

RAPPORTAGE PROJECT 'EUROBABEL'

Projekt 'Eurobabel'

over vroegtijdig Duits in het basisonderwijs

Deel 1

**Verslag van verloop van project op basis van
analyse documenten en interviews met betrokkenen**

In opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen

**Ton Jörg
& Wilfried Admiraal**

**IVLOS/Expertisecentrum Duits
Universiteit Utrecht**

juli 2000

RAPPORTAGE PROJECT 'EUROBABEL'

Deel 1

**Verslag van verloop van project op basis van
analyse documenten en interviews met betrokkenen**

In opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen

**Ton Jörg
& Wilfried Admiraal**

**IVLOS/Expertisecentrum Duits
Universiteit Utrecht**

juli 2000

Juli 2000

Rapport van het monitoronderzoek
bij het project 'Eurobabel'
voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen

Ton Jörg
&
Wilfried Admiraal
IVLOS / Expertisecentrum Duits
Universiteit Utrecht
Tel: 030-253 3400

INHOUDSOPGAVE

Inleiding

Achtergronden van het project

Doelstellingen

Verloop van het project: opbrengst en knelpunten

Ervaringen van twee projectcoördinatoren

Beschrijving van het project op de twee Nederlandse scholen

Basisschool 'De Domaniale'

Eerste projectjaar

Tweede projectjaar

Derde projectjaar

Ervaringen van het schoolhoofd van 'De Domaniale'

Ervaringen van twee projectleerkrachten ('native speakers')

Openbare basisschool 'De Schatkist'

Eerste projectjaar

Tweede projectjaar

Derde projectjaar

Ervaringen van het schoolhoofd van 'De Schatkist'

Ervaringen van twee projectleerkrachten ('native speakers')

Verschillen en overeenkomsten tussen 'De Domaniale' en 'De Schatkist'

Organisatie

Onderwijskundige invulling van het project

Personele invulling van het project

Effecten

Knelpunten

Analyse op meso- en macroniveau

meso-niveau

macro-niveau

Conclusies

Bijlagen

Vragen voor gesprek met projectleerkrachten ('native speakers')

Vragen voor gesprek met directeuren van beide scholen

Vragen voor gesprek met projectcoördinatoren

Inleiding

De voorliggende rapportage betreft de evaluatie van het project 'EUROBABEL'¹. Deze is gericht op de beschrijving van de historie en de achtergronden van het project, van de doelen, van het verloop en van de resultaten van het project. In deze rapportage wordt zowel verslag gedaan van het project zoals ervaren door de betrokkenen zelf als van de resultaten die zijn gebaseerd op een externe evaluatie door de Universiteit van Utrecht, in opdracht van het Expertisecentrum Duits aan deze universiteit. De evaluatie is uitgevoerd in goed overleg met de verschillende betrokkenen. De evaluatie richtte zich op de ervaringen van de diverse direct betrokkenen zoals de projectcoördinatoren, de schoolhoofden en de projectleerkrachten, en de ouders van de kinderen die meededen aan het project.

Een overeenkomstig project heeft plaatsgevonden in Enschede met de titel "Vroegtijdig Duits in het Basisonderwijs" en gebaseerd op de 'Begegnungssprache'-methode waarover de rapportage eveneens door de UU is verzorgd, door het IVLOS, in opdracht van het Expertisecentrum Duits (Admiraal & Westhoff, 1999).

In deze rapportage wordt vanuit verschillende niveaus gerapporteerd over de ervaringen binnen het project:

1. het macro-niveau van het project, een samenwerking tussen Nederlandse en Duitse scholen vanuit een gemeenschappelijke optiek;
2. het meso-niveau, betreffende de samenwerking tussen de scholen, bestaande uit twee koppels van een Nederlandse school en een Duitse partnerschool, en de karakteristieke kenmerken, de verschillen en overeenkomsten tussen de scholen, met name de Nederlandse; en
3. het micro-niveau, dat de samenwerking van de betrokken leerkrachten betreft en de karakteristieke kenmerken binnen de aanwezige condities en voorwaarden binnen hun school.

In grote lijnen zal in de genoemde volgorde van niveaus worden gerapporteerd over het project. In onderstaande tekst zal eerst een schets worden gegeven van de achtergronden van het project, haar ontstaan, de doelstellingen en het verloop van het project in de afgelopen drie jaar. Dit deel is gebaseerd op de aanwezige documenten, de verslagen van werkzaamheden door betrokkenen. Daarna wordt verslag gedaan van een (gezamenlijk) gesprek dat is gehouden met de twee projectcoördinatoren: de heren Pocqué en Liekens, respectievelijk de Duitse en de Nederlandse coördinator van het project.

¹ De naam van Eurobabel is een combinatie van de naam Eurode, dat staat voor de samenwerking tussen de gemeente Kerkrade en Herzogenrat, en de naam van Babylon, met de daarmee verbonden Babylonische spraakverwarring. Het project Eurobabel is bedoeld om die spraakverwarring te voorkomen of op te heffen.

Daarna wordt een beschrijving gegeven van de ervaringen binnen de Nederlandse basisscholen: 'De Domaniale' en 'De Schatkist'. Die beschrijving begint met een samenvatting van de ervaringen zoals gerapporteerd in de jaarlijkse verslagen van de scholen. Daarna wordt verslag gedaan van een gesprek met het Nederlandse schoolhoofd, waarna een samenvatting volgt van een gezamenlijk gesprek met een Nederlandse en Duitse leerkracht die hebben samengewerkt in het project.

In de gesprekken werden de achtergronden van het project, het verloop, de eigen rol en de ervaringen binnen het project aan de orde gesteld. Uiteraard kwamen ook vragen over de gestelde doelen van het project en het al dan niet behalen daarvan aan de orde, in relatie met de gegeven context en specifieke randvoorwaarden van het project.

Aan het einde van het rapport zullen de verschillende aspecten op mesoniveau worden samengevat op grond van de afzonderlijke verslagen op schoolniveau en de gesprekken met leerkrachten.

Achtergronden van het project

Hieronder zal in het kort een schets worden gegeven van het verloop van het project 'EUROBABEL'. Eerst zal worden besproken hoe dit project is ontstaan en vervolgens hoe het verloop is geweest van dit project. Dit verloop zal op verschillende niveaus worden weergegeven:

1. op het meer algemene niveau van het beleid (macro-niveau) en
2. op het niveau van de betrokken gemeentes (meso-niveau) en
3. van de scholen zelf (micro-niveau).

Bij dit project waren verschillende instanties betrokken, die in de verschillende fases van het project een specifieke rol vervulden:

- het Ministerie van O. C. & W.
- het 'Kultusministerium' en 'Regierungspräsident Köln'
- het Openbaar Lichaam Eurode
- 'Arbeitsgruppe' (als onderdeel van Eurode?)
- Talenacademie Nederland
- het Europees Platform
- de gemeenten Kerkrade en Herzogenrath
- de vier basisscholen in deze gemeentes
- de ouders van de kinderen van de betrokken scholen
- de Onderwijs Begeleidingsdienst van de gemeente Heerlen

Het project EUROBABEL is in 1995 officieel gestart bij gelegenheid van het 'Eurodefest', waar minister Ritzen en minister Schwier van Nordrhein-Westfalen aanwezig waren en een

overeenkomst tekenden. Deze was gebaseerd op het destijds nieuwe beleid van beide overheden met als doel het beter leren kennen van elkaars taal en cultuur van te onderscheiden groepen in de samenleving. Het beleid van de Nederlandse overheid was met name gericht op internationalisering en meer specifiek de nota 'Grenzen verleggen' van 1991. Dit is ook de reden dat het project zich afspeelde in de grensstreek, voor Nederland in de gemeente Kerkrade. Deze gemeente heeft, gezamenlijk met de Talenacademie Nederland uit Maastricht, het initiatief genomen voor het project en de aanvraag en ook de projectcoördinator 'geleverd'. Daarnaast speelde mee dat het onderwijs in de eigen taal zou worden gestimuleerd: het zogeheten 'versterkt Nederlands'. Hierin speelde de Talenacademie Nederland een rol, in overleg met het Europees Platform, evenals de OBD en het Advies en Studiecentrum uit Heerlen. Dit beleid zou volgens verwachting kunnen worden ingevuld door scholen 'over de grens' heen met elkaar in contact te brengen en te stimuleren kennis te maken met elkaars taal en cultuur: Nederlandse kinderen met de Duitse taal en cultuur (DTC) en Duitse kinderen met de Nederlandse taal en cultuur (NTC). Aan het project namen uiteindelijk vier basisscholen deel: twee Duitse scholen en twee Nederlandse scholen. De deelname van de twee Duitse scholen in de gemeente Herzogenrath was gebaseerd op nieuw beleid van de Duitse overheid van de deelstaat Noordrijn-Westfalen, het zogeheten 'Begegnungssprachenerlass', en werd eveneens ondersteund door de betreffende gemeente. Voor de Nederlandse overheid stond bij het leren van elkaars taal en cultuur de reciprociteit tussen de Duitse en Nederlandse scholen centraal. Die moest ook van Duitse zijde formeel (en financieel) worden ondersteund. Dit betekende in de praktijk dat ieder van de Nederlandse scholen een Duitse partnerschool kreeg en, daaraan gekoppeld, dat Duitse leerkrachten op Nederlandse scholen kwamen werken en Nederlandse leerkrachten op Duitse scholen, in de rol van zogeheten 'native speakers'. Het project zou gelijktijdig dienen aan te vangen in beide landen. Het project zou beginnen met één groep, te weten groep 1 in Nederland en de eerste groep in Duitsland. Deze groepen zijn echter niet van vergelijkbare leeftijd! (De kinderen in Duitsland beginnen op latere leeftijd met de basisschool, namelijk gemiddeld op zesjarige leeftijd). Daarna zou er ieder jaar een nieuwe groep bijkomen. Met deze groepen werd doorgedaan tot aan het einde van het project. Het ministerie uitte haar speciale zorg t.a.v. zwakke leerlingen, achterstandsbestrijding en de doelstellingen van WSNS (Weer Samen Naar School), in haar schriftelijke toewijzing van het project. Om overbelasting van de leerlingen te voorkomen stelde ze als voorwaarde dat kennismaking van de Duits taal alleen mocht plaatsvinden bij de niet-cognitieve vakken op de basisschool. Het project mocht niet ten koste gaan van het reguliere onderwijs.

Bij het initiëren van het project speelden ook nog andere zaken een rol: zowel voor de gemeente Kerkrade als voor de betrokken scholen. Die hadden betrekking op de situatie van de kinderen van ouders met Duitse nationaliteit die in de gemeente Kerkrade zijn komen wonen vanwege de gunstige huisvestingscondities. Deze ouders kwamen voor de vraag te staan of ze hun kinderen in het Nederlands onderwijs lieten volgen of dat ze hun kinderen naar een Duitse basisschool

zouden sturen om ze het Duits goed te laten leren. Voor de betrokken scholen zou dit kunnen betekenen dat er na groep 1 en 2 een zekere uitstroom van deze kinderen zou plaatshebben die ook voor de scholen nadelig zou kunnen zijn vanwege de (T&B-) norm van aantal kinderen op een school. Voor de gemeente was deze situatie ook een overweging om aan het project 'Eurobabel' deel te nemen en daarmee het Duits op enkele basisscholen te stimuleren waar dit probleem zich met name voordeed.

Voor het ministerie was het project in eerste instantie gericht op de Nederlandse kinderen; maar ook de kinderen van Duitse ouders konden van het project profiteren. Voor de Duitse overheid ging het project alleen om Duitse kinderen die kennis konden maken met de Nederlandse taal en cultuur.

Hoewel de motieven van de betrokken participanten dus verschilden, was het project in haar (onderwijskundige) vorm een project dat gericht was op het leren van een vreemde taal (Duits en Nederlands) met leerdoelen die uitgingen van de kinderen zelf. Deze vorm is ook bepalend voor de organisatie van het project zoals hieronder zal blijken bij de beschrijving van het project in de praktijk.

Op basis van het bovenstaande kunnen de onderwijskundige doelen worden geformuleerd die ten grondslag liggen aan het project. Die worden hieronder nader omschreven.

Uiteindelijk namen van Nederlandse zijde de openbare basisschool 'De Schatkist' en de R.K. basisschool 'De Domaniale' deel en van Duitse zijde de Katholieke basisschool 'Straß' en de openbare basisschool 'Kohlscheid-Mitte'. De scholen waren paarsgewijs als partners naar twee kanten met elkaar verbonden: zowel naar denominatie (over de grens heen) als naar taal (land). Het project startte met ingang van het schooljaar 1995/1996. Per school werden drie lessen per groep besteed aan het project. Voor de leerkrachten werd in het eerste jaar 7 uur per week als benodigde tijd voorzien voor onderwijs, ontwerpen materiaal en voorbereiding van de evaluatie. De deelname van leerlingen vond plaats op vrijwillige basis, met toestemming van de ouders. Leerlingen die niet deelnamen kregen een alternatief traject aangeboden.

Doelstellingen

Bij het project werden de volgende algemene doelstellingen geformuleerd, ontleend aan de (korte) projectbeschrijving van de projectcoördinator (Liekens, 1995):

- aan kinderen een gevoel van verwezenlijking schenken en het plezier om te kunnen begrijpen en zich te kunnen uiten in een andere taal
- de integratie van kinderen in het basisonderwijs vergemakkelijken door een beter begrijpen van de taal en de cultuur van andere kinderen
- een gevoeligheid voor taal in het algemeen en de diverse aspecten ervan ontwikkelen.

