krijgt ze geen

geld. Nijntje zwemt op haar zeehond Max naar België, omdat Koningin Maxima daar is. Maxima kan haar ook geen geld geven, omdat ze dat niet zelf mag bestemmen.

Maar Maxima heeft een vriend, Nargis, een heel mooie, rijke Nederlander.

Nargis is dommer dan een goud vis, mooier dan Maxima zelf en net zo rijk als Willem-Alexander en Phillip zamen.

Hij heeft Nijntje 8000,26<sup>E</sup> college geld, omdat hij zo dom is.

Nijntje is aan het eind van de verhaal nog gieriger dan aan het begin. (167)

Nijntje is een studente Nederland aan de universiteit van Wenen, omdat in Wenen alleen de slimmsten studenten studeren. Nijntje is heel mooi, zij heeft lang rood haar, twee gele oogen en een ronde neus. Maar Nijntje heeft een probleem, omdat ze collegegeld moet betalen. Zij is heel gierig, daardoor wil ze voor haar college de 8000.26<sup>E</sup> niet betalen. Daarom gaat ze op haar zeehond Max naar Nederland. In Nederland ontmoet ze de belgische koning en een groot deel Belge. Zij hoopt dat hij haar dat geld zal kunnen geven, omdat de koning niet zo gierig als Nijntje is, maar hij geeft het haar niet. Dus gaat N. naar België, om de koning Kaxima te ontmoeten, maar Maxima kan N. dat geld ook niet geven omdat ze geld voor haar regering nodig heeft en nooit iets alleen kan besluiten. Maar de koning Maxima kent iemand, die Nijntje die 8000,26<sup>E</sup> kon geven. Hij is een domme, mooie en rijke Belge en hij heet Nargis. Ten slotte heeft N. iemand gevonden die haar haar collegegeld kan geven en zij kan nu voor haar studie de 8000,26<sup>E</sup> betalen. (184)

Nijntje heeft lange rode haar en twee gele oogen en een ronde neus! Ze is gierig en slim. Ze moet 8000,26<sup>E</sup> collegegeld betalent omdat ze student Nederlands is. Nijntje gaat naar Nederland om iemand te vinden. Ze gaat naar België op haar domme snelle zeehond Max om de koningin Maxima te vragen of ze het collegegeld kan betalen.

Maar Maxima kan haat het geld niet geven. Maar ze kent een domme, mooie en rijke nederlander.

Hij heet Nargis en geeft haar het geld. Hij is rijker dan Maxima. Hij is net zo rijk als de koning van België en de koning van Nederland samen. Aan het eind van het verhaal is Nijntje nog gieriger dan aan het begin. (118).

**963 woorden in totaal  
gemiddeld 160,5**

### 3.6 Schriftelijke opdrachten TV III

---

#### Opdracht 1: Les 2

Maria Borsato komt uit Italië en studeert Nederlands in Rotterdam, maar ze woont in Gent. Ze heeft bruin haar en bruine ogen en is van top tot teen getattooërd. Ze woont samen met Moritz en Florian. Maria geniet ervan om 22 uur per dag naar Friends te kijken en Moritz geniet ervan om 22 uur per dag League of Legends te spelen. Helaas heeft er Florian een hekel aan als mensen 22 uur per dag naar Friends kijken, dus is Maria op zoek naar een nieuwe huisgenoot. Ze plaats een advertentie op [www.huisgenootgezicht.be](http://www.huisgenootgezicht.be) en zoekt naar iemand die ook ervan geniet om 22 uur per dag naar friends te kijken Ze krijgt een mail van Florian die er nu blijkbaar geen hekel meer aan hebt, maar hij heeft er wel een hekel aan als mensen 22 uur per dag LOL te spelen. (142)

Maria Borsato woont samen met haat twee huisgenoten Florian en Moritz in Gent. Zij studeert Nederlands in Rotterdam en kijkt 22 uur per dag Freriends. Zij is van top tot teen getatoweerd. Haar huisgenoot Florian heeft er een hekel aan dat ze 22 uur p.d. naar Freinds kijkt. Zij zet een advertentie op huisgenootgezicht.be om naar een nieuwe huisgenoot te zoeken. Zij krijgt een Mail van Florian die beweert dat hij toch geen hekel eraan heeft. Maar hij heeft wel een hekel eraan dat Moritz 22 uur per dag “League of Legends” speelt. Zij krijgt ook een Mail van Luise, die zegt dat ze geen hekel aan Maria’s Friends obsessie heeft. Luise heeft wel een hekel eraan dat Maria van top tot teën getatoweerd is. Jennifer Anston meldt zich ook... (130)

