

To what extent do teachers in secondary school adopt a metalinguistic focus in
vocabulary teaching?

Maud L. Bijl de Vroe

Radboud Universiteit

Table of contents

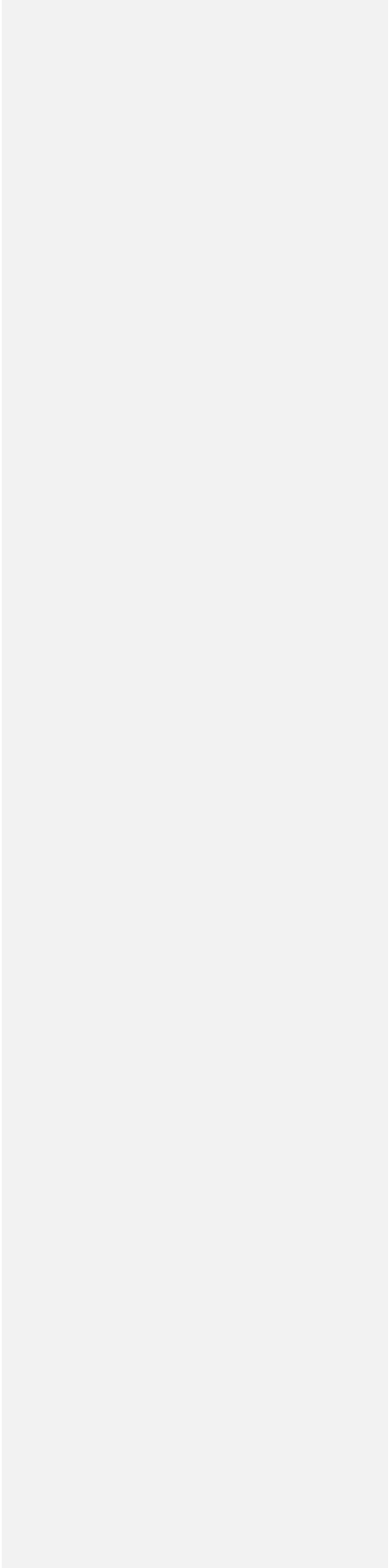
Abstract.....	4
To what extent do teachers in secondary school adopt a metalinguistic focus in vocabulary teaching?	6
1 Literature Review	7
1.1 Historical Overview	7
1.2 Meaning-focused instruction versus form-focused instruction	9
1.3 Explicit instruction versus implicit instruction	10
1.4 Explicit vocabulary teaching.....	12
1.4.1 Vocabulary acquisition	12
1.4.1.1 Knowing a word.....	12
1.4.1.2 Semantic transfer	13
1.4.1.3 Semantic development	14
1.4.2 Teaching for semantic restructuring	15
1.4.2.1 Contrastive Analysis and Translation (CAT)	17
1.5 Explicit vocabulary teaching	19
2 Research gap.....	20
2.1 Research questions.....	22
3 Hypothesis.....	22
4 Methods.....	22
4.1 Interview procedure	23
4.2 Justification of interview questions	24
4.3 Participants.....	28
4.4 Data Analysis	29
5 Results	30
5.1 Meaning-focused instruction.....	30
5.1.1 Exposure to input	31
5.1.2 Importance of context	32
5.1.3 Meaningful use of acquired material	33
5.2 Form-focused instruction	34
5.3 Teaching for language awareness.....	35
5.3.1 Rules and patterns in the L2.....	37
5.3.1.1 Word composition.....	37
5.3.1.2 Semantic relations	39
5.3.1.2.1 Synonyms and antonyms	39
5.3.1.2.2 Dictionary use	40
5.3.1.2.3 Collocations	41
5.3.1.2.4 Idioms	41
5.3.2 Contrastive analysis	43
5.3.2.1 Cross-linguistic generalisations	43