In het verlengde van deze algemene doelstellingen kunnen de doelen van het leren van een vreemde taal, c.q. het Duits voor Nederlandse leerlingen en het Nederlands voor Duitse leerlingen worden gezien: dit geldt zowel voor het begrijpen, het spreken als het lezen en schrijven. Deze doelen werden in een culturele en communicatie-context geplaatst.

Op basis van de nota 'Eurobabel' hebben de betrokken vier scholen een werkdocument gemaakt waarin een nadere uitwerking van de uitgangspunten is geformuleerd. Die had betrekking op zowel de doelstellingen, als de inhoud en de organisatie van het project.

Daarbij kwamen al direct enkele belangrijke verschillen naar voren in de situatie van deze scholen, zowel tussen de Nederlandse scholen als tussen de twee Nederlandse en twee Duitse scholen. Deze hadden ook consequenties voor de nadere uitwerking. Hieronder zal op die verschillen worden ingegaan.

De doelstellingen van het onderwijsprogramma bij het project over de hele periode van het project werden in combinatie geformuleerd in termen van zowel inhoud als vaardigheden. De *inhouden* hadden enerzijds betrekking op onderwerpen die moesten aansluiten bij de eigen leefsituatie en belangstellingssfeer en anderzijds bij de verschillende vakgebieden zoals muziek, tekenen, handvaardigheid en wereldoriëntatie, in het bijzonder aspecten van de Duitse cultuur, maatschappij en tradities en bestaande verschillen tussen Duitse en Nederlandse gewoonten. De *vaardigheden* betroffen gespreksvaardigheden, luistervaardigheden, en lees- en schrijfvaardigheden. Bij sommige van deze vaardigheden, zoals de gespreks- en schrijfvaardigheden, werden ook het uitdrukken van eigen ervaringen, gevoelens en meningen, het vragen naar gevoelens van anderen en het geven van een mening, waardering of oordeel als meer specifieke vaardigheden genoemd.

Voor de inhoud werd gekozen voor thema's die zowel in Duitsland als in Nederland bij wereldoriëntatie voorkomen, zoals beschreven in het schoolwerkplan (swp). De belangrijke thema's zijn: de vier jaargetijden met hun diverse sub-thema's, voeding, feesten (carnaval en Pasen), dieren, recreatie, verkeer en beroepen.

Verderop zal een schets worden gegeven van het verloop van het project, op de verschillende niveaus. Daarbij zullen zowel de knelpunten als de nieuwe ontwikkelingen aan de orde komen.

Verloop van het project: opbrengst en knelpunten

Over het verloop van het project is tussentijds gerapporteerd naar de gemeente Kerkrade door de projectcoördinator (Liekens, nov. 1997). Het betrof hier een rapportage over de eerste drie jaren. Daarin werd het project in verschillende opzichten als succesvol beschreven. Het project was in

Nederland gestart in groep 1 of in de combinatie van groep 1 en 2 en vervolgens per projectjaar uitgebreid met de daaropvolgende groep. In Duitsland werd gestart met groep 2 die qua leeftijd enkele jaren ouder zijn: 8-9 jarigen.

In het kader van opbrengst van het project werd gesignaleerd dat de doelstellingen in grote mate gehaald werden. Als opmerkelijk werd echter ook geconstateerd dat “de Duitse leerlingen in de Nederlandse scholen vrij snel Nederlands leerden, terwijl het Nederlands leren op de Duitse scholen aanmerkelijk trager ging”.

Als verwachte opbrengst van het project werd in de betreffende rapportage eveneens een programma Duits/Nederlands op basis van ontmoetingstaal aangekondigd, dat overdraagbaar zou zijn binnen het gehele basisonderwijs. Dit programma zou daarbij vooruit lopen op het nog te formuleren beleid van de overheid aangaande uitbreiding naar andere basisscholen. In de genoemde rapportage werd ervoor gepleit niet te wachten op beslissingen van de Rijksoverheid maar als ‘Eurode’ een eigen verantwoordelijkheid in deze te nemen.

Daarnaast werden echter ook een aantal knelpunten gesignaleerd. Deze hadden te maken met de voortzetting van het project, zowel organisatorisch als financieel. De problematiek van de vrijwillige deelname werd daarbij genoemd, in het kader van een algemene voorzetting van het project, conform de beleidsmatige doelstellingen die ten grondslag liggen aan het project. Deze zijn immers voor alle leerlingen in het BO van toepassing. Als doel werd dan ook genoemd het project voort te zetten tot en met groep 8. Hierbij zijn echter wel enkele kanttekeningen van organisatorische aard te maken; daar zal verderop nog op worden ingegaan.

In de rapportage werd ook aandacht besteed aan de grote belasting qua werk voor de scholen, naast de lopende werkzaamheden, c.q. andere vernieuwingen in het BO. Met de schooldirecties heeft regelmatig overleg plaats over deze problemen. Daarbij wordt ook gesproken over verzoeken voor de continuering van de financiering. De projectcoördinatoren van beide betrokken gemeentes voeren overleg om de financiële basis van een structurele oplossing te garanderen, geïnitieerd vanuit de Arbeitsgruppe, de groep van initiatiefnemers. Ook wordt overleg gemeld met het Europees Platform gericht op hetzelfde doel. Inpassing in het reguliere programma, zonder additionele financiële en/of organisatorische ondersteuning, wordt als onhaalbaar gezien.

Daarnaast werden als organisatorische knelpunten de verschillen in schooltijden en vakanties genoemd waardoor afstemming op het niveau van de leerkrachten werd bemoeilijkt. In de rapportage naar de gemeente (Liekens, nov. 1997) wordt geconstateerd dat de reciprociteit in het schooljaar 1998/1999, met de uitbreiding naar een nieuwe groep, organisatorisch niet meer haalbaar is.

Ervaringen van twee projectcoördinatoren

Met de twee projectcoördinatoren is een (gezamenlijk) gesprek gevoerd, op basis van een semi-structureerd interview. Zij konden daarin hun visie op het project weergeven in termen van de opzet en algemene doelstellingen van het project, de specifieke doelen als nadere uitwerking daarvan, het verloop met bijzondere aandacht voor de samenwerking, de knelpunten op de verschillende niveaus en de opbrengst van het project. Voor de vragen in het interview kan worden verwezen naar bijlage 1.

In de weergave van het gesprek worden de uitspraken van de betrokken coördinatoren zoveel mogelijk feitelijk weergegeven. Het gaat altijd om hun mening over de verschillende zaken die aan de orde kwamen.

Uit de gesprekken met de coördinatoren kwam naar voren dat de aanleiding van het project gelegen was in de situatie dat veel Duitse ouders met kleine kinderen hun kinderen wel groep 1 en 2 lieten volgen op een Nederlandse school, maar ze vervolgens naar een Duitse Grundschule stuurden. De binding van zowel de ouders als de kinderen met de Nederlandse gemeenschap bleef daardoor heel beperkt. Die situatie werd in de loop van de tijd als problematisch gezien; men wist echter niet hoe groot het aantal Duitse ouders was waarvoor die situatie van toepassing was. Veel van deze ouders wensten in Nederland te blijven wonen. De gemeente Kerkrade zag daar aanleiding in om de situatie te laten onderzoeken door een onderzoeksbureau (Etil). Het rapport van dit bureau was voor de gemeente mede een voedingsbodem voor intensivering van het beleid dat gericht was op het versterken van de binding tussen bewoners van de grensstreek, i.c. de gemeentes Kerkrade en Herzogenrath, op alle niveaus van beleid, o.a. door middel van het kennismaken en vertrouwd maken met elkaars taal en cultuur. Dit beleid sloot aan op het "Begegnungssprachenerlass" van de deelstaat Nordrhein-Westfalen, waarin het leren kennen van de taal en cultuur van burens van groepen van verschillende herkomst binnen Duitsland centraal stond. Voor de grensstreek waarin Herzogenrath is gelegen vertaalde deze doelstelling zich in het kennismaken met de taal en cultuur van de Nederlandse burens.

De aanleiding voor het project is voor beide gemeentes dus overeenkomstig geweest. Het reguliere beleid in Duitsland werd, althans voor de twee scholen die meededen aan het project, opgenomen in het project 'Eurobabel' dat geïnitieerd werd door de gemeente Kerkrade. Voor de feitelijke uitwerking binnen de scholen gaf dit veel verschil. In de twee Duitse scholen was er een reguliere formatie van een halve baan, op vaste basis, terwijl in Nederland de financiering op projectbasis plaatsvond, voor de eerste drie jaar van het project. Dit laatste betekende in de praktijk dat de financiële middelen continu een punt van zorg was, hetgeen onzekerheid gaf over de aard van de formatie van de betrokken leerkrachten. Vooral het perspectief op de lange termijn bleef daardoor onzeker.

Volgens de Duitse projectcoördinator (de heer Pocqué) waren de twee Duitse basisscholen voor zichzelf verantwoordelijk voor de goede gang van zaken in het project en hoefden ze geen

verantwoording af te leggen naar de gemeente of het 'Ministerium'. De twee scholen konden opereren binnen de gegeven formatie, behorend bij het 'Begegnungssprachenerlass'. Wel waren ze door de keuze voor het project meer gebonden aan de opzet van het project, zoals de keuze van de inzet van 'native speakers'. In de praktijk betekende het dat ze, gezien de doelstellingen van Eurobabel, (veel) meer tijd nodig hadden om het project te realiseren dan volgens het 'Erlass' voorzien was. Die extra tijd zat zowel in de voorbereiding, het maken van het materiaal en het overleg daarover, het reizen (met name van de 'native speaker') en overleg over de organisatie van het project. Hiervoor werd ook geprobeerd aanvullende financiering te verwerven. Dit vond plaats via overleg met de 'Arbeitsgruppe' (ook wel kerngroep genoemd), waarin verschillende niveaus, c.q. instanties vertegenwoordigd waren. Deze heeft zich ingespannen om de financiële problemen van de Duitse en de Nederlandse scholen op de korte termijn op te lossen. Met name het Europese Platform heeft daarin een positieve rol vervuld. Ook de gemeente heeft, met haar toezegging van voorfinanciering van de projectdocenten in 1998, een belangrijke rol gespeeld in de ondersteuning.

De onzekerheid over de meer structurele financiering vanuit het Ministerie wordt door de coördinatoren als een demotiverende factor gezien, met name voor de Nederlandse scholen: niet alleen voor de coördinatie maar ook voor de investeringen die door de betrokkenen vele jaren achtereen gedaan worden. Er wordt echter geen uitzicht geboden op iets structureels.

De afwachtende houding van het Ministerie heeft te maken met de formulering van beleid op landelijk niveau. Zij heeft in haar deelname aan het project aangegeven dat alleen te willen doen op basis van de afgeronde rapportage over het project gedurende de eerste drie jaren van het project.

Een a-symmetrie in de opzet van het project betrof de groepen waarmee zou worden gestart: voor Nederland ging het hierbij om groep 1 (in combinatie met groep 2 op één van de scholen) met kinderen van de leeftijd van vier jaar, en in Duitsland om groep 1 van de Grundschule waarbij de leeftijd echter zes jaar is. De leerkrachten van Duitse kant, de 'native speakers', moesten zich derhalve instellen op en aanpassen aan het werk in de twee Nederlandse kleutergroepen.

De a-symmetrie in de organisatie van het project betekende in de praktijk dat het project in feite getrokken werd vanuit Nederlandse zijde, zowel beleidsmatig als inhoudelijk. De medewerking van Duitse kant was en bleef zeer positief: niet alleen van de betrokken leerkrachten, maar ook van de andere leerkrachten die voor een deel de Nederlandse taal hebben geleerd en van de "Schulleiter". Deze laatste geeft soms onderwijs in het kader van het project, buiten de reguliere tijden. Daarnaast was volgens de Duitse projectcoördinator de medewerking van de kant van de ouders zeer positief.

Aan Nederlandse is eveneens een a-symmetrie opgetreden, maar die geldt tussen de beide scholen: in de praktijk heeft de deelname van kinderen op de ene school (De Domaniale)

plaatsgevonden op basis van vrijwilligheid en op de andere school (De Schatkist) is uit het overleg met de ouders naar voren gekomen dat alle ouders in principe hebben toegestemd om deel te nemen aan het project.

De deelname van Duitse ouders was niet vrijwillig, omdat het voor de twee Duitse scholen ging om beleid dat door de overheid officieel was vastgesteld, met de daarbij behorende vaste formatie, en voor alle basisscholen geldig was. In de praktijk betekende dit ook dat dit nieuwe beleid opgenomen moest worden in het zogeheten 'Schuleplan'.

Door de Duitse projectcoördinator wordt opgemerkt dat het project voor hem de noodzaak heeft laten zien om zo vroeg mogelijk met de taal te beginnen omdat het dan voor de kinderen makkelijker is om het te leren. Met name ook via de contacten die men kan maken, zowel tussen de kinderen als tussen de kinderen en de leerkrachten en de ouders. Het sociale element binnen de alledaagse context met alledaagse zaken stimuleert volgens hem het leren van de taal.

Door de Nederlandse projectcoördinator wordt benadrukt dat de sleutel van het succes van het project volgens hem niet gelegen is in de organisatorische zaken maar bij de docenten die het moeten doen, hoe zij hun taak oppakken en invullen. Het is uiteindelijk de wijze waarop de docent in staat is het project en haar doelstellingen inhoudelijk en in de praktijk vorm te geven op een voor de kinderen aansprekende manier, die kinderen enthousiast weet te maken, die bepalend is voor het succes. Gegeven dit succes (op micro-niveau), worden andere factoren van belang (op meso- en macroniveau) die te maken hebben met de continuering van dat succes.