Mari Borsato is studente Nederlands. Ze komt uit Italië, woont in Gent, maar studeert in Rotterdam met Kati. Ze heeft bruin haar en bruine ogen en is van top tot teen getattooërd. Ze woont samen met de broer van Luise en Florian in Gent/ Ze geniet ervan om 22 uur per dag naar Friends te kijken, maar Florian heeft er een hekel aan. De broer van Luise niet omdat hij ervan geniet om 22 uur per dag League of Legends te spelen. Florian gaat weg, dus ze plaats een advertentie op huisgenootgezicht.be. Florian, die op straat begon te wonen, beslist dat hij er geen hekel aan heeft als ze 22 uur per dag naar Friends kijkt, maar er is toch een probleem. Hij heeft er een hekel aan als mensen 22 uur oer dag League of Legends speelt. Dan stuurt Luise een mail en zij beweerd dat zij ervan geniet om 22 uur per dag naar Friends te kijken, Maar ze heeft er een hekel aan als mensen van top tot teen getattooërd zijn Dan stuurt Jennifer Aniston een antwoordt. Ze geniet ervan om 22 uur per dag naar Friends te kijken en ze heeft er een hekel aan als mensen er een hekel aan hebben aan getattooërde mensen. (209)

Maria Borsato komt uit Italië maar woont in gent en studeert samen met Kathi in Rotterdam. Ze heeft bruin haar, bruine ogen en een grize trui. Verder is ze van top tot teen getatoweerd. In het begin woont ze samen met Moritz, de broer van Luise, en Florian maar die heeft een hekel eraan als mensen 22 uur per dag League of Legends spelen. Daarom gaat Maria op zoek naar een nieuwe huisgenoot en zet een advertentie op huisgenootgezocht.be. Ze schrijft dat ze op zoek naar iemand is die ervan geniet (91)

Maria Borsato komt uit Italië en woont in Gent maar studeert in Rotterdam.

Zij getatoeërd van top tot teën. Maria heeft er een hekel aan als mensen Maria geniet ervan om 22 uur per dag naar Friends te kijken zoals haar huisgenote Moritz (Luises broer) ervan geniet om 22 uur per dag League of Legends te spelen. Haar tweede huisgenote heeft eraan een hekel.

Daarom zorgt Maria ervoor dat ze een advertentie op huisgenote.nl plaatst.

Kathi belt haar omdat ze de advertentie op .nl moet zetten omdat ze in Gent woont.

Luisette stuurde haar een mailtje en gaf aan dat ze ervan geniet om 22 uur per dag naar Friends te kijken maar dat was gelogen.

Florian heeft haar al vroeger een mailtje gestuurd omdat hij nu geen hekel meer aan mensen heeft die 22 uur per dag LoL spelen. De derde mail was van Jennifer Aniston die de perfecte huisgenote zal zijn. (153)

Maria Borsato is een Nederlandse student. Zij kwam uit Italië, woont in Gent en studeert in Rotterdam. Zij is van top tot teen getatoeerd. Zij geniet ervan om 22 uur per dag naar Friends te kijken. Ze woont samen met de broer van Luisette en met Florian. De broer van Luisette Moritz geniet ervan om 22 uur per dag League of Legends te spelen. Florian heeft er hekel aan als de mensen 22 uur per dag League of Legends spelen. Maria is nu op zoek naar een nieuwe huisgenote. Zij zorgt ervoor dat de advertentie op pagina huisgenootgezocht.be wordt geplaatst. Florian heeft aan Maria een E-mail gestuurd. (107)

Maria woont in Gent maar studeert in Rotterdam, ze komt uit Italië, ze heeft bruine haar en bruine ogen, ze is van top tot teën getatoeerd.

Ze heeft twee huisgenoten. Florian en Moritz. Florian heeft er een hekel aan als Maria 22 uur per dag naar Friends kijkt. Maria gaat dus op zoek naar een nieuwe huisgenoot. Ze plaatst een advertentie op huisgenootgezocht.be. Ze krijgt drie e-mails, van Florian ... (?) en Jennifer. Florian is niet de beste en ... verteld dat ze van Friends houdt maar ze heeft er een hekel aan als mensen getatoeerd zijn. Jennifer geniet ervan om 22 uur per dag naar Friends te kijken en samen met Maria zorgen ze ervoor om elke dag 22 uur naar Friends te kijken. (125)

Maria Borsato is een studente Nederlands. Ze komt uit Italië maar studeert in Rotterdam en woont in Gent. Maria heeft bruin haar en bruine ogen en is van top tot teen getatoeerd. Een van haar tattoo's is een logo van Friends. Maria houdt erg van Friends en geniet zelfs ervan om 22 uur per dag Friends te kijken. Dat is een probleem voor een van haar huisgenoten, Florian. Die heeft er een hekel aan als mensen zo veel tijd eraan besteden Friends te kijken. Maria wil dus niet meer met Florian samenwonen en plaatst een advertentie op huisgenootgezocht.be. Het duurt een beetje voordat ze een goede huisgenote vindt. (108)

**1065 woorden in totaal  
gemiddeld 133,125**



### Opdracht 2: Les 3

Het is een Amerikaanse tv-serie die uit de perspectief van één man wordt verteld waarin hij tegen zijn toekomstige kinderen praat.