5.3.2.2 Collaboration between language departments	46
5.3.2.2 Comparison of Dutch and English	47
5.3.2.2.1 General strategies	47
5.3.2.2.2 False friends	49
5.3.2.2.3 Additional meanings	50
5.3.2.3 Application of translation	51
5.3.2.3.1 Disadvantages	51
5.3.2.3.2 Advantages	54
6 Discussion.....	56
6.1 Rules and patterns in L2	58
6.2 Contrastive analysis	59
6.3 Translation.....	60
7 Conclusion	61
Reference List.....	64
Appendix.....	66
Appendix A: Interview protocol	66
Appendix B: Interview exercises	69
Appendix C: Overview of teachers' approaches to language awareness.....	79
Appendix D: Transcripts.....	85
Interview 1: Fred	85
Interview 2: Mary	105
Interview 3: Joan	118
Interview 4: Steve	132
Interview 5: Anne & Kathy.....	147
Interview 6: Theresa	172
Appendix E: Analysis legend	185

Abstract

This research examines the degree to which secondary school teachers in the Netherlands use teaching methods that increase students' language awareness. Language awareness can be defined as metalinguistic, explicit knowledge about language and the relation between languages. Previous research has pointed to the benefits of emphasising systematicity in a foreign language, focusing on the differences between the first and second language and using translation exercises in class. Seven teachers were interviewed in semi-structured 45-minute interviews in order to determine what methods teachers use to teach vocabulary, to what degree these methods are in line with previous research and to what extent teachers incorporate teaching for language awareness into their lessons. The potential discrepancy between language teaching theory and teaching practice was investigated. The qualitative data indicated that although teachers believe that improving students' language awareness is important, they do not use methods that have been suggested to improve metalinguistic knowledge. Several teachers doubt the efficacy of explicit instruction and prefer a meaning-oriented approach to language teaching. Others believe that translation comes at the cost of their English-taught program. In addition, participants argue that exercises that enhance language awareness are too challenging for their students. These findings can be of value to teacher training programs and may form the basis for further research on the relation between vocabulary teaching and language awareness.

Keywords: Language awareness, vocabulary acquisition, Contrastive Analysis and Translation (CAT), semantic restructuring.



To what extent do teachers in secondary school adopt a metalinguistic focus in vocabulary teaching?

According to Hudson (2004), “linguistics has an important contribution to make in language teaching” (p. 105). Studying the interface between linguistics and education can contribute to improvements in the field of language teaching, as theoretical insights into (second) language learning can be applied to the classroom. One contribution to teaching stemming from the field of linguistics has been on the topic of language awareness. The essence of a metalinguistic focus on language teaching is encapsulated in the following quote by Hudson (2004): “the insights learned initially in mother-tongue lessons are recycled in foreign-language lessons, which thereby reinforce the insights in much the same way that physics or geography use can strengthen the numeracy skills first developed in mathematics” (p. 122). In fact, Hudson proposes that the study of linguistics “can help to strengthen all the existing language subjects” (p. 125). Likewise, Kwakernaak (2010) argues that analysing language can strengthen students’ language awareness (p. 12).

In broad terms, teaching for language awareness entails focusing on systematicity in the second language, as there is a focus on patterning in and between languages. Additionally, the role the first language can play in the language learning process is taken into account. This way, a language learner improves his or her overall understanding of the language system, which can lead to more efficient language learning. In this thesis, the relevance of focusing on language awareness in vocabulary teaching will be explored. Qualitative research is carried out in order to determine how teachers in Dutch secondary schools make use of a metalinguistic focus in English vocabulary teaching.

1 Literature Review

1.1 Historical Overview

In order to understand current vocabulary teaching practices, an overview must be given of different forms of language teaching and their merits. In most literature (Graus & Coppen, 2015), types of language teaching are defined in terms of four distinctions. Firstly, methods are described in terms of whether they focus on form or on meaning. Form-focused instruction is subdivided into focus on form (FonF) and focus on forms (FonFS) education, which differ in the degree to which they incorporate a focus on meaning. Whether instruction that is explicit or implicit in nature is more effective has also been of great concern in SLA research and teaching practice.