De vraag wordt dan hoe je dat succes verder kunt faciliteren. Daarin spelen degenen die het beleid maken een grote rol, met name de schoolhoofden en de projectcoördinatoren. Hun werk wordt echter weer gefaciliteerd door het succes naar buiten toe, via de PR, en door de organisatorische en financiële randvoorwaarden die ze zelf mede kunnen bewerkstelligen.

Gesproken wordt van een groeimodel. Het enthousiasme van de kinderen, dat leidt tot steeds meer actief gebruik van de tweede taal in hun eigen omgeving, heeft een zekere uitstraling naar de omgeving, met name de ouders natuurlijk maar ook in ruimere zin van de hele familie en de burens etc. Ook bij bezoekers van buiten wordt dit enthousiasme van de kinderen, hun ouders en mensen in hun omgeving dan makkelijk zichtbaar. Heel concreet wordt aan die zichtbaarheid gewerkt via de introductie van een zogeheten 'taalportfolio'. Daarin wordt voor alle leerlingen van de projectscholen opgeschreven welke talen de kinderen beheersen. Dit wordt dan vervolgens volgens de opzet van het project 'taalportfolio' aan de kinderen meegegeven als ze naar het voortgezet onderwijs gaan.

In de PR spelen volgens de Duitse projectcoördinator vooral de scholen zelf een belangrijke rol. Blijkbaar is deze ingang, via scholen en leerkrachten met hun leerlingen, een makkelijke voor de pers. Daarnaast grijpen de projectcoördinatoren iedere gelegenheid aan om het project en haar betekenis meer bekendheid te geven, zoals bijvoorbeeld bij de uitreiking van de prijs door het

Ministerie van O., C. & W. voor de meest aansprekende innovatieprojecten binnen Nederland². Daarnaast promoten de burgemeesters van beide gemeentes het project 'Eurobabel' als ze het hebben over het bredere beleid rondom Eurode. Op deze wijze blijken Eurode en Eurobabel elkaar wederzijds te versterken in de presentatie door de media.

De promotie van het project vindt ook plaats door het maken van voorbeeldmateriaal dat bedoeld is voor andere scholen. De coördinatoren hebben artikelen geschreven in landelijke bladen. Er zijn bezoeken geweest vanuit het buitenland, met name Zwitserland en Polen.

Voor het beleid op de langere termijn is de kerngroep (Arbeitsgruppe) van de diverse grensgemeentes enkele keren bij elkaar geweest om een beleidsnotitie voor te bereiden waarin de verschillen en overeenkomsten tussen lestijden, roosters, planningen etc. worden vastgesteld en de betekenis voor beleid. Op basis daarvan zijn signalen uitgezonden naar het Ministerie van O., C. & W. over hoe de zaken meer in het algemeen kunnen worden aangepakt.

Over de opbrengst op lange termijn, gekoppeld aan het (landelijke) beleid, wordt opgemerkt dat het project betekenis heeft voor het invoeren van een vreemde taal in het BO, gezien het plezier dat de kinderen eraan beleven, en de wijze waarop het geleerd wordt, namelijk spelenderwijs. Voor het lokale beleid betekent het project dat het gemeenschappelijk gevormde beleid rondom gemeenschappelijke voorzieningen in beide gemeentes van de grensstreek zich ook zal uitstrekken tot de scholen, m.a.w. tot alle basisscholen en ook met een uitbreiding naar de scholen in het VO. Een Eurocollege of een college 'Eurode' behoort dan tot een logisch voortvloeisel van het gevoerde beleid, als een te realiseren relevante voorziening voor Duitse en Nederlandse leerlingen. Het komen tot één visie (op het terrein van de internationalisering) behoort dan wel tot de noodzakelijke voorwaarden. Deze visie dient zich ook te vertalen naar een overeenkomstige juridische basis voor dat beleid, waarmee een gelijke rechtspositie van betrokkenen (van Duitse en Nederlandse leerkrachten) kan worden gerealiseerd. Deze formele voorwaarden kunnen een grote uitstraling hebben naar de achterban, met name de kinderen waar het om gaat, hun ouders en hun leerkrachten en hun directies en schoolbesturen. Het leren van een tweede taal wordt dan niet meer doel op zich maar een middel om de gemeenschap op een fundamentele wijze te veranderen, via integratie en geleidelijke overstijging van de verschillen. Hiermee worden ook de kansen en mogelijkheden van de individuele betrokkenen verhoogd, zoals heel concreet het kunnen volgen van een Nederlandse theatervoorstelling, of het wonen en werken in het anderstalige gebied. Een van de coördinatoren heeft het gevoel dat het Ministerie de taal op zich belangrijker lijkt te vinden dan deze sociaal-culturele vermenging en daarmee de zaak in feite omkeert. Toch wordt wel met nadruk het

² Hierbij maakt de Nederlandse projectcoördinator wel de kritische kanttekening dat deze uitreiking wel een sterk Hollandse aangelegenheid was, hetgeen niet goed past bij het grensoverschrijdende karakter van het project 'Eurobabel'.

correct leren van de taal als doel benadrukt, en daarmee de rol van de 'native speaker'. Deze moet wel bevoegd zijn en niet toevallig iemand die er wel wat van kan.

Beschrijving van het project op de twee Nederlandse scholen

Hieronder volgt een verslag van het verloop van het project op het niveau van de scholen, vanuit het perspectief van ieder van de scholen, dat vooral gericht is op de organisatorische zaken en de ontwikkeling van het project in onderling overleg, door de scholen zelf.

Eerst volgt een beschrijving van de basisschool 'De Domaniale', op basis van de door hen gerapporteerde interne evaluatie (jaarlijkse verslagen), en de gesprekken met het schoolhoofd en de meest betrokken leerkrachten van deze school en de Duitse partnerschool. Daarna volgt de beschrijving van de andere Nederlandse school, 'De Schatkist'.

De Domaniale

Eerste projectjaar

De eerste interne evaluatie (juni 1996), na afloop van het eerste jaar, van deze school begint met de constatering dat er een behoorlijke discrepantie is tussen de planning en de uitvoering van het project. Uitgangspunt voor het project was het werkdocument DTC/NTC van de Nederlandse projectcoördinator (Liekens, oktober 1995). De deelname van leerlingen aan het project op deze school was vrijwillig.

In de evaluatie richt de school zich met name op de volgende punten:

1. organisatorische aspecten
2. de procesbegeleiding
3. de uitvoering van de lessen
4. de ervaringen van leerlingen en de ouders
5. algemene opmerkingen.

Hieronder zal de tekst van de interne evaluatie worden samengevat, in volgorde van deze punten. Soms wordt het gerapporteerde ondergebracht bij een ander punt, als dat van belang lijkt.

Ad. 1

De organisatie van de vormgeving (in het eerste jaar, voor groep 1) wordt geslaagd genoemd. Er was voldoende tijd om lesmateriaal te ontwikkelen en aan te schaffen, de lessen voor te bereiden en te evalueren. Financiële waren er geen belemmeringen.

Gestart werd met leerlingen uit groep 1 (15 lln.) en uit groep 2 (18 lln.). Na de ouderavond over DTC hebben veel ouders alsnog hun kind aangemeld waardoor de groepen een stuk groter werden. In januari 1996 kwam een nieuwe kleutergroep hetgeen tot problemen leidde. Groep 1 werd aanzienlijk groter (33 lln.) waarbij veel nieuwe leerlingen erg moesten wennen aan de Duitse les maar ook aan de school en de orderegels die worden gehanteerd. De problemen met deze grote groep deden zich vooral voor bij tekenen en handvaardigheid.

Halverwege het eerste jaar werd het besluit genomen nieuwe leerlingen niet meer deel te laten nemen aan het project.

Afstemming met de reguliere leerkrachten over de Duitse leerstof met het reguliere Nederlandse programma in groep 1 en 2 kost (volgens het verslag) veel tijd. Ook vanwege het benodigde (zelf gereed te maken) materiaal.

Het lesrooster van de beide projectleerkrachten (mevr. Bischoff als Duitse 'native speaker' werkend in Nederland en mevr. Erkens als Nederlandse 'native speaker' in de school in Duitsland) komt niet overeen waardoor het overleg over de invulling van het programma en de

voorbereiding van de lessen na schooltijd moet plaatsvinden. Deze samenwerking tussen beide leerkrachten verloopt goed. De samenwerking tussen beide scholen is eveneens goed. Geconstateerd wordt dat er in de teams van alle betrokken scholen een aantal extra onvoorziene overlegmomenten nodig waren vanwege “de problemen waarmee de Grundschule ‘Kohlscheid-Mitte’ geconfronteerd werd” (knelpunten rondom het gemeenschappelijk te voeren beleid).

Ad. 2.

De begeleiding van de verschillende projectleerkrachten door het schoolhoofd verliep (volgens het verslag) zonder grote moeilijkheden. Hierbij wordt geen nadere toelichting gegeven.

Ad. 3

Voor het programma werd zoveel mogelijk uitgegaan van de bestaande thema’s wereldoriëntatie. Daarbij werden de doelstellingen geformuleerd en een lesplanning gemaakt.

Bij de uitvoering van de lessen waren er een aantal problemen zoals hierboven al zijn vermeld onder ad. 1.

De kinderen moesten wel wennen aan de nieuwe situatie, met name voor groep1 waarvoor alles nieuw was. Dit geldt zowel voor de startgroep als de groep die later instroomde. Na deze problemen raakten ze gewend en gingen ze met plezier naar de “Duitse les”.

Ad. 4

De leerlingen zijn (volgens het verslag) uiterst actief en gemotiveerd door het rijke didactische milieu in de lessen. Het receptieve element dat het eerst wordt ontwikkeld verloopt goed: “het is opmerkelijk te constateren hoe snel de leerlingen het gesproken Duits woord begrijpen.” Bij een aantal Nederlandse kinderen begint ook de productieve fase. Een belangrijk gegeven is ook dat “alle leerlingen plezier hebben in de lessen”, hetgeen als een opbrengst van het project is te zien (verwezen kan worden naar de algemene doelstellingen van het project hierboven). De kinderen doen (volgens het verslag) graag mee en het wordt opmerkelijk gevonden (zonder nadere toelichting) “hoe gemakkelijk de aangeboden leerstof beklijft.” De Duitse kinderen voelen zich thuis in de Duitse les. Ze zijn erg enthousiast en doen actief mee. Tijdens de Duitse les zijn ze actief en zelfverzekerd.

Wat de ouders betreft werd bij elke informatieuitwisseling “een positieve grondhouding geproefd.” Dit mede gezien de constatering dat de deelname vrijwillig is op deze school.

Ad. 5

De algemene indruk is dat het project in het eerste jaar goed is verlopen wat betreft de doelstellingen voor de leerlingen: “Het rendement met betrekking tot de gegeven leerstof is bijzonder groot.”

Uit de evaluatie kwam ook naar voren dat niet alle doelstellingen van de lessen te realiseren waren in de thema's: "Er zijn vaak te weinig lessen voor een bepaald thema." Niet duidelijk is of dit gegeven de basis is geweest voor de vermelde discrepantie tussen de planning en de uitvoering van het project.

Wat positief werkt bij de kinderen is afwisseling in de lessen en het werken met kinderen die in een kring zitten. Er doen zich ook een aantal problemen voor. De opdrachten waren soms te ingewikkeld voor de kinderen zoals blijkt uit de gemaakte opmerking: "De opdrachten bij de werkbladen moeten enkelvoudig zijn, en heel duidelijk gegeven worden." Daarnaast blijkt handvaardigheid problematisch met een grote groep. Tekeningen en werkbladen zijn soms niet af omdat de tijd te kort is. De meeste leerlingen blijken overigens pas na de Kerst echt Duits te (durven) praten.

Een ander probleem is dat de jongste leerlingen in groep 1 nog niet toe zijn aan de Duitse les. Ze zijn (dan) tijdens de les uiterst actief en zeer gemotiveerd volgens de projectleerkrachten. Hoewel kennismaken met de cultuur van de ander van belang is in het project geeft het soms ook problemen volgens het verslag. Geconstateerd wordt dat "Niet alle lessen kunnen zonder meer gegeven worden. In sommige opzichten verschilt de Duitse cultuur van de Nederlandse cultuur (Sinterklaasfeest, Kerstfeest e.d)."

In grote lijnen blijkt het project volgens deze interne evaluatie goed te gedijen. Als knelpunt wordt (op meso-niveau) gesignaleerd dat er van Duitse kant nog geen duidelijke omschrijving, c.q. invulling van het project is gegeven. Verder wordt een meer actieve rol van de OBD als gewenst gezien, m.n. voor het meten van de leereffecten. De problemen die er waren met (het ontbreken van voldoende) coördinatie m.b.t. proces-ontwikkeling en -bewaking zijn in de loop van het eerste jaar opgelost.

Tweede projectjaar

Over het tweede projectjaar is eveneens een interne evaluatie verschenen (mei 1997). Daaruit blijkt dat het voor betrokkenen steeds meer duidelijk wordt hoe kan worden omgegaan met de eerder gesignaleerde discrepantie tussen de planning en de uitvoering van het project: "waar winst geboekt wordt en waar knelpunten zijn." Ook in dat tweede verslag wordt deze evaluatieve opmerking als een algemene opmerking gemaakt. Uit het verslag zelf kan worden opgemaakt waar die discrepantie betrekking op heeft.