Hij vertelt in de loop van de hele serie hoe zijn leven is afgelopen en hoe hij een bijzonder mens heeft leren kennen. (44)

Het is een serie waarvan heel veel mensen houden, maar die niet je kijk op het leven verandert (volgens mij)

Het gaat om een koninkrijk waar oorlog wordt gevoerd omdat heel veel mensen koning of koningin willen zijn.

Ik denk dat sommige mensen erom moesten huilen omdat de serie bekend ervoor is dat belangrijke personages doodgaan. Maar er zijn echt veel personages. (62)

Het is een film waar in twee mensen in de ruimte zitten. Er gebeurt een ongeluk waarin een personage sterft.

De vrouwelijke personage probeert terug naar aarde te komen en haarzelf te radelen<sup>1</sup> (34)

Het gaat om een man die in een rolstoel zit en om wie iemand moet zorgen. Hij is rijk maar niet blij met zijn leven. De film gaat om de vriendschap tussen de man die hulp nodig heeft en zijn pleger, die grappig en niet saai is. Daardoor krijgt de man weer nieuwe moed en niet zijn leven weer. (59)

Het is een tv serie waarvan de hoofdpersonage een docent chemie is die aan kanker lijdt en die een samenwerking met een voormalige student begint. Ze beginnen drugs te maken en te verkopen zonder dat zijn familie iets daarover weet. (40)

Het is een film waarin het om een liefdesaffaire gaat.

Het is een film die heel succesvol in de bioscopen was.

Het is een film waarin er een scene voorkomt, waar de protagonisten juichend aan de boeg van een schip staan

... waarin een groot schip tegen een eisberg vaart. (50)

De serie die ik beschrijf gaat over twee broers. De jongere broer wil graag zijn oudere broer uit het gevangenis halen en beschlist om zelfs gearresteerd te worden waardoor ze samen kunnen ontkomen. De jongere broer heeft een heel slimme plan bedacht en de plattengrond van het gevangenis op zijn hele lichaam getatoeerd. (53)

De titel van de film roept een associatie met Nederlandse voetbalteams op en zwarte woud op. De regisseur heeft een ander film gedraaid die zoals een eeuw heet. Als remsd<sup>2</sup> oragere zussen of broeren zijn die in dit film

De film is voor geweld bekend (voor deze tijd). (49)

**391 woorden in totaal  
gemiddeld 48,875**

---

<sup>1</sup> onleesbaar

<sup>2</sup> onleesbaar

### 3.7 Schriftelijke opdracht controlegroep TV III

---

#### Aan welk boek verloor jij als kind je hart?

Aan “Welterusten, kleine beer” van Martin Waddell. Mijn ouders hebben me dit verhaal vaak voorgelezen toen ik niet kon slapen.

Toen ik klein was heb ik niet zo veel gelezen maar later heb ik heel graag boeken uit de reeks “Die Knickerbocker Bande” gelezen,

Aan “Kippenvel van R.L. Stine. Het was één van de eerste boeken die ik las. Ik kreeg er daadwerkelijk kippenvel van bij het lezen. Er was heel veel actie. De gebeurtenissen in het boek wilde ik steeds nadoen.

‘Die Kinder aus Bullerbü’ van Astrid Lindgren. Ik had toen het gevoel dat ze zoals wij – mijn vrienden en ik – vijfendertig jaar geleden – waren en tegelijk nog duidelijk noot<sup>3</sup> wilden.

Ik verloor mijn hart aan het boek ‘Brav sein ist schwer. Schlimm sein ist auch kein Vergnügen’ van Marlen Haushofer. Ik vond de avonturen van de kinderen in deze boek zo leuk dat ik het boek heel vaak heb gelezen.

Toen ik klein was heb ik heel graag de sprookjes van de gebroers Grimm gelezen, omdat ze niet te lang, maar heel fantasievol waren.

#### Welk boek veranderde je kijk op je leven?

Ik lees boeken vooral voor de lol en niet om een morele boodschap in te vinden die mijn leven zou kunnen veranderen.

‘Black Out. Morgen ist es zu spät’ van Marc Elsberg, daarin gaat het over dat de stroom in heel Europa is uitgevallen. Na het lezen heb ik begonnen erover na te denken wat ik eigenlijk in dit soort situatie zou kunnen doen.

Een boek zelf te kunnen uitgeven veranderde mijn kijk op mogelijkheden die ik heb in mijn leven. (...) is duidelijk niet het beste boek uit het jaar 2017 maar het is het beste boek dat ik zelf heb gepubliceerd.

‘De cirkel’ van Dave Egger. Het boek gaat erover dat de mensheid geen privacy meer heeft. We willen alles delen op het internet. We weten graag alles over iedereen. Er zit dus waarheid in. Het is een weerspiegeling van de huidige situatie.

Mijn leven werd veranderd door het boek “Einfach ich selbst sein dürfen” van Teresa Keller, omdat het inzicht geeft op de gewoontes van de eigen gedachten.