Until the 1800's, there was a focus on communicative language teaching in the Netherlands, in which the foreign language was taught in a meaningful context (Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm, 2015, p. 106). Many teachers were native speakers and language lessons were mostly taught in the target language. Generally speaking, rote learning, memorization and repetition were considered suitable language learning methods for beginners and women. Men, more advanced learners, and those who mastered Latin were thought to benefit more from a grammar-based approach (Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm, 2015, p. 106). In the 17th and 18th century, a more systematic approach was introduced in modern foreign language teaching. This can be attributed to the influence of the form-focused and translation-oriented teaching associated to Latin learning. The systematic use of translation exercises was only introduced later in the 18th century (p. 107). Grammar-based form-focused instruction was popular for a large part of the 18th and 19th century. Nevertheless, this type of instruction was criticised for

the lack of context used and the use of the L1 as an intermediate in the language learning process (p. 177). Gradually, milder forms of grammar-based instruction were developed. From 1860 to 1920, vocabulary was presented in the form of isolated vocabulary lists. These began to include more examples from sentences, fewer explicit rules and fewer exceptions. Vocabulary lists were accompanied by texts at the beginning of every chapter, thereby contextualising vocabulary (p. 237).

An important turning point in foreign language teaching occurred when the 'direct method' was introduced towards the end of the 19th century. This method emphasised the use of meaningful contexts, avoided the use of translation and preferred inductive instruction that avoids the explicit discussion of rules (p. 239). Critics disagreed with the direct method's critical approach to translation in the classroom (p. 239 – 240). Nevertheless, the use of translation exercises and explicit teaching remained a part of language teaching in the Netherlands. According to Kuiper (1961), the understanding of what a text means must precede translation. He argued that it is vital that students develop insight into what a text or sentence means before they start translating (p. 247). His approach showed that translation need not be associated with rote learning; it could also be approached in a more meaningful way. Kuiper criticised the lack of coordination between language departments, including the Classics departments.

Even from the 1960's to the present, there has been much disagreement over how foreign languages, and vocabulary in particular, should be taught. The main discussion point was on whether or not translation should be a part of foreign language learning. In many new teaching methods, sentence translations were replaced with fill-in exercises. Bilingual vocabulary lists were also heavily

criticised, but were kept for practical reasons (p. 379). Since the 1960's, there has been much debate on whether meaning-focused or form-focused instruction is more effective in language teaching (Graus & Coppen, 2015). In the 1960's and 1970's, when Chomskyan linguistics was on the rise, there was a focus on students' ability to use innate language learning mechanisms to learn a second language. Such learning was argued to benefit from meaning-focused settings. In the 1980's and 1990's, explicit language teaching was encouraged again in both the UK (Hudson, 2004) and the Netherlands (Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm, 2015, p. 106). Despite a great deal of research in the field of linguistics and second language learning, there remain "lot of unknowns in current SLA theory" (Graus and Coppen, 2015, p.2). In the next section, the characteristics of different types of instruction and their merits will be discussed.

1.2 Meaning-focused versus Form-focused Instruction

In a meta-analytic study, Norris and Ortega (2000) discuss the effectiveness of various forms of instruction in L2 classrooms. Norris and Ortega distinguish between teaching that focuses on meaning (MFI¹) and form-focused instruction (FFI). Long (1991b, 1997) describes MFI as a method in which there is a large amount of exposure to input and a meaningful use of the acquired material. Meaning-focused instruction relies on the "incidental acquisition of the L2 system" (Norris & Ortega, 2000, p. 420). In MFI there is "no attempt to induce attention to linguistic form at all" (p. 438). This contrasts the idea of teaching for language awareness, which entails at least some aspect of explicit instruction. Note, though, that this explicit instruction may be focus on both the structure and meaning of words. Kwakernaak (2010) supports the idea that language teaching should be