In de evaluatie van het tweede jaar richt de school zich opnieuw op de volgende punten:

1. organisatorische aspecten
2. de procesbegeleiding
3. de uitvoering van de lessen
4. de ervaringen van leerlingen en de ouders

5. algemene opmerkingen.

Daarnaast komen de financiële aspecten en de verdere plannen als afzonderlijke punten aan de orde in het verslag.

Hieronder zal de tekst van de interne evaluatie worden samengevat, in volgorde van deze punten. Soms wordt het gerapporteerde ondergebracht bij een ander punt, als dat van belang lijkt.

Ad. 1

Geconstateerd wordt dat het schooljaar wat moeizamer is gestart in organisatorische zin. De start in de groepen 1 / 2 en 3 werd gerealiseerd. De inbreng van de Duitse partnerschool was echter wat beperkend voor het verloop. Door de partnerschool kon, op grond van de toegekende tijd volgens het bestaande 'Begenungs-Erlass' in totaal zes lessen worden verzorgd met 'native speaker'. Daarnaast bleek geen ruimte meer te zijn voor verder overleg. Hierdoor werd het feitelijk overleg ook zeer beperkt. Er blijkt daarnaast veel lesuitval te zijn vanwege de verschillen in vakanties en feestdagen.³ Er zijn daardoor te weinig lessen voor een bepaald thema. Het verspreiden van activiteiten over meerdere leerkrachten werd nadrukkelijk wel gehaald volgens het verslag. Er ontstaat daardoor een bredere basis voor de ontwikkeling van het project met de extra inzet van leerkrachten: er werken dat jaar twee Nederlandse en twee Duitse leerkrachten binnen het project. De inzetbaarheid van de Duitse leerkrachten blijkt in de loop van het jaar organisatorisch enige problemen te hebben gegeven.

Door de inzet van een extra leerkracht is een bredere basis ontstaan voor het project en haar doelstellingen. De begeleiding van de leerkrachten verliep zonder grote moeilijkheden. Niet altijd was voldoende tijd beschikbaar voor overleg vanwege de beperkte ruimte (tijd) van de directeur.

Ad. 2

Er wordt een knelpunt gesignaleerd voor leerlingen die al langer meedraaien met het project m.b.t. de inhoud van de leerstof en de daarmee verbonden doelstellingen. Volgens het Ministerie van O&W mag Duits alleen als niet-cognitief vak worden aangeboden (dus niet als taalvak, maar wel via allerlei onderdelen van andere vakken). In het project zou Duits derhalve puur als kennismaking met de Duitse taal dienen te fungeren. Dit levert echter spanning op omdat de kinderen meer willen dan alleen maar verhaaltjes, spelletjes en liedjes. De vraag voor de betrokkenen is hoe ze met dit probleem moeten omgaan, welke leerstof ze aan mogen bieden. Mogen leerlingen bijvoorbeeld ook Duits schrijven?

Geconstateerd wordt dat de samenwerking met de Duitse partnerschool nog steeds niet optimaal verloopt. Enerzijds was er door de uitbreiding van de lessen en de deelnemende leerkrachten behoefte aan gestructureerd overleg, maar dat werd door gebrek aan beschikbare tijd (formatie) geblokkeerd. Deze situatie leidde tot onnodige frictie over en weer volgens het verslag.

³ Het is niet duidelijk of dit onvoorzien is.

De uitvoering op beleidsniveau, met de inbreng van lokale overheden, wordt als verbeterd beschouwd in het tweede jaar.

Ad. 3

Het tweede jaar startte met drie groepen: twee groepen van groep 2 (groep 2a en 2b), en leerlingen van groep 3 die dan al een jaar ervaring in de gecombineerde groep 1 / 2 achter de rug hebben. Er nemen nu twee Nederlandse en twee Duitse leerkrachten aan het project deel. Van de in totaal 72 leerlingen uit deze groepen deden er 44 mee aan het project (61 %). De helft hiervan (22) heeft de Duitse nationaliteit. Bij de 28 niet-deelnemers zijn de Nederlandse kinderen (24) oververtegenwoordigd; onder hen hebben slechts vier de Duitse nationaliteit. Geconstateerd wordt bij deze gegevens in het verslag "dat de vrijwillige deelname in relatie staat tot de motivatie van de leerlingen."

De leerlingen kunnen de leerstof goed begrijpen en verstaan de teksten van de liedjes en verhaaltjes. Het spreken gebeurt nog niet spontaan. Wel zijn ze, na enige bemoediging, in staat om eenvoudige Duitse zinnen te spreken. De kinderen zijn, net als in het eerste jaar, enthousiast en doen actief mee. Geconstateerd wordt dat "Het rendement met betrekking tot de gegeven leerstof is bijzonder groot". Het valt daarbij op dat de leerstof makkelijker wordt verwerkt als de les in spelvorm wordt 'gegeven'. Ook wordt de betekenis van aanschouwingsmateriaal benadrukt (gebruik van visuele middelen zoals plaatjes).

Ad. 4

Over de effecten van het project op de kinderen is alleen bekend hoe de kinderen zich gedragen in de lessen, hoe actief ze daarin zijn, hun motivatie. De kinderen doen graag mee en het wordt opmerkelijk gevonden hoe gemakkelijk de leerstof beklijft. Over prestaties van de kinderen, hun vorderingen, blijken nog geen gegevens te zijn aan het einde van het tweede jaar. Onderzoek daarnaar door de logopediste van de OBD Heerlen heeft nog niet het gewenste advies geleverd, zo wordt geconstateerd.

De ouders lijken over het algemeen zeer tevreden volgens het verslag, zoals blijkt uit "eerdere onderzoeken en gesprekken met de ouders". De ouders hebben zich daarbij volgens het verslag, vooral laten leiden door de positieve opmerkingen van de kinderen.

Ad. 5

Het project lijkt ondanks de genoemde knelpunten naar tevredenheid van betrokkenen te verlopen: "In grote lijnen mag gesteld worden dat het project DTC/NTC zich naar tevredenheid ontwikkelt." Wel moet er volgens het verslag worden nagedacht over ontwikkelingslijnen voor het beleid, die te maken hebben met de beschikbaarheid van mensen. De relatief geringe inzetbaarheid van de Duitse leerkrachten als 'native speakers' doet de vraag opkomen of er niet

gezocht moet worden naar een alternatief, waarbij de Nederlandse leerkrachten een belangrijkere rol kunnen spelen, samen met de Duitse leerkrachten. Deze leerkrachten hebben in het schooljaar 95/96 deelgenomen aan de nascholing Duits. Hierdoor zou de ontwikkeling van zelfstandigheid (t.a.v. uitvoering van doelstellingen binnen het project) kunnen worden vergroot, hetgeen genoemd wordt als een oorspronkelijk doel van het project.

Een ander knelpunt betreft de vrijwillige deelname van leerlingen. Dit betekent dat er voor de parallelgroepen met niet-deelnemers een alternatief verzorgd moet worden. Dit betekent een extra leerkracht of een passende organisatie. Vermeld wordt dat de (laatst) genoemde optie geen sinecure is.

Over de financiële aspecten van het project wordt gemeld dat de beschikbare gelden van het Europees Platform niet altijd dekkend is voor de vervanging van leerkrachten. In het komende schooljaar zal worden gekeken welke maatregelen genomen kunnen worden.

Derde projectjaar

Het verslag van het derde projectjaar heeft een andere indeling van de punten dan de voorgaande jaren. We rapporteren daarom niet volgens de eerder genoemde punten, maar geven de onderdelen andere namen.

Algemene bevindingen

Net als het tweede jaar verloopt het derde jaar naar tevredenheid volgens het verslag. Wel zijn er nog organisatorische en didactische knelpunten die nog opgelost moeten worden.

Drie Duitse teamleden waren, ieder met 8 uur formatie, bij het project in groep 1, 2, 3 en 4 betrokken. Op de partnerschool in Duitsland waren drie Nederlandse teamleden actief.

Gerapporteerd wordt dat er lange tijd onduidelijkheid heerste over de voortzetting van het project. Op het laatste moment werd duidelijk dat het project pas in 2001 zou eindigen. Over de situatie (van onduidelijkheid) wordt gezegd: "Het spreekt voor zich dat een dergelijke situatie de motivatie niet bevordert."

Onderwijsproces

In totaal neemt minder dan de helft (48) van de leerlingen (103) deel aan het project. Bij de 55 niet-deelnemers zijn de 50 Nederlandse leerlingen (nog steeds) oververtegenwoordigd. De Nederlandse leerlingen in groep 4 hebben het allemaal laten afweten; zij waren gedemotiveerd volgens het verslag: "De lessen zouden niet afwisselend genoeg zijn en er werden steeds dezelfde werkvormen gebruikt." Het ontbreekt aan mogelijkheden om te leren schrijven en lezen in het Duits: "Op deze manier kan er veel meer inhoud aan de lessen worden gegeven en zullen kinderen misschien iets meer gemotiveerd blijven en worden."

De kinderen kunnen de Duitse taal zonder veel problemen redelijk tot goed verstaan volgens het verslag. Het spreken gaat ook steeds beter, maar nog niet spontaan. De kinderen zijn wel in staat tot het spreken van eenvoudige Duitse zinnen.

De samenwerking tussen de Nederlandse en Duitse leerkrachten moet nog worden verbeterd volgens het verslag: "er zijn onderling nog te vaak misverstanden." Niet duidelijk is van welke aard die zijn, op grond van het verslag. Wel dat er te weinig overlegmomenten zijn.

Er is veel lesuitval vanwege verschillen in vakanties en feestdagen.

Ervaringen van het schoolhoofd van 'De Domaniale' (John Gerards)

Hij schetst de achtergrond van waaruit de school aan het project heeft deelgenomen. De situatie van de Duitse ouders die vanwege de woonsituatie in Nederland woonden en hun kinderen meestal naar een school in Duitsland stuurden vanwege het goed leren van de Duitse taal. De gemeente vond dat geen gelukkige situatie. Zij vond dat deze kinderen ook naar een Nederlandse school zouden moeten kunnen gaan. In veel gevallen volgden deze kinderen al op jonge leeftijd (van vier of vijf jaar) de Nederlandse basisschool, in groep 1 en 2. De vraag was dan hoe je deze en de andere kinderen een goed alternatief in Nederland zou kunnen bieden. Nagegaan werd of dat voor de Duitse bewoners aantrekkelijk was, onder welke condities dat een haalbare kaart was. Op basis daarvan werd door de gemeente aan de Talenacademie in Maastricht gevraagd een voorstel te doen. Dat voorstel was gericht op het scholen van alle Nederlandse leerkrachten in het hanteren van de Duitse taal. Dat voorstel was voor de gemeente te duur. Van samenwerking met Duitse scholen was nog geen sprake. Dat kwam pas later aan de orde nadat de gemeente stappen had ondernomen naar het Ministerie van O&W. Op basis van het overleg met het ministerie werd beleid geformuleerd dat gericht was op een project met daarbij een aantal voorwaarden waaraan het project moest voldoen. De belangrijkste waren de reciprociteit met Duitse scholen, de basis van vrijwilligheid en de nadruk op de niet-cognitieve vakken. De scholen en de gemeente gingen vervolgens in eigen regie verder, samen met de gemeente Herzogenrath. De voorwaarden bij de Duitse scholen werden begunstigd door het 'Begegnungssprachen-Erlass' dat voortvloeide uit nieuw beleid van de Duitse regionale overheid en een verplichtend karakter had, en daarmee ook een sterke juridische basis. De Domaniale werd er, samen met de Schatkist direct bij betrokken. Omdat er nog geen coördinator was moesten de scholen zelf het project voorbereiden en een plan gaan schrijven. De idee van uitwisseling van zogeheten 'native speakers' kwam pas later op n.a.v. een bezoek aan de Europese school in Bergen.

Voor het schoolhoofd betekende dat een extra belasting van meer dan honderd uur in het eerste jaar. Daarvoor was echter geen voorziening getroffen. De aanpak was weinig professioneel, had een sterk ad hoc karakter. Men kon moeilijk vooruit plannen, en voorzien wat de gevolgen op de langere termijn zouden zijn. Dit heeft ook wel repercussies gehad op het project, met name wat betreft de voorwaarden die toch niet allemaal gunstig waren voor het verloop van het project. De schoolhoofden stonden allereerst voor de taak het project bij de leerkrachten en de ouders te presenteren en het draagvlak daarvoor te verkennen. Dit stond nog los van de uitvoering. Daarvoor bleek de animo, de betrokkenheid bij het project wat minder te zijn. Dit werd nog versterkt na bezoek aan de Duitse partnerschool waarbij bleek dat de condities voor lesgeven in Duitsland toch minder gunstig waren. De indruk was dat de leerlingen in Duitsland minder gemotiveerd waren en minder goed luisterden.