---

<sup>3</sup> onleesbaar

Mijn leven werd door het lezen van “De kleine prins” veranderd. Door het lezen van dit boek heb ik geleerd dat er steeds meerdere manieren zijn om naar dingen te kijken.

### **Bij welk boek heb je hardop gelachen?**

Bij het boek ‘Pogingen iets van het leven te maken van Hendrik Groen’. De manier waarop de oude man in het dagboek over de bejaarden schrijft vond ik grappig ook al is het een melancholiek boek.

De uitdrukkingen en het taalgebruik dat gebruikt wordt in het boek ‘Kippenvel van R.L. Stine’. Ik vond het heel grappig.

IK moest echt hardop lachen tijdens het lezen van “Taal is zeg maar echt mijn ding”. In het boek heeft de schrijfster het over grappig taalgebruik in het Nederlands.

Ik vond de leesproef op internet van “Fische, die auf Bäume klettern” van Sebastian Fitzek heel grappig. In het boek beschrijft hij grappige situaties uit het dagelijkse leven.

Ik vond het boek ‘Urlaub mit Papa’ heel grappig. In dit boek moet een volwassene vrouw met haar vader op vakantie gaan en in deze vakantie gaat heel veel mis.

Echt hardop moest ik lachen bij het lezen van het stripverhaal “Hipster Hitler|. Maar ik weet ook dat niet iedereen van zwarte humor houdt.

### **Bij welk boek heb je gehuild?**

Ik heb het laatst gehuild bij het lezen van “Ich bin ein Stern” waarin het over de tijd van de auteur in Theresienstadt gaat/ Er zitten ook originele foto’s in het boek.

Een boek waarbij ik heb gehuild is ‘Rose. Een familie in oorlogstijd’ bij Rosita Sleenbeek. Daarin vertelt de auteur over het leven van haar joodse oma tijdens de Tweede Wereldoorlog.

Het laatst heb ik tijdens het lezen van het boek “Tegenlicht” van Esther Verhoef moeten huilen, omdat er een van de hoofdpersonages is overleden.

Ik moet altijd bij het lezen van “Het sinaasappelmeisje” die van Jostein Gaard werd geschreven huilen. De oplossing van het verhaal raakt me altijd.

Ik heb nog nooit moeten huilen bij het lezen van een boek. Ik denk dat de kans groter is bij een film.

Nauwelijks een beetje bij ‘Pogingen iets van het leven te maken’ van Hendrick Groen toen hij van de dood van zijn vriendin schreef.

**Zijn er boeken waarvan je hele zinnen of passages uit je hoofd kent? Welke?**

Ik heb één zin uit het boek “De kleine prins” onthouden: “Man sieht nur mit dem Herzen gut, das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar.“

Een zin uit het boek „Het Sinaasappelmeisje” heeft mij geraakt: “Das Leben ist eine riesige Lotterie, bei der nur die Gewinnerlose sichtbar. Du, der dieses Buch liest, bist so ein Gewinnerlos. Lucky you!“

Zelfs ik heb een zin uit een boek onthouden. In ‘De kleine prins’ van Antoine de Saint-Exupéry staat: ‘Echte wonderen maken weinig geluid’

Ik heb één citaat onthouden uit het boek “De cirkel” van Dave Egger. “Secrets are lies. Sharing is caring. Privacy is theft.” Het is een weerspiegeling van de wereld op dit moment. We hebben bijna geen privacy meer ook al beseffen we het niet altijd. We worden overal bewaakt en willen steeds alles delen op het internet.

Ik heb het citaat ‘Alle theorie, mijn dierbare vriend is grijs’ uit het toneel ‘Faust’ van Johann Wolfgang Goethe onthouden.

Ik ken het citaat “Te zijn of niet te zijn, dat is de kwestie” uit mijn hoofd uit Hamlet van Shakespeare.

## **4. Deutsche Zusammenfassung**

**Titel: TPRS in academische context.**

*Empirisch mixed-methodes onderzoek naar de rol en het effect van TPRS (op spreekangst) in het vreemdetalenonderwijs Nederlands op universitair niveau.*

**Deutscher**

**Titel: TPRS im akademischen Kontext.**

*Eine empirische mixed-methods Analyse der Rolle und des Effekts von TPRS (auf Sprechangst) im Fremdsprachenunterricht Niederländisch auf universitärem Niveau.*

Im Zuge meiner Masterarbeit im Masterstudium Nederlandistik an der Universität Wien habe ich eine design-based empirische mixed-methods Analyse durchgeführt, um den Effekt der Spracherwerbsmethode *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling* (TPRS) auf Sprechangst (*Foreign Language Classroom Anxiety*) im Fremdsprachenunterricht Niederländisch auf universitärem Niveau zu untersuchen. Mein Ziel war es, heraus zu finden, ob und inwiefern TPRS Sprechangst bei erwachsenen Fremdsprachenlernern auf Niveau A2-B2 vermindern kann und inwiefern sich die Methode überhaupt auf universitärem Niveau einsetzen lässt.