Uiteindelijk is vlak voor de zomervakantie het besluit genomen om het project te starten. Direct daarna werden de voorbereidingen getroffen, waarbij ook wat extra formatie ter beschikking kwam. De lessen moesten voorbereid worden. Op initiatief van het schoolhoofd werd een modelletje van Van Gelder gebruikt om wat systematiek in de vormgeving te brengen. Hierover was niet iedereen gelukkig, maar men kon er later wel makkelijk op terugvallen volgens hem. In Duitsland lag de basis voor het project duidelijk anders. Er was eigenlijk niet echt sprake van een projectbasis. Het was de individuele leerkracht die verantwoordelijk werd geacht voor hetgeen gebeurde. In de praktijk betekende dat dat de Duitse leerkracht zich vooral op eigen wijze bezig hield met het vormgeven van het Begegnungssprachen-Erlass en minder op het vormgeven van de Duitse lessen in Nederland. Dit gebeurde weinig systematisch; er werd weinig opgeschreven. Dat hoefde ook niet zolang de Duitse leerkracht binnen het kader van de verplichtingen blijft. Van Nederlandse kant werd daar anders tegenaan gekeken. Men vond hier dat er ook materiaal ontwikkeld moest worden. In de praktijk kwam het er op neer dat het project van Nederlandse kant getrokken werd. Dit betekende dat het Duitse lesmateriaal voor de Nederlandse lessen door Nederlandse leerkrachten werd gemaakt. Deze laatste moesten ook de Nederlandse lessen in Duitsland voorbereiden, c.q. maken. Dit betekende dat de situatie niet symmetrisch was qua inzet. Er is daarover wel overleg geweest met de Duitse partnerschool "maar er waren indertijden die niet te passeren waren." De schooltijden worden in Duitsland anders geïnterpreteerd. Dat zijn de zevenentwintig lesuren (die corresponderen met 22 klokuren). Voor overleg moest derhalve uitgegaan worden van de lestijden. In Nederland wordt daar anders tegenaan gekeken. Er wordt uitgegaan van een 40-urige werkweek en wordt overleg gewoon na schooltijd gepland. Hij benoemt dat als een cultureel verschil. In de praktijk was men derhalve afhankelijk van de individuele inzet en betrokkenheid van de Duitse leerkracht.

In het begin werd er regelmatig overlegd tussen de vier directeuren van de betrokken scholen, hadden zij een duidelijke rol, de beide directeuren van de Nederlandse scholen en de twee directeuren van de Duitse scholen, en "was er een soort van kruisbestuiving." Zij bepaalden grotendeels ook de inhoudelijke invulling die gebaseerd was op de onderwerpen die, overeenkomstig de uitgangspunten, waren gelieerd aan datgene wat de school sowieso deed. Dit overleg heeft zeker twee jaren geduurd. Naderhand, als alles bekend is, werd dat minder, ging het steeds meer draaien op de mensen aan de basis. Het directeurenoverleg vond later plaats met alleen de Duitse partnerschool en de Nederlandse collega. Deze directeuren gingen zich steeds meer bezig houden met het meso- en macroniveau, via het overleg met de gemeente. De vraag is daarbij vooral hoe het nu verder moet en onder welke voorwaarden. De opzet daarbij is het vrijwillige karakter er uit te halen. Daar lijkt nu draagvlak voor te zijn. Het aanvankelijke verzet van sommige mensen blijkt nu grotendeels afwezig. Het probleem is wel dat de omvang steeds groter wordt en de situatie daardoor gecompliceerder. Met name ook het afstemmen op de Duitse situatie. De problematiek aan Duitse kant blijkt toch duidelijk te verschillen.

Ook blijken volgens John de voorwaarden zoals gesteld door het Europees Platform en het Ministerie van O., C. & W, zowel qua doelstellingen als financieel, nu wat anders, een stuk zachter gemaakt.

De kinderen die de Duitse lessen (vrijwillig) volgden kregen dus lessen die waren gebaseerd op de standaardlesstof, maar dan via de Duitse taal. De andere kinderen kregen dezelfde lessen in het Nederlands. Aan het einde van de route waren er geen verschillen in begrip van hetgeen geleerd was. Later in de schoolfase treden er echter problemen op: "hoe verder dat je komt, hoe sneller de ontwikkeling, de zwaarte van de onderwerpen en de woordenschat die daar bij hoort, waardoor die Duitse ontwikkeling qua woordenschat niet meer in de pas gaat. En dan krijg je een spanningsveld en dat werd op den duur heel erg duidelijk. Dat is een belangrijk speerpunt geweest denk ik." De parallelle structuur met exact dezelfde leerstof is dan niet meer te handhaven. Voor de doelstellingen heeft dat belangrijke consequenties, evenals voor de organisatie. Het betekent dat er toch een apart programma gemaakt moet worden. Dan komt Duits er bij in het programma, net zoiets als Engels. "Als je dat niet op die manier kunt doen, dan zou je niet weten hoe je dat dan nog vorm moet geven." De didactiek wordt dan meer zelfstandig gericht op het leren van de Duitse taal. Een ander belangrijk organisatorisch punt dat hierbij speelt is de vrijwilligheid van deelname. Die zou bij de nieuwe structuur ook gaan verdwijnen. Het is nog niet voor alle mensen duidelijk hoe het beleid vormgegeven zou moeten worden in het komende jaar: "dat moeten we nog gaan bekijken."

Er is bij de planning van de inhoud door de directeuren en de uitvoering, de rol van de leerkrachten, wel enige frictie geweest. Deze leerkrachten keken daar met gemengde gevoelens naar:

"Wat men dus absoluut minder plezant vond was lesgeven op de Duitse school. Dat was een van de kernpunten. Het tweede was dat wij inderdaad die lesvoorbereiding moesten maken voor de Duitse collega's, tenminste het op schrift zetten. Dat waren punten waarvan ze zeiden: dat vinden we niet leuk. Ik denk dat daarmee ook een stuk motivatie is weggevallen. Als je zo'n project begint moet je verder niets meer aan je fiets hebben en in tegenwoordig onderwijsland is dat helaas uitgesloten dus al die andere dingen die moeten gebeuren, hebben ook op de rol gestaan."

De motivatie van de reguliere leerkrachten nam daardoor af. Het project werd volgens de directeur niet meer voor honderd procent gedragen. Dit heeft er mede toe geleid dat mensen van buiten zijn aangetrokken voor het project: eerst door de Schatkist en een jaar later door ons. De belasting van mensen, de werkdruk, was te hoog. Dit maakte de realisering van de aanvankelijke doelstelling van de disseminatie van het project naar alle leerkrachten in de praktijk van alledag in feite onmogelijk.

In het begin werkten de Duitse en de Nederlandse leerkracht met zijn tweeën. Naderhand is dat veranderd omdat de groep gesplitst was. De Duitse ging aan de slag met de deelnemers en de Nederlandse leerkracht met de niet-deelnemers aan het project, allebei met hetzelfde onderwerp. In het schooljaar 98/99 doen vrijwel alle leerlingen mee, waardoor de situatie weer veranderd is: "Nu is het zo dat de Duitse en de Nederlandse leerkracht weer samen in de groep optreden omdat ze nu allemaal deelnemen." Ze werken nu samen waardoor de orde-problemen voor de Duitse leerkracht een stuk minder zijn."

De verschillen tussen beide culturen worden op een fijne manier ingeweven in de totale les: "Dat wordt er dus niet specifiek uitgetrokken, maar het is er wel. Ik denk dus ook dat dat ook een positief beeld levert naar de kinderen toe, dat men ziet dat de wereld breder is dan dat van de keuken tot kamerdeur om het zo maar te zeggen." Hij vindt de rol van de 'native speaker' daarom ook heel belangrijk. En ook voor de fonetiek, de uitspraak. Daar zit toch wel een verschil met ons als Nederlander: "Dat kun je als gewone leerkracht heel moeilijk brengen." Het levert volgens hem meerwaarde, dat de kinderen naar de taal kunnen luisteren zoals ze daadwerkelijk uitgesproken wordt.

Op andere culturele aspecten zoals de contacten met en tussen de ouders zal hieronder worden ingegaan.

Hij heeft op grond van eigen ervaring de indruk dat niemand van de kinderen met tegenzin erbij aanwezig was: "Het was niet alleen dan dat de kinderen het door de Duitse taal leuk vonden maar ook een stukje persoonlijke benadering door de leerkracht zelf. Je maakt er wat meer werk van."

Het materiaal dat ontwikkeld is in het project vindt hij behoorlijk goed: "Er moet nog wat aanpassing en afstemming komen maar er is behoorlijk wat aanzet gedaan." Gezien ook de voorwaarden en de middelen die er waren is de kwaliteit van het werk volgens hem goed te noemen.

Contacten met anderen

Voor de beschrijving van de contacten met de andere scholen kan worden verwezen naar hierboven.

In het begin was er veelvuldig contact met de gemeente en dat is ook later zo gebleven. Met de inspectie was alleen in het begin contact. De contacten die er in het begin met het ministerie van O&W waren werden overgenomen door de projectcoördinator van de gemeente Kerkrade (de heer Liekens). Die heeft veel werk uit handen genomen volgens het schoolhoofd.

Met de ouders was er in het begin ook veelvuldig contact. Ook omdat er wel een zeker spanningsveld was. De relatie tussen de Duitse en de Nederlandse ouders was "niet zo heel geweldig in het begin". Volgens het schoolhoofd is dat ook "een van de grote winstpunten van het project, dat dat geleidelijk aan sterk verbeterd is. Als we naar deze school gaan kijken met een populatie van een kleine veertig procent kinderen met de Duitse nationaliteit zien we dat hier eigenlijk nauwelijks een spanningsveld te proeven valt." Nagenoeg elk jaar was er een thema-avond. Daarin werd veel gediscussieerd en werd heel nadrukkelijk gewerkt aan het beeld dat mensen van elkaar hebben. Alleen dit jaar (98/99) is het er nietvan gekomen. De situatie op dit moment is zo dat er veel Duitse mensen in de ouderraad zitten, evenals in de schoolcommissie. "Dat gaat goed, er is geen enkel probleem meer. De kinderen onder elkaar, daar merk je niks van." Er wordt volgens hem niet meer gescholden: "ik mag met genoeg vaststellen dat ik dat nooit meer gemerkt heb en zeker niet de laatste jaren. Dat was ook een van de doelstellingen van het project: een stukje integratie van mensen. Ik denk dus dat het project daar zeer zeker aan beantwoord heeft."

De voorwaarden van het Ministerie van O., C. & W. vormden een groot probleem voor de voortgang, voor de invulling van de lessen op langere termijn, na de eerste drie projectjaren. Daar werd in het begin niet of te weinig aan gedacht. Wat er gebeurde was met vallen en opstaan. Een duidelijke leidraad ontbrak volgens het schoolhoofd. Er was geen bewaking van het project, en ook geen coördinator. Desondanks is hij voorzichtig tevreden over wat er bereikt is. De kinderen hebben er volgens hem behoorlijk wat aan gehad en er met plezier aan gewerkt. **Hij denkt dat ze taalgevoeliger zijn geworden** en noemt dat een belangrijk aspect (dit kan als onbedoelde opbrengst van het project worden beschouwd; deze was namelijk niet in de doelen opgenomen).

Hij vindt dat het een behoorlijk stuk werk is geweest.

Hij zet bij de organisatie van het project ook een kritische kanttekening, waar hij een vergelijking maakt met scholen aan de Pools-Duitse grens. Dat waren mensen van het voortgezet onderwijs. Uit de contacten met die mensen bleek dat de samenwerking daar heel makkelijk ging, op basis van uitwisseling. Hij constateert dat betrokkenheid van de overheid qua organisatie de zaken ingewikkelder maken. Enerzijds worden zaken daarbij decentraal geregeld, maar tegelijk wordt

verantwoordelijkheid opgelegd, met de bijbehorende taak om met gebruik van instrumenten die verantwoordelijkheid (naar de overheid) waar te maken, concreet te realiseren:

“En de mensen aan de basis die voelen die hete adem in de nek, die zien dat gewoon als ‘nu komt de zweep erover heen’ en we moeten dit leveren en we moeten zus leveren. Je hoort steeds meer kreten en dat is niet alleen hier, dat hoor je dus ook op andere scholen en bij collega’s: we willen eigenlijk terug naar hoe het eens ooit was, dat we nog plezier konden hebben aan het lesgeven en dat hebben sommige mensen tegenwoordig kennelijk niet meer. In de periferie gebeurt te veel waardoor men daar geen tijd meer voor heeft en dat zou dus ook een bedreiging kunnen zijn voor een project als dit. Op zich hartstikke leuk, betekent ook wat voor een Europese gedachte, heel nadrukkelijk, maar als je gaat kijken naar de druk die allemaal op de ketel staat, dan zie je dat die druk paralyserend werkt voor sommige mensen. En dat is jammer.”

Over de uitstraling van het project bestaat bij hem onzekerheid. De gemeente die was gestart met meer scholen waar behoorlijk wat Duitse leerlingen waren, daar zijn er twee van over gebleven: de Schatkist en de Domaniale. En die anderen zeiden van: “laat die kelk maar aan mij voorbij gaan, wij zien dat probleem nog niet zo.” Hij ziet de problematiek van de Duitse leerlingen nu in een breder kader, namelijk van het algemene achterstandenbeleid:

“En nu zien we gaande de rit dat er straks misschien dat als het gaat om Nederland, dat we toch eens moeten gaan kijken ook in het kader van het gemeentelijk achterstandenbeleid, dat we in kaart moeten gaan brengen welke leerlingen achterblijven in de ontwikkeling en waarom dat ze achterblijven, dat juist dit project wel meerwaarde heeft zo meteen. Zeker als het gaat om die Duitse leerlingen, als ze problemen hebben met Nederlands, waar ligt het aan, hoe kun je daar op inspelen, wat voor een leerstof heb je erbij die in principe makkelijk te verwerven is door kinderen die de Nederlandse taal nog niet zo machtig zijn. En we zien dan in, noem het maar eens heel populair gezegd de ‘plaatjes woordjes systematiek’, zie je al een behoorlijk handvat liggen waar je mee uit de voeten kunt.

En zeker als het aanspreekt bij leerlingen, als ze erover kunnen praten. Want dat is de volgende dimensie die erbij hoort, die nadrukkelijk erbij hoort, de mondelinge interactie, dat is een heel belangrijk gegeven als we gaan kijken naar de verwerving van taal. Dat is, nou, ik wil niet altijd zeggen bepalend, maar dat toch een heel belangrijk deel is inderdaad het doen. Het receptieve, het productieve element erin brengen en praten, communiceren.”

Hij geeft hierbij de volgende verduidelijking:

“Ik bedoel daarmee hoofdzakelijk vanuit mijn optiek tussen de leerlingen onderling. Geleid en begeleid, en dan een streep onder begeleid, door hun leerkracht. Want die hoort erbij,

maar daarvan zeg ik: daar zit nog wel perspectief in en daarbij kun je de uitkomsten van dit project ook goed gebruiken, ik denk dat dat best interessant zou kunnen zijn.”

Hij gelooft niet dat het project nadelig zou zijn voor zwakkere kinderen in het algemeen. Door de inzet van een extra leerkracht krijgen de kinderen juist meer aandacht. Maar individueel zijn er wel kinderen die er inderdaad een probleem mee hebben. Die zeggen ook direct dat ze het niet leuk vinden. Dit kan met name gelden voor kinderen die thuis als moedertaal dialect spreken: “Nederlands is eigenlijk al een vreemde taal voor ze. Dus je krijgt eigenlijk nog een tweede erbij, drie talen. En daar kunnen niet alle kinderen mee uit de voeten.”

Aansluitend bij het bovenstaande geeft hij op de vraag naar wat de sleutel van het succes is bij de ouders en de leerlingen als zijn visie:

“dat het hoofdzakelijk erom gaat dat leerlingen praten in een vreemde taal en dat als aangenaam ervaren. Niet als een verplicht nummertje, ik denk dat dat een heel belangrijk gegeven is om te komen tot een stukje prestatie.”

Hij kent de rol van de ‘native speaker’ een grote rol toe bij de wijze waarop dat succes gefaciliteerd kan worden in de praktijk:

“Als we mogen praten over een succes dan denk ik dat het mede ervan afhangt dat leerlingen in een bepaalde omgeving met die taal geconfronteerd worden waaraan zij, naar hun gevoel toe, plezier ontleen. En dat valt of staat op dat moment met de mogelijkheden van de ‘native speaker’. Hoe attractief kan die les zijn?”

Daarvoor moet de lessen volgens hem ook aan bepaalde elementaire voorwaarden voldoen:

“Dus ik denk dat als men succes wil hebben met zo’n project dan moet de leerstof en de didactiek die daarbij hoort, de actie van de leerkracht, van dien aard zijn dat die aansluit. Dat is zeer belangrijk. Als dat niet werkt, werkt ook die verwerving van die taal niet.”

Leerlingen willen volgens hem vaak ook prestaties leveren en hij denkt dat dat vanuit de genoemde optiek ook bij de ouders terecht is gekomen:

“Die interactie tussen kind en ouder vindt ook plaats, ook al hebben we daar geen zicht op, op welke manier dat gebeurt, maar ik denk dat dat wel zo werkt.”

Hij ziet problemen wat betreft de voortgang van het project. De afsluiting van het derde jaar kan achteraf als een ‘critical incident’ worden beschouwd⁴. Die problemen zitten in de presentatie van de scholen op het gebied van de geleverde prestaties. Voor hem spelen de voorwaarden waaronder het project voortgezet zou kunnen worden een belangrijke rol. Daarover zou duidelijkheid moeten komen na drie jaar:

“Ja er moest duidelijkheid komen of men voorbij kon gaan aan die voorwaarden. Die voorwaarden, door het ministerie gesteld, die werden als worgstok gevoeld. Dus dat je

⁴ Deze term is door de interviewer geïntroduceerd.

zegt: het moet vrijwillig, daardoor kun je niet fatsoenlijk organiseren, en er mogen geen cognitieve aspecten aan te pas komen en dat betekent natuurlijk wel wat voor de leerstof. Die twee dingen die gaan naar de toekomst toe natuurlijk ontzettend een rol spelen. Dus daar moest je vanaf.”

Als zou blijken dat de gestelde voorwaarden van het project ten koste zouden gaan van de prestaties ten opzichte van de andere scholen, daaraan afbreuk zouden doen, dan zat daar volgens hem een probleem: “want anders moet je de knoop doorhakken en zeggen ja, sorry, het was leuk maar er is een einde.”

Hij ziet daar voor het beleid van de school de taak om dat (die basis van het project) voor iedereen helder te krijgen:

“En het zal dus nu ook dadelijk moeten blijken bij het volgende jaar hoe we dat kunnen formuleren en of dat zoden aan de dijk zet. Want dat moet er natuurlijk wel bij.”

Er spelen de problemen van de juridische basis voor de aanstellingen, de schooltijden en de vakanties die ongelijk zijn. Daarnaast speelt de financiële onzekerheid een belangrijke rol bij de besluitvorming. Als de subsidiëring wegvalt dan ontstaat een nieuwe situatie:

“Uiteindelijk zou het zo ver kunnen komen dat je zou kunnen zeggen: we laten een ‘native speaker’ hier heen komen in een groep die daar zelfstandig moet kunnen opereren en die andere leerkracht is de ‘native speaker’ voor de Duitse kant, die daar zelfstandig moet kunnen opereren.”

Hij vindt dat het project, met het signaleren van deze problemen die niet voorzien waren, veel heeft opgeleverd. Ook in andere zin, het weten bijvoorbeeld hoe het onderwijs in Duitsland functioneert, dat toch ook een bredere horizon schept, kan als een onvoorziene opbrengst worden beschouwd.

Wat betreft de doelstellingen van het project wil hij nog kwijt dat het “het absoluut belangrijk is dat kinderen meer open staan voor vreemde talen.”. Hij verbindt dat met een maatschappelijk, economische visie op de toekomst:

“ik denk wel dus dat als we naar dat toekomstbeeld gaan kijken waarin we zien dus dat we op een maatschappelijke, economische basis gezamenlijk moeten gaan opereren, dat dan taal geen hinderpaal mag zijn. En in dat opzicht is het van groot belang dat je al heel vroeg ermee begint om die zaak open te breken zodat mensen ook ontvankelijk zijn voor vreemde talen en daar geen vrees meer voor hebben.”

Hij brengt het leren van vreemde talen ook in het perspectief van toenemende kansen dat iemand voor zijn werk naar een ander land in Europa moet:

“moeten we dat kunnen want als je straks gaat werken in weet ik wat voor job, in de industrie, en de baas zegt: ga eens even naar Frankrijk of ga eens even naar Duitsland, dan is het maar wat handig als je een beetje met de taal uit de voeten komt. Absoluut hinderblok als dat niet lukt.”

Hij vergelijkt zijn eigen ervaringen en van een heleboel leerlingen op de middelbare school met de ervaringen van de kinderen in het project Eurobabel:

“daar zaten een heleboel leerlingen die ontzettend veel moeite hadden met een vreemde taal als het ging om uitspraak, als het ging om lezen ervan, antipathie enzovoorts. En als ik nu hier kijk naar de leerlingen op deze school dan zie ik dat ze heel welgemoed, onbevangen met die taal omgaan. En ik denk dus dat in dat opzicht die kinderen ontzettend veel winnen en straks lang niet meer zoveel moeite hebben.”

Samenvattend zegt hij daarover, over het leren van Duits:

“In dat opzicht is het helemaal niet verkeerd om daar vroeg aan te beginnen zodat kinderen dat straks makkelijk kunnen. Dat ze niet bang zijn om een vreemde taal te spreken.”

Wel heeft hij oog voor de bijzondere situatie waarin de kinderen zich bevinden in de grensstreek:

“het voordeel dat de Duitse kinderen hier hebben, als je ziet hoe snel die kinderen een taal verwerven, dat is ongelooflijk. De Duitse leerlingen die hier komen, binnen de kortste keren zijn die in staat om goed te communiceren. Het receptieve element, er gaat geen jaar voorbij voordat die alles begrijpen. En ik vind dat een heel sterk stuk, dat gaat echt over ‘immersion’. En als we gaan kijken... Duitse leerlingen Nederlands, hier op school, en als we gaan kijken naar Nederlandse leerlingen Duits dan zien we dat hier in deze streek natuurlijk behoorlijk wat affiniteit ligt met het Duits, je zit in principe meteen over de grens, als je gaat kijken naar het verschil tussen de leerlingen die deelnemen, deelgenomen hebben en niet, dat die leerlingen die deelgenomen hebben al een aardig woordje Duits brabbelen, nu die leerlingen van groep vijf.”

Ervaringen van twee projectleerkrachten ('native speakers')

Het gaat hierbij om Doris Bischoff en Jolanda Habets en hun ervaringen op respectievelijk de Domaniale en de basisschool Straß in Herzogenrath. Doris is vanaf het begin bij het project betrokken geweest. Jolanda is later binnen gekomen als opvolger van Anita Erkens. Met de huidige twee projectleerkrachten heeft in juni 1999 een gezamenlijk gesprek plaatsgevonden.

Achtergronden leerkrachten

Doris is vanaf het begin bij het project Eurobabel betrokken. Zij heeft meer dan 30 jaar ervaring in het basisonderwijs. Zij is begonnen met de groepen 1 en 2 en daarna ieder jaar een groep hoger en met een nieuwe groep 1 en 2 erbij. Het lopende jaar (98/99) heeft ze alle vier groepen gehad (groep 1 en 2 en groep 3 en groep 4). Omdat Doris als enige Duitse 'native speaker' vanaf het

begin actief is geweest kennen veel leerlingen haar goed en hebben een intensief contact met haar.

Zij is in het project betrokken geraakt via het feest dat georganiseerd werd rondom de herinrichting van de Nieuwstraat. Zij deed aan de festiviteiten mee, door een presentatie van een Forfurstunde op de Buhne, waarbij ze samenwerkte met een Nederlandse collega (Anita Akens). Rondom deze tijd startte ook het project Eurobabel. Ze vond het interessant om na zo veel jaren, op haar leeftijd, iets nieuws te beginnen. Ze kwam niet uit de grensstreek, maar was via haar huwelijk in deze streek terecht gekomen. Ze was niet erg bekend met de Nederlandse situatie.

Jolanda deed in juni 97 eindexamen PABO en is direct daarna in het schooljaar 97/98 begonnen met Nederlands in groep 3. Deze bestond uit twee parallelklassen. Twee andere collega's gingen naar de groepen 1 en 2.

Later is dat gewijzigd: in het schooljaar 98/99 heeft ze de alle drie de groepen (3, 4 en 5) alleen gedaan.

Jolanda is bij het project betrokken geraakt omdat ze al eens was ingevallen op de Domaniale en na haar eindexamen contact opnam met het schoolhoofd, die haar vroeg of ze aan het project wilde werken. Het sprak haar erg aan; ze zag het als een uitdaging om zoiets te doen. Ze was niet erg bekend met de Duitse situatie.

Doris en Jolanda werken als 'native speakers' gescheiden op beide scholen in Nederland en Duitsland. Wel is er altijd de eigen leerkracht van de kinderen bij.

Start van project

Bij de start van het project hebben Doris en Anita enige weken intensief overlegd. Ze voelden zich weinig toegerust. Doris had nooit Duits als taal gestudeerd en vond het lastig om te weten hoe je met woorden en structuren in het Duits omgaat. Wel had Doris voor het project een cursus Nederlands aan de Volkshochschule gevolgd. Doris en Anita kenden elkaars schoolsysteem niet. Ze overlegden over de doelen van het project in relatie met de doelgroepen en stelden vervolgens enkele lessen samen, die ze hebben uitgewerkt en waarbij ze samen materiaal bij elkaar zochten. Een probleem dat zich hierbij voordeed was dat de groepen 1 en 2 qua leeftijd niet overeenkwamen met de eerste groep op de Duitse basisschool waar de leeftijd gemiddeld 6 jaar bedraagt. De thema's die ze hadden uitgezocht om mee te beginnen waren gebaseerd op het doel om het spreken te bevorderen. Het thema waarmee werd begonnen was het thema 'Zomer' met allerlei spelelementen die met dat thema verbonden kunnen worden. De opzet was dat kinderen daarbij (taal-) handelingen konden verrichten en bespreken die waren gecombineerd

met de andere taal. Er werden zinnen bedacht die bij de kinderen konden worden 'ingeslepen' met de bedoeling dat de kinderen in staat zijn met de leerkracht en met elkaar te communiceren. Het leren van Nederlands en ook van Duits mocht echter geen taalonderwijs zijn. Het accent lag op het leren van liedjes en het gebruik van voorwerpen en plaatjes met bijpassende woorden. Na deze weken van voorbereiding zijn ze eenvoudigweg begonnen met het geven van de lessen. Zij bleven daarna overleg houden; iedere week hadden ze drie uur voor tussentijds overleg.

Vanwege de jaarlijkse uitbreiding (qua deelname van het aantal groepen) van het project werd de belasting voor Doris en Anita steeds groter. Hierdoor kwam het regelmatige overleg ook steeds meer in de verdrinking. Dit heeft uiteindelijk ook geleid tot het stoppen van Anita, en de overdracht naar Jolanda.