Es wird schon lange nach der besten Art und Weise, eine Fremdsprache zu erlernen, geforscht. Von der Grammatik-Übersetzungsmethode bis hin zum kompetenzorientierten Unterricht wurden immer wieder neue Spracherwerbtheorien aufgestellt, die Einfluss hatten auf Spracherwerbsmethoden und die Fremdsprachendidaktik (Bossers et al. 60-69; Butzkamp 45-52; Richards & Rodgers 3-16). Auch wenn schon länger deutlich ist, dass es „die“ beste Methode nicht gibt, ist die Frage nach dem für die jeweilige Situation geeignetsten Methodenmix immer noch höchst interessant für die Fremdsprachendidaktik, da es schließlich das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, Lernende auf das selbstbewusste sprachliche Handeln in der Fremdsprache vorzubereiten.

Im modernen Fremdsprachenunterricht, der aktivitäts-, handlungs-, problem- und progressionsgerichtet und realitätsnah sein sollte, stehen kommunikative Routinen und Sprechakte im Zentrum (Bossers et al. 69, Butzkamp 45-52; Wenzel 51-55). Theoretisch lernen die Fremdsprachenlerner im modernen Fremdsprachenunterricht also „kommunizieren durch das Kommunizieren“ in realitätsnahen Situationen, um so bestmöglich auf die Sprechakte in der Realität vorbereitet zu werden (Bossers et al. 62). Praktisch scheint sich dies aber nicht immer umsetzen zu lassen (Tsiplakides & Keramida 39; Simons & Decoo 2-3; Gisbergen 5). Eine vertraute Situation: Der/die Dozierende stellt eine Frage und bekommt Stille als Antwort. Diese Reaktion könnte man natürlich als Faulheit, Motivationstief oder schlechtes Sprachniveau interpretieren, aber man sollte eventuell auch daran denken, dass es sich hierbei um Sprechangst oder *Foreign Language Classroom Anxiety* (FLCA) (Horwitz et al.) handeln könnte. Sprechangst kann dazu führen, dass Lernende es vermeiden zu sprechen, sehr leise, undeutlich, sehr schnell oder mit der Hand vor dem Mund sprechen, Worte verschlucken (Bossers et al. 164; Horwitz et al. 126) oder dazu neigen, kurze Sätze und einfache grammatikalische Strukturen zu verwenden (MacIntyre & Gardner (1991) 296).

Die Forschung zum Thema Sprechangst hat gezeigt, dass Sprechangst eine spezifische, situative Angst ist, die während des Sprechens einer Fremdsprache, unabhängig von anderen Ängsten oder Angststörungen der betroffenen Person erfahren wird (MacIntyre & Gardner (1989) 268). Es ist ein Gefühl der Spannung, Sorge, Nervosität und Unruhe, das einhergeht mit der Erregung des zentralen Nervensystems (Horwitz et al. 125). Sie setzt sich zusammen aus Kommunikationsangst und der Angst vor negativer Evaluation (Horwitz et al. 127; Macintyre & Gardner (1989) 273). Zu Sprechangst führen können demnach der Wunsch, korrekt zu sprechen und das Bewusstsein, die zu erlernende Sprache noch nicht zu Genüge zu beherrschen, sowie das Gefühl, dadurch die Kontrolle verlieren zu können über das was gesagt wird und über sein eigenes Bild als kompetenter Fremdsprachenlerner (Bossers et al. 135, 164; Gisbergen 23; Tsiplakides & Keramida 39,41; Horwitz et al. 125,128).

Da Situationen, in denen diese Sprechangst entstehen kann, (wie z.B. bei Präsentationen, Rollenspielen, dem Präsentieren von Dialogen oder vor der Klasse zu sprechen) im modernen Fremdsprachenunterricht sehr häufig auf dem Lehrplan stehen, liegt es nahe die Hypothese zu formulieren, dass Sprechangst möglicherweise gerade in dieser Methode die Entwicklung und Ausbildung von kompetenten, selbstbewussten Fremdsprachensprechern hindert (Young 541, 545; Simons & Decoo 3). Außerdem scheint die Implementierung von allgemein-didaktischen Trends in den letzten Jahren, laut Kwakernaak, auf Kosten der Zielsprache, des regelmäßigen Wiederholens und der Auswahl eines passenden und vor allem eingeschränkten Sprachrepertoires zu gehen, welche als die Grundbausteine von erfolgreichem Fremdsprachenunterricht gesehen werden können. (Kwakernaak 13)

Genau diesen möglichen „Mankos“ oder „Probleme“ des modernen Fremdsprachenunterrichts könnte die Methode TPRS entgegenwirken (Hol & Hoevenaars 14). Aber was genau ist TPRS?