De situatie is volgens de leerkrachten voor de Nederlandse kinderen anders dan voor de Duitse kinderen in Duitsland. De Nederlandse kinderen zitten in een meer Duitstalige omgeving. In hun klas zitten Duits-sprekende kinderen. De kinderen in Duitsland daarentegen zijn het Nederlands als taal niet gewend en vinden het heel moeilijk om Nederlands te spreken. Met het verstaan hebben ze veel minder moeite. De spreekoefeningen Nederlands moesten derhalve in Duitsland 'versterkt' worden aangeboden. Van tevoren moest je echt zorgvuldig kijken welke woorden in welke zinnen konden worden gepresenteerd om na te kunnen zeggen bij hun speelse activiteiten. De aanwezigheid van de Duitse kinderen die Duits spraken met Doris werkte stimulerend op het Duits willen spreken met de juffrouw: "Die Deutsche Kinder sprachen prima mit mir und dann wollten die anderen natürlich auch etwas sagen."

Werkwijze

In het algemeen is de werkwijze (volgens de leerkracht) dat eerst wordt aangekondigd wat het thema is en dat de leerkracht vervolgens daar zelf iets over vertelt met eenvoudige woorden. De kinderen worden daarna gestimuleerd om zich zo snel mogelijk te uiten: zowel in spreken als luisteren. Dit gebeurt dan ook in één-op-één situaties met een partner: de een wordt dan bijvoorbeeld verkoper en de ander klant en omgekeerd. De grotere kinderen schreven de zinnen dan soms op maar de kleintjes konden dat ook zonder opschrijven; die kunnen erg goed onthouden volgens Doris.

In de eerste groepen werden veel liederen gezongen die heel eenvoudig waren. Ook werden er eenvoudige zinnen ingeslepen om tegen elkaar en de leerkracht te spreken. Op deze wijze werden de kinderen vertrouwd gemaakt met woorden en zinnen.

De Duitse lessen waren ingebed tussen andere lessen in het Nederlands die als ondersteunend konden worden gezien, waarin op andere wijze werd doorgedaan op het thema, bijvoorbeeld bij het thema 'Zomer' dat ook de zomerspelletjes bevatte.

In hogere klassen werden thema's gekoppeld aan het gebruik van folders of boekjes.

Bijvoorbeeld bij het thema 'Temperatuur', als het onder andere over warme en koude landen ging en over vakantie in warme landen, dan moesten kinderen dingen opzoeken in anderstalig materiaal dat voorhanden was. Soms waren de groepen erg groot. De kinderen waren dan opgesplitst in groepjes. Daarna konden ze vertellen over wat ze gevonden hadden. Bijna alle groepjes van de Domaniale kozen ervoor om te vertellen in het Duits. Dit was ook voor Doris zeer verrassend, dat ze toch die extra moeite wilden nemen.

De lessen in Duitsland verlopen overeenkomstig, met eenzelfde opbouw, met het verschil dat de Duitse kinderen uit zichzelf al minder praten dan Nederlandse kinderen, en ook minder Nederlands horen praten. Uit zichzelf praten deze kinderen daarom niet makkelijk Nederlands, vooral de kleintjes. Bij de hogere groepen gaat het steeds beter. Daar doet Jolanda ook veel spellen, in het Nederlands. Bij de kleintjes kan dat nog niet. Daar werkt ze veel met voorwerpen, met prentenboeken. Daar ligt het accent op het luisteren en nazeggen; het zelf praten, dat is eigenlijk nog heel moeilijk. De kinderen blijven echter wel gemotiveerd: "Maar ik ben altijd blij als ze het proberen en gewoon meedoen, dat is al heel wat.". Dit is ook voor de leerkracht stimulerend: "En dat is het leuke, dat merk ik wel als ik weer (op de school) kom."

Het tempo van spreken is dus niet gelijk voor beide landen, omdat het voor Nederlandse kinderen toch makkelijker is dan in Duitsland.

Bijzondere ervaringen.

Bij de lessen treedt regelmatig spraakverwarring op die voor kinderen erg komisch kan zijn. Opvallend is dat de kinderen heel vaak Nederlandse woorden met Duitse woorden verbinden. Soms is er echt verwarring over de verschillen tussen beide talen, waar het, zoals bij het thema 'Slingeren', bijvoorbeeld gaat om het verschil tussen de Duitse woorden 'pendeln' en 'sleudern'. Iets dergelijks doet zich ook voor bij de woorden 'Töne' en 'Geräusche' die volgens Doris in het Duits zeer verschillend zijn.

Waar kinderen echt heel enthousiast van worden zijn dingen als het bezig zijn met het doen van aarde in een bloempot en het erin stoppen van een paar zaadjes van zonnebloemen. Maar ook ervaringen als het meenemen van dingen van huis zoals groenten en fruit bij het thema 'Gezond eten', of het naar een supermarkt gaan om daar te vragen wat gezonde groenten zijn, waarbij ze allerlei groenten meekregen van de filiaalhoudster.

Doelen

De doelen en de accenten zijn in de loop van de afgelopen jaren niet veranderd volgens hen. Het communiceren van de kinderen stond voorop. Wel is er dit jaar (98/99) iets bijgekomen, voor de hogere groepen. Het bleek dat de kinderen van groep 5 toch wel graag iets aan lezen en schrijven wilden doen. Dit geldt nog sterker voor groep 6. Voor deze docenten betekent dat niet een andere visie op het project. Het leren van de cultuur via allerlei activiteiten blijft toch voorop staan. Voor Duitsland geldt ook dat het geen spraakonderwijs mag zijn: "Die kinder sollen spielerisch die Fremdsprache lernen." Het werken in tweetallen en in groepen worden daarbij als werkvormen gebruikt, maar ook samen met de leerkracht. Er wordt ook veel zelfstandig gewerkt volgens Jolanda. Het werken in een duo of groep kan volgens Doris samen gaan met het opzoeken van informatie door kinderen individueel. Zij neemt daarvoor ook een kist met boekjes mee die ze kunnen uitzoeken.

Het werken in groepjes wordt niet alleen voor het leren van Duits maar ook om andere redenen belangrijk gevonden:

"dat kinderen ook met elkaar iets op kunnen lossen, dat vinden we ook heel belangrijk. Dus als de een iets niet weet van hé, weet jij dat, wat dat zou kunnen betekenen. Het is ook goed voor de kinderen, ze leren samenwerken, want dat kunnen ze ook heel vaak niet."

Dit is bij het doen van spelletjes erg belangrijk. Volgens Doris zijn groepen belangrijk omdat het werken in groepen stimulerend werkt op het spreken van Duits, de geremdheid van kinderen kan opheffen:

"In Gruppen sprechen sie auch eher in die andere Sprache. Es gibt immer Kinder die Remmungen haben, aber wenn sie in Gruppen arbeiten, dan wagen sie eher etwas zu sagen und die machen das zu ernst, wenn also dann mal wirklich eine Niederländisch spricht, dann kommen sie sofort und sagen: er hat nicht Deutsch mit mir gesprochen."

De groep oefent op deze wijze druk uit op de kinderen om Duits te spreken.

Rol van de ouders

De relatie met de ouders speelt voor Doris en Jolanda nauwelijks een rol. Ze hebben weinig met de ouders te maken, hen ook nauwelijks gesproken, maar ze hebben wel de indruk dat de ouders allemaal positief zijn: "sie sind allen positiv gestimmt." Ze ondervinden ook steun van ouders bij het meebrengen van materiaal door de kinderen, zoals bijvoorbeeld bij het thema 'Gezond eten'. Kinderen vertellen thuis waarschijnlijk ook over ervaringen als het gemeenschappelijk gezond ontbijten. Dit zal volgens Doris ook wel effect hebben op de ouders: "Ich denke Eltern sehen dass

man bemüht ist und seine Kinder Freude am lernen vermitteln möchte und dan unterstützen die einen auch.”

Ook spraken de liedjes die in de Duitse les werden gezongen ouders vaak erg aan. Sommigen kochten dan het liedje op een cassette met een bijbehorend boek en lazen dat dan voor aan het kind. Doris realiseert zich echter ook dat je als leerkracht eerder het positieve hoort: “Natürlich das positive hört man, was negativ ist kommt bei mir meistens nicht an.” Maar ze heeft ook het gevoel dat er niet zo veel negatiefs is.

Effecten van project Eurobabel

Volgens Doris zijn er veel effecten van het project: “Ganz viel, mit einander zu reden aber auch die andere Sprache zu achten.” De kinderen gaan heel plezierig met elkaar om, zonder de ‘Streiflichkeiten’ zoals die voorkomen bij volwassenen, met name bij het voetbal. De kinderen zijn ‘gewoon’ nieuwsgierig naar elkaar (de kinderen in Duitsland) en willen ze ook opzoeken, ook de Duitse kinderen in Nederland. Men is nieuwsgierig naar alles wat anders is. Het zijn vaak kleinigheden maar die zijn volgens Doris zeer belangrijk. Jolanda vertelt over haar ervaring met haar Duitse groep (groep 6) waarmee ze het museum in Kerkrade bezocht. De kinderen willen dan ook de teksten in het Nederlands lezen op de borden. Ook lazen ze gretig de folders (in het Nederlands) van de VVV over uitstapjes in de buurt van Kerkrade en over Amsterdam. Maar ook over verschillen tussen de scholen, over de vakken en het geven van punten bij beoordeling bijvoorbeeld, vragen de kinderen de oren van je hoofd volgens Jolanda.

Volgens Jolanda zijn de effecten van het project te beschouwen “als iets wat ze meekrijgen als extra bagage.” Ze is heel verbaasd over hoe veel sommigen al kunnen van het Nederlands. Doris gelooft ook dat ze door het Nederlands dat ze geleerd hebben eerder de grens over gaan om inkopen te doen en Nederlands zullen proberen te spreken.

De Duitse les is voor zwakkere kinderen geen probleem volgens Doris en Jolanda. Dat komt omdat het Duits eenvoudig is en ‘spielerisch’ wordt aangeboden. Er wordt niets moeilijks gedaan en er worden geen hoge eisen gesteld. Dat schept ook een andere relatie met de leerkracht, dat maakt je geliefd. Het is voor iedereen makkelijk om te ‘presteren’. In de groepen wordt ook rekening gehouden met deze leerlingen; ze krijgen dan toch wat te doen. En als er door de leerkracht in de kring wordt gewerkt, dan is alles heel eenvoudig. De kinderen hoeven nauwelijks iets op te schrijven en er wordt ook geen woordjes leren geoefend op de manier van ‘Wortstampfen’. Woordjes worden geleerd door tekst bijvoorbeeld uit te knippen en bij plaatjes te voegen. Doris gelooft ook niet dat Duitse kinderen er onder lijden dat ze de Nederlandse taal

leren: "Im gegenteil, sie lernen sich einzuzug in eine fremde Sprache, egal im welche." De kinderen leren zich volgens haar in te stellen op een ander 'Sprachsystem'.

In Duitsland heeft Jolanda overeenkomstige ervaringen met zwakke kinderen: "Je merkt alleen verschil in de kinderen die zich niet zo lang kunnen concentreren. Maar voor de rest valt het reuze mee." Het gaat er om dat ze kunnen lezen en dat ze kunnen begrijpen wat er staat. Het gaat er om dat ze zich kunnen redden: "Nu gaat het gewoon om ja, wat je noemt dat ze zichzelf in bepaalde situaties kunnen redden."

Contacten met andere scholen

Met de Duitse scholen hebben ze het eerste jaar wel samengewerkt. Dat is minder geworden vanwege het probleem van de tijd. De leerkrachten in Duitsland verlaten de school uiterlijk om half twee. Voor dat tijdstip zijn er alleen lessen. Dit maakt het lastig om te overleggen, om ervaringen uit te wisselen. Voor Doris was het verrassend dat ze na afloop van haar Duitse les nog regelmatig met anderen kon overleggen. Met de Schatkist is nog wel contact. En Doris heeft nog contact met een school in Nijmegen.

Rol van 'native speaker'

Voor beide leerkrachten is die rol heel belangrijk. Hun motieven verschillen echter.

Doris vindt dat ze als 'native speaker' veel meer van haar eigen cultuur door kan geven. Ze doet dan o.a. op de liedjes die ze zelf als kind heeft gezongen. Veel dingen die ze weet, weet ze eenvoudig omdat ze in de cultuur opgegroeid is:

"Das native speaker gibt die ganze Kultur, das ganze Deutsche Leben, so mit an die Kinder weiter, die sprache ist eigentlich nur so ein Mittel das weiter zu geben. Und das ist auch wichtig fur dieses Projekt." Ze vergelijkt dat met haar eigen ervaring en kennis als lerares Engels, dat zij heeft ervaren als 'Buchwissen.'

De rol van de 'native speaker' is voor Jolanda anders. Hoewel zij als leerkracht Nederlands in Duitsland geeft, gaat het bij haar vooral om de hulp die ze kan krijgen van de Duitse collega met het spreken van Duits en de foutjes die ze daar soms mee maakt. Het gaat haar echter ook om het orde kunnen houden "in een andere taal, en als de groepsleerkracht erbij is, is dat gewoon toch makkelijker." Wat haar eigen rol als 'native speaker' betreft voelt ze die toch minder omdat ze minder ervaring heeft. Ze benadrukt wel dat de kinderen heel nieuwsgierig zijn naar de andere cultuur. Het andere is dan positief, zoals Doris dat fraai omschrijft: "das andere is schön, das ist was neues, dan kann man etwas neues lernen." Met die nadruk op het andere, het nieuwe, komen de feiten uit de Tweede Wereldoorlog niet meer zo op de voorgrond, volgens Jolanda: "we moeten toch verder en daar zit ook voorlichtingswerk, dat is ook belangrijk." Dat betekent overigens niet dat alles genegeerd wordt. Zo vertelt Doris over haar les aan de grens, in de

Nieuwstraat, en over het vroeger aangekweekte vijandbeeld, dat bevestigd werd door een hoog hek. De kinderen waren daarover ontzet, konden dat niet begrijpen. Jolanda zegt daarover:

”Het is heel belangrijk dat kinderen dat meekrijgen. Dat kunnen voelen, van hoe heeft dat ooit kunnen gebeuren; dat dat toch verder gegeven wordt, dat dat nooit meer kan gebeuren.”

Rol van docenten in project

Hierboven is al gememoreerd dat het project voor Anita te zwaar werd bij toename van het aantal groepen dat meedeed aan het project. Voor Doris was de belasting eveneens groot. Ze ging vier dagen in de week naar Kerkrade, waarbij een reguliere pauze er regelmatig bij inschoot. Ze raakte minder goed op de hoogte van zaken die op haar eigen school speelden. Doris vindt dat de ondersteuning beter had gekund bij betere voorwaarden, ook die van financiële aard. Nu moest ze in het project zelf alle spullen in elkaar zetten, wat veel energie kostte. Daarnaast speelt mee dat het project van de Duitse overheid weinig erkenning ondervindt; alleen lokaal, vanuit de gemeente Herzogenrath, staat het op de voorgrond, maar ontbreekt het aan de middelen om het te verspreiden in bredere kring. Buiten de regio weet men niet van het project af. Dat merkt ze als ze collega's van elders ontmoet die aangestoken raken door haar enthousiasme, die zijn dan heel verwonderd dat ze nooit van het project gehoord hebben. In Nederland wordt het project wel ondersteund door de overheid. Maar ook dat anderen het willen uitproberen op hun eigen school geeft Doris veel voldoening. Ze was ook met de anderen meegeweest naar Rotterdam voor de prijsuitreiking. Jolanda vond het wel wat minder dat Doris en de andere Duitse leerkrachten niet naar voren waren geroepen terwijl ze er even veel aan gedaan hebben.

Bij elkaar was het wel veel meer werk, maar Doris zegt, dat ze het toch ook met plezier gedaan heeft.

Bijlagen

Vragen voor gesprek met projectleerkrachten ('native speakers')

Vragen voor gesprek met directeuren van beide scholen

Vragen voor gesprek met projectcoördinatoren

Vragen voor het gesprek met projectleerkrachten

14 juni '99

1. Wat is uw achternaam?
2. Hoe lang bent u projectleerkracht op deze school?
3. Wanneer bent u begonnen in deze functie?
4. Hoe lang bent u werkzaam in het onderwijs?
5. Hoe bent u in deze functie van projectleerkracht bij EUROBABEL terecht gekomen?
6. Wat sprak u daarin aan?

Over het project

7. In welke groep bent u begonnen?
8. Hoe hebt u zich voorbereid op de werkzaamheden als projectleerkracht?
9. Vanuit welke visie en ideeën bent u gestart?
10. Waaraan ontleende u deze visie en ideeën?
11. Hoe heeft u deze visie en ideeën uitgewerkt?
12. Heeft u bij het uitwerken samen gewerkt met anderen?
13. Hoe verliep die samenwerking?
14. Wat was uw aanpak in het begin van het project?
15. Wat deed u feitelijk in de lessen met de kinderen?
16. Waar legde u de nadruk op?
17. Was er verschil in aanpak tussen de verschillende groepen?

18. Wat waren uw eerste ervaringen met de lessen in het project? Hoe reageerden de kinderen?

19. Wat waren voor u leuke ervaringen?

20. Kwamen uw ervaringen overeen met uw visie en ideeën?

21. Kunt u zich nog herinneren wat voor u heel belangrijk was in het begin?

22. Wat was in het begin voor u het bijzondere aan het werk als projectleerkracht?

23. Bent u veranderd van visie en ideeën gedurende het project? Zo ja, Wat zijn voor u de belangrijkste veranderingen? Wat waren de redenen voor die veranderingen?

Situatie nu

24. Wat zijn in het kort uw ideeën op dit moment m.b.t. de invulling en de doelstellingen van het project?

25. Hoe ziet u de relatie tussen de invulling van het project en de doelstellingen?

26. Welke materiaal gebruikt u nu?

27. Hoe zien uw lessen er nu uit? Welke werkvormen gebruikt u? Werkt u in groepjes?

28. Gebruikt u nu ander materiaal en andere werkvormen dan in het begin?

29. Heeft u ook contacten met de leerkrachten van de andere scholen? Zo ja, hoe verliepen die?

30. Kunt u recente leuke ervaringen in de lessen noemen?

31. Waren er ook minder leuke ervaringen in de lessen?

32. Hoe was de betrokkenheid van de leerlingen?

33. Wat hebben de leerlingen volgens u geleerd van het project? In termen van spreken, luisteren, lezen en schrijven.
34. Wat hebben de kinderen geleerd in termen van culturele aspecten?
35. Wat vond u van de snelheid waarmee de kinderen leerden?
36. Wat was volgens u de betekenis van native speakers voor het project?
37. Waar leren de kinderen volgens u veel Duits buiten de school?
38. Leren ze volgens u meer **op** school dan **buiten** school?
39. Hoe ziet u de rol van de ouders?
40. Hoe was uw relatie met de ouders?
41. Wat is uw indruk over wat de kinderen hebben geleerd van het project?
42. Wat waren de effecten op u m.b.t. hetgeen de kinderen leerden gedurende het project?
43. Waren er critical incidents voor u gedurende het project?
44. Met wie heeft u het meest samengewerkt gedurende het project?
45. Hoe was deze samenwerking? Wat deed u samen?
46. Wat heeft die samenwerking voor u betekend?
47. Met wie heeft u nog meer samengewerkt? Hoe verliep dat?
48. Als u nu terugkijkt op het project, kunt u dan aangeven wat het belang van Duits als begegnungssprache is voor de kinderen?
49. Is het leren van Duits als begegnungssprache nadelig voor het leren van Nederlands?
50. Wenselijkheid tweede taal in Basisonderwijs?

51. Realisatiemogelijkheden van Duits als begegnungssprache? In kader van belasting van leerkrachten? In kader van belasting van leerlingen?
52. Welke compensatie vindt plaats voor die belasting?
53. Hoe dergelijke compensatie (beter) te organiseren?
54. Zijn er nog punten van belang die nog niet aan bod zijn geweest, maar waarover u nog graag iets wilt zeggen?

Vragen voor het gesprek met de projectcoördinatoren

14 juni '99

1. Wat is uw achternaam?
2. Hoe lang bent u projectcoördinator?
3. Wanneer bent u begonnen in deze functie?
4. Wat houden de taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden van een projectcoördinator in?
5. Hoe bent u in deze functie van projectcoördinator bij EUROBABEL terecht gekomen?
6. Wat sprak u daarin aan?
7. Organisatie m.b.t. beginsituatie van project: hoe lang was de voorbereidingstijd? Wat is er gedaan/gebeurd? Wat ging goed, wat minder goed (knelpunten)
8. Rol van leerkrachten?
9. Contacten met scholen?
10. Organisatie contacten tussen scholen?
11. Contacten met instanties: gemeente Kerkrade en Herzogenrath, inspectie, ministerie van O&W, Europees Platform, Euregio, andere projecten (Enschede/Gronau en Maastricht/Vaals), Universiteit van Utrecht, en anderen?
12. Hoe was de relatie met ouders?
13. Welke contacten waren er met de ouders?
14. Organisatie inhouden van project?
15. Organisatie samenwerking tussen leerkrachten? Hoe liggen verantwoordelijkheden?
16. Organisatie m.b.t. situatie in de loop van het project (afgelopen jaren): wat is er gebeurd; wat ging goed, wat minder goed (knelpunten, bv. overleg tussen leerkrachten Ned. en Duits, lesuitval etc.)?

17. betekenis van project: geslaagd? Zo ja, in welke zin en voor wie? Voor de kinderen, de ouders, de leerkrachten, de school, landelijk?
18. Wat is de sleutel (of sleutels) voor succes? Draagvlak (bij ouders, in team?), inhoud, samenwerking, organisatie of iets anders?
19. Behartiging van belangen van leerkrachten
20. Behartiging van belangen van project
21. Behartiging van belangen van scholen
22. Rol van vrijwilligheid van deelname
23. Onderwijsinhoudelijke doelen geslaagd: luisteren, spreken, lezen en schrijven?
24. Relatie onderwijsinhoudelijke en culturele elementen in het gegeven onderwijs?
25. Integratie onderwijsinhoudelijke en culturele elementen geslaagd?
26. Is er geschikt materiaal ontwikkeld en geschikte gebruiks-, c.q. werkvormen voor Duits als tweede taal?
27. Betekenis van native speakers?
28. Betekenis van samenwerking tussen leerkrachten?
29. Belasting van leerkrachten?
30. Hoe is uitstraling geweest van project (PR) in gemeente, regio, landelijk? M.n naar andere scholen. Vragen van andere scholen?
31. Wat is nu uw visie op het project: hoe heeft die visie zich ontwikkeld?
32. Waren er critical incidents voor u gedurende het project?
33. Als u nu terugkijkt op het project, kunt u dan aangeven wat het belang van Duits als begegnungssprache is voor de kinderen?
34. Wenselijkheid tweede taal in Basisonderwijs?

35. realisatiemogelijkheden van Duits als begegnungssprache? In kader van belasting van leerkrachten? In kader van belasting van leerlingen?
36. Welke compensatie vindt plaats voor die belasting?
37. Hoe dergelijke compensatie (beter) te organiseren?
38. Zijn er nog punten van belang die nog niet aan bod zijn geweest, maar waarover u nog graag iets wilt zeggen?

1. Hoe is uw school betrokken geraakt in project?
2. Wat was uw rol als directeur m.b.t. de organisatie van deelname in de beginsituatie van project
3. Wat was de eerste reactie van leerkrachten op eventueel deelnemen aan het project?
4. Op welke wijze werd uiteindelijk besloten tot deelname aan project?
5. Wat is uw rol als directeur m.b.t. het organiseren van de uitvoering van het project?
6. Hoeveel voorbereidingstijd was er? Wat is er in grote lijnen gedaan/gebeurd? Wat ging goed, wat minder goed (knelpunten)?
7. Wat was de rol van de leerkrachten in de beginsituatie: werden die direct bij het project betrokken? Zo ja, op welke wijze? T.a.v. doelstellingen, inhouden, materiaal, werkwijze en werkvormen.
8. Hoe keken ze tegen hun rol aan?
9. Hoe werd die ingevuld?
10. Welke rol speelde u daarbij (bij het betrekken van leerkrachten en het invullen van de rol van de leerkrachten)?
11. Hoe verliep dat?
12. Hoe waren de contacten met andere scholen?
13. Hoe verliep organisatie van contacten tussen scholen?
14. Hoe verliepen de contacten met diverse instanties: gemeente, inspectie, ministerie, en anderen?
15. Hoe verliepen de contacten met ouders?

16. Hoe verliep de organisatie van de inhoud van het project?
17. Organisatie samenwerking tussen leerkrachten? Hoe liggen de verantwoordelijkheden?
18. Organisatie m.b.t. situatie in de loop van het project (afgelopen jaren): wat is er gebeurd; wat ging goed, wat minder goed (knelpunten, bv. overleg tussen leerkrachten Ned. en Duits, lesuitval etc.)?
19. Behartiging van belangen van leerkrachten
20. Behartiging van belangen van project
21. Rol van vrijwilligheid van deelname (kinderen)
22. betekenis van project: geslaagd? Zo ja, in welke zin en voor wie? Voor de kinderen, de ouders, de leerkrachten, de school, landelijk?
23. Onderwijsinhoudelijke doelen geslaagd: luisteren, spreken, lezen en schrijven?
24. Relatie onderwijsinhoudelijke en culturele elementen in het gegeven onderwijs?
25. Integratie onderwijsinhoudelijke en culturele elementen geslaagd?
26. Is er geschikt materiaal ontwikkeld en gebruiks-, c.q. werkvormen voor Duits als tweede taal?
27. Betekenis van native speakers?
28. Betekenis van samenwerking tussen leerkrachten?
29. Belasting van leerkrachten?
30. Hoe is uitstraling geweest van project (PR) in gemeente, regio, landelijk? M.n naar andere scholen. Vragen van andere scholen?
31. visie op project: hoe ontwikkeld?

32. Wat is de sleutel (of sleutels) voor succes? Draagvlak (bij ouders, in team?), inhoud, samenwerking, organisatie of iets anders?
33. Waren er critical incidents voor u gedurende het project?
34. Betekenis van keuze voor Duits als tweede taal i.p.v. Frans?
35. Wenselijkheid tweede taal in Basisonderwijs?
36. Als u nu terugkijkt op het project, kunt u dan aangeven wat het belang van Duits als begegnungssprache is voor de kinderen?
37. Wat zijn volgens u de realisatiemogelijkheden van Duits als begegnungssprache? In kader van belasting van leerkrachten? In kader van belasting van leerlingen?
38. Welke compensatie vindt plaats voor die belasting?
39. Hoe is dergelijke compensatie (beter) te organiseren?
40. Zijn er nog punten van belang die nog niet aan bod zijn geweest, maar waarover u nog graag iets wilt zeggen ?