TPRS wurde von Blaine Ray in den 90er Jahren entwickelt. Es basiert auf der Methode *Total Physical Response* (TPR) von Dr. James Asher und dem *Natural Approach* von Stephen Krashen (Ray & Seely). Die Lernenden erwerben die Sprache auf „natürliche“<sup>1</sup> Weise, ohne Buch oder lange Grammatikregeln, durch das Erfragen von Geschichten, das Antworten im Chor und Lesen von Geschichten, was viel verständlichen und interessanten Input in der Zielsprache und Wiederholung durch das sogenannte Zirkeln liefert (Lichtman 304).

Nachdem die Bedeutung einer geringen Anzahl neuer Strukturen geklärt wurde, erfragt der/die Lehrende eine Geschichte, in der mindestens eine Person vorkommt, die ein Problem in mehreren Schritten lösen muss. Durch das Stellen von persönlichen Fragen und das Fragen nach Details werden die Lernenden (die gemeinsam im Chor antworten) miteinbezogen und die Geschichte bizarr, übertrieben und persönlich, was das Interesse und die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sich zieht und festhält. Das Zirkeln mit Fragen, die zu jedem neuen Detail gestellt werden (ja/nein-Fragen, W-Fragen und offene Fragen), führt dazu, dass die neuen sprachlichen Elemente mehrere hundert Mal in einer Stunde gehört und ausgesprochen werden (Ray & Seely; Hol & Hoevenaars 12-14).

---

<sup>1</sup> Nach Stephen Krashens 5-Hypothesen-Modell: Spracherwerb ohne explizites Grammatiklernen, durch intuitiven Sprachgebrauch, sprachliches Input, der leicht über dem aktuellen Sprachgebrauch des Lernenden liegt, die natürliche Erwerbsreihenfolge und Motivation, Bedürfnisse, Haltung und Emotionen, die den affektiven Filter senken. (Krashen & Terrell)

Aus der ziemlich jungen TPRS-Forschung (die erste empirische Studie erschien erst 2009) lässt sich schließen, dass TPRS eine sehr effektive Methode für Sprachunterricht an weiterführenden Schulen zu sein scheint. In zehn vergleichenden Studien haben TPRS-Lernende besser abgeschnitten als andere Lernende (Garcynski; Spangler; Varguez; Watson; Castro; Nijhuis & Vermaning; Oliver; Dziedzik; De Vlaming; Roberts & Thomas). Außerdem haben Studien ohne Kontrollgruppen gezeigt, dass TPRS-Lernende interessierter, enthusiastischer und fröhlicher zu sein scheinen und den Unterricht besser, spaßiger und einfacher finden als Unterricht nach Lehrbuch. (Braunstein, Armstrong, Brune; Beyer). Laut diesen Studien scheint TPRS aktives Lernen zu fördern, Angst zu vermindern und gut für verschiedene Lerntypen zu sein (vgl. Davidheiser; Cantoni; Rapstine), also einen positiven Einfluss auf Angst oder Motivation zu haben und demnach theoretisch für die Verminderung von Sprechangst eingesetzt werden zu können.

Außerdem haben Menschen, die nicht gezwungen werden zu sprechen, nicht allein sprechen müssen und Dinge wiederholen dürfen (so wie es in der Methode TPRS gebräuchlich ist), laut Studien weniger Sprechangst (Young 543, 545, 547) und können die Erfolgsmomente des Zirkelns zudem das Selbstvertrauen fördern und den affektiven Filter<sup>2</sup> senken (Krashen & Terrell; Krashen).

Vertrauenswürdige empirische Studien über den Effekt von TPRS auf Sprechangst auf universitärem Niveau und TPRS in akademischen Kontexten sind jedoch noch rar (Lichtman 312). Oliver ist der Einzige, der TPRS mit Studierenden untersucht hat, und Beal konnte in seiner Analyse des Einflusses von TPRS auf FLCA bei Teenagern keinen signifikanten Effekt feststellen, doch leider handelt es sich bei diesen seltenen Studien um Studien, die als informell oder selbst problematisch beschrieben wurden (Lichtman 308).

Da es also noch keine vertrauenswürdige Studie gibt, die den Effekt von TPRS auf Sprechangst auf universitärem Niveau untersucht, die Theorie und subjektive Einschätzung von TPRS Dozierenden jedoch vermuten lässt, dass TPRS bei Sprechangst helfen könnte, wollte ich in meiner Masterarbeit mit Hilfe von empirischen mixed-methods Forschungsmethoden untersuchen, ob und wenn ja, wie TPRS auf universitärem Niveau im Fremdsprachenunterricht Niederländisch eingesetzt werden könnte (um Sprechangst entgegen zu wirken).

Meine Haupt-Forschungsfragen waren demnach:

*Hat TPRS einen Effekt auf Sprechangst im Fremdsprachenunterricht Niederländisch auf universitärem Niveau? Wenn ja, inwiefern?*

*Wie und wo lässt sich TPRS überhaupt auf universitärem Niveau im Fremdsprachenunterricht Niederländisch einsetzen?*

Um diese Fragen zu beantworten habe ich empirisch geforscht, so wie es in den letzten drei Jahrzehnten in der Fremdsprachendidaktik gebräuchlich geworden ist (Klippen 28).

---

<sup>2</sup> Laut Krashen ein emotionaler Zustand der den Lernprozess beeinflusst. (Krashen & Terrell)



Um die Validität meiner Studie zu vergrößern, habe ich mit mixed-methods gearbeitet, (Schramm 55) was bedeutet, dass meine Studie aus drei Teilen besteht:

- 1) Zwei große (FLCAS) und drei kleine Fragebögen am Anfang und Ende des Semesters und nach jeder TPRS Stunde, um die Selbsteinschätzung der Lernenden in Bezug auf Sprechangst und Erfahrungen mit der Methode zu untersuchen
- 2) Zwei Leitfaden-Interviews mit der Sprachdozentin am Anfang und Ende des Semesters, um die Wahrnehmung in Bezug auf Sprechangst zu untersuchen
- 3) Observation des Sprechverhaltens der Studierenden im Laufe des Semesters

Ich habe mit (Selbst-)Einschätzung und Observation gearbeitet, da (Selbst-)Einschätzung allein keine verlässliche Ausgangsbasis ist (Riemer 155). Selbsteinschätzung kann abweichen von dem tatsächlich zu beobachtendem Verhalten der Testpersonen, was eine Kombination dieser Forschungsmethoden wünschenswert oder selbst notwendig macht. (Schramm 141).

Die Resultate habe ich im Laufe des Wintersemesters 2018/2019 im Rahmen des Moduls 6 – ‘Projekt’ des Masters Niederlandistik der Universität Wien als Assistentin der Sprachdozentin Julia Sommer in Spracherwerb II und III sammeln dürfen.

Die Hälfte der Kurse bildete dabei die Gruppe der Testpersonen, die sich demnach auf Niveau A2 auf dem Weg nach B1 und auf Niveau B1 auf dem Weg nach B2 befanden und jeweils drei Unterrichtsstunden zwischen 60 und 90 Minuten nach der Methode TPRS erhalten haben. Die andere Hälfte formte meine Kontrollgruppe, die keine TPRS Stunden bekommen hat. Die Gruppe wurde zufällig geteilt, auf Grund ihres im Seminarraum gewählten Platzes und es wurde mit anonymen Fragebögen gearbeitet, um sozial erwünschte Antworten zu vermeiden. Außerdem wurde dadurch gewährleistet, dass die Studierenden auch in denen von mir gegebenen TPRS-Stunden mit ihren gewohnten Sitznachbarn arbeiten konnten. So wurde der Einfluss der Studie auf die Natürlichkeit der Lehrsituation so gering wie möglich zu halten (Schramm 143).

Der von mir gewählte Fragebogen basiert auf der *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)* von Horwitz et al. (129-130). Ich habe mich hierfür entschieden, da die FLCAS mit einem Alpha-Koeffizienten von 0.93 als sehr vertrauenswürdig eingestuft wird (Horwitz et al. 129) und es eine weit verbreitete Forschungsmethode auf diesem Gebiet zu sein scheint (Beal; Gisbergen; Horwitz et al.; Koot; Simons & Decoo; MacIntyre & Gardner (1989)).

Da Studien von MacIntyre & Gardner gezeigt haben, dass Prüfungsangst kein Teil von Sprechangst ist, habe ich diese Items aus der FLCAS entfernt (MacIntyre & Gardner ((1989) 268) und Items aus dem Fragebogen von MacIntyre & Gardner selbst ergänzt, die Sprechangst in verschiedenen Momenten des Spracherwerbs (Rezeption, Verarbeitung, Produktion) messen. Zudem habe ich den Fragebogen ins Niederländische übersetzt und ergänzt mit Items über persönliche Information (Fragebogen 1) und die eigene Meinung über die Methode TPRS im akademischen Kontext (Fragebogen 2).

Im Gegensatz zu Horwitz et al. habe ich mich für eine Vierpunktskala entschieden, um eindeutigere Resultate zu bekommen (Riemer 159).

Der Fragebogen formt den Ausgangspunkt für die Interviews, die ich aufgenommen und transkribiert habe.

Im Laufe des Semesters habe ich ebenfalls nach jeder gegebenen TPRS-Stunde einen kurzen Fragebogen ausfüllen lassen, in dem die Studierenden angeben konnten, wie sie die jeweilige Stunde erfahren haben.

Außerdem habe ich das Sprechverhalten der Lernenden und die Unterrichtssituation im Fremdsprachenunterricht nach der kommunikativen Methode in einem Observationstagebuch dokumentiert, das ich zusammen mit den Resultaten der großen und kleinen Fragebögen und Interviews analysiert und mit den Resultaten der Kontrollgruppe verglichen habe, um meine Forschungsfragen nach dem Effekt von TPRS auf Sprechangst und die Eignung von TPRS auf universitärem Niveau im Allgemeinen beantworten zu können.

Meine Studie hat mir gezeigt, dass die Realität nicht immer mit der Theorie übereinstimmt. Vor allem in Bezug auf Sprechangst war eine deutliche Diskrepanz festzustellen. Sprechangst schien weder eindeutig messbar, bzw. feststellbar, noch ein besonders störender Faktor im kommunikativen Fremdsprachenunterricht zu sein. Gemessene Sprechangst wurde sowohl von Studenten als Dozenten nicht immer erkannt und Studenten mit gemessener Sprechangst schienen selbst öfter freiwillig vor der großen Gruppe sprechen zu wollen, als Studenten ohne.

Inwiefern Sprechangst die Leistung der Studenten und ihren Spracherwerb beeinflusst hat, habe und kann ich hier nicht beurteilen. Jedoch sollte aufgemerkt werden, dass Studenten, die unabhängig von den gemessenen Resultatenangaben unter Sprechangst zu leiden, im Durchschnitt weniger gesprochen haben.

TPRS schien, obwohl die Theorie es anders vermuten ließ, auch nur einen begrenzten Einfluss auf Sprechangst zu haben. In Spracherwerb II, also bei Studenten auf Niveau A2-B1, schien TPRS tatsächlich einen Einfluss auf die gemessene Sprechangst zu haben. Ihre Sprechangst sank im Durchschnitt um mehr als 12 Punkte, die der Kontrollgruppe im Durchschnitt um ca. 2, in Spracherwerb III gar nicht. Außerdem gaben Studenten aus Spracherwerb II allesamt an, dass sie TPRS im akademischen Kontext vor allem passend finden um Angst und Nervosität zu vermindern. Ob dies an ihrem geringeren Sprachniveau oder ihrer Offenheit gegenüber der Methode selbst lag, ist nicht deutlich. Die hier untersuchten Studenten des Sprachkurs II haben den Sprachkurs nur im Rahmen des Erweiterungscurriculums mit weniger akademischer Zielsetzung besucht und waren ebenfalls weniger vertraut mit der kommunikativen Methode, was für die Offenheit gegenüber der Methode hätte sorgen können.

Deutlich ist jedoch, dass Sprechangst bei Studenten aus Spracherwerb III, die den Kurs zum Großteil als Hauptfachstudenten besucht haben, nicht beeinflusst wurde durch den Einsatz von TPRS. Im Allgemeinen wurde die Methode in diesem Kurs auf Niveau B1-B2 schlechter aufgenommen. Sie gaben

nicht an, dass ihnen die Methode passend zu sein scheint um Angst und Nervosität zu vermindern, und kritisierten vor allem das unfreie Sprechen in Chor.

Was jedoch alle Studenten als positiv empfanden, waren die Grammatik-Pop-Ups, die kurzen Erklärungen und widerkehrenden Fragen nach der Bedeutung von Grammatikalischen Elementen, die systematische Wiederholung und das gemeinsame Bauen von Geschichten. Ein Großteil aller Studenten gab an, sich vorstellen zu können, dass diese Elemente der Methode einen Mehrwert für den Fremdsprachenunterricht auf universitärem Niveau darstellen könnten und dass TPRS im akademischen Kontext vor allem der systematischen Wiederholung auf allen Niveaus dienen kann. Und auch ich stimme dieser Meinung zu.

Meine Observation ergab, dass im kommunikativen Fremdsprachenunterricht meist wenig Zeit aufgebracht wird für Automatisierung und Wiederholung. Dadurch bleiben Fehler länger hängen und fühlen sich Studenten eventuell unsicherer in ihrem Sprachgebrauch. TPRS Elemente, wie die Grammatik-Pop-Ups und Wiederholung durch Geschichten, zu kombinieren mit der realitätsnahen und effektiven kommunikativen Methode, in der Studierende lernen zu kommunizieren in authentischen Situationen, scheint mir deshalb sinnvoll und wünschenswert.

Die kommunikative Methode mit TPRS zu ersetzen erscheint mir jedoch keinesfalls wünschenswert. Durch die systematische Wiederholung und Art des Unterrichts kann weniger Wortschatz und weniger sprachliche Handlungen pro Stunde behandelt werden und ist kein Platz für Grammatikalische Regeln und tiefgehende Erklärungen, womit die Ziele des akademischen Curriculums in kurzer Zeit nur schwer erreicht werden können.

Ogleich die Methode um viel Einsatz der Lehrenden und eine gute und intensive Kommunikation zwischen ihnen und den Studierenden fragt, was ebenfalls als Minuspunkt gewertet werden könnte, kann dadurch auch eine entspannte und persönliche Atmosphäre geschaffen werden. Dies ist meiner Meinung nach eher ein weiterer Grund um TPRS im akademischen Kontext mit vorhandenen Methoden zu kombinieren, da die entspannte und persönliche Atmosphäre einen positiven Einfluss auf den affektiven Filter und die Leistung der Studierenden haben kann, die im akademischen Kontext leider allzu oft alleine gelassen werden.