¹ Note that Norris and Ortega abbreviate meaning-focused instruction as FonM. In this thesis the abbreviation MFI will be used.

based on natural language acquisition, but adds that formal instruction can never accurately mimic the natural acquisition process. Therefore, occasional explicit instruction is necessary. According to Graus and Coppen (2015), meaning-focused instruction generally includes some aspect of form-focused instruction and rarely occurs in isolation. Though meaning-focused and form-focused instruction are not always dichotomous categories, both terms will be referred to as separate categories in the present research.

Form-focused instruction is characterized by the direction of learners' attention to specific forms and rules, while often still presenting material in a communicative context. It was found that only orienting towards words' communicative function was not sufficient for second language acquisition (Lightbrown & Spada 1999), and so a focus on form was integrated into the meaning-based approach. Evidence for such an approach came from studies such as Long (1991) and DeKeyser (1998). Form-focused instruction consists of two varieties: focus on forms (FonFS) and focus on form (FonF). The two forms of instruction vary in terms of to what degree they integrate form and meaning in teaching a language. A FonFS approach focuses on forms in isolation.

1.3 Explicit versus Implicit Instruction

Form-focused instruction can be either explicit or implicit. Following DeKeyser (1995), Norris and Ortega (2000) define explicit teaching as a form of instruction in which rules, both lexical and semantic, are explained explicitly and students are encouraged to formulate metalinguistic generalisations (p. 437). Within such a method, teachers will encourage their students to attend to certain structures and the relation between word meanings. Implicit teaching, on the other

hand, avoids the direct discussion of rules and does not encourage students to rely on particular forms, but rather expects language learning to occur implicitly.

FonFS is explicit by nature, as a language's patterns are attended to specifically, irrespective of communicative context. For the FonF variety of form-focused instruction, focus on form integrated in a focus on meaning. In this approach, attention to rules and forms is contextualised in a communicative activity. For example, this might involve directing learners' attention to lexical items during a communicative task by ensuring that the items are necessary to complete the task. For instance, if students have to learn the words 'friendly', 'cold', and 'reasonable', teachers might ask their students to carry out a conversation in which these words need to be used. This type of instruction can be either explicit or implicit depending on the obtrusiveness of the feedback and whether or not attention is directed or attracted to the target form.

In their research synthesis, Norris and Ortega (2000) gathered and weighed evidence from primary studies on L2 instruction. Their study was the first to use meta-analysis to gather results from a vast range of primary experimental research. They examined studies that sought to determine the comparative effectiveness of meaning-oriented instruction versus form-focused instruction, and explicit versus implicit instruction. Norris and Ortega concluded that focused L2 instruction is more effective than merely being exposed to input without specific instruction. Furthermore, explicit instruction was found to produce more substantial results than implicit instructional methods (average effect sizes differed by 0.59 standard deviation units). Although form-focused approaches were found to be more effective, little difference was found between FonF and FonFS types of instruction. Both FonF and FonFS instruction result in improvement over the course of

investigation, but the degree to which they are effective is not significantly different.

Explicit teaching contributes to increased language awareness, defined by Hudson (2004) as a “unified approach to language” (p. 122). Similarly to language awareness, explicit teaching implies a focus on lexical and semantic patterning in languages and it therefore conducive to developing metalinguistic awareness.

1.4 Explicit Vocabulary Teaching

Within the research on explicit teaching and its effect on students’ language awareness, the focus has mostly been on grammar. Nevertheless, vocabulary teaching can also greatly profit from an understanding of the language system. Solely relying on input does not automatically allow learners of a new language to understand the difference between the L1 and L2, whereas explicit instruction can make learners aware of how, for instance, an L2 word meaning clashes with its L1 translation. Structural patterns in word form and meaning can be pointed out to students, or students can be given access to information on how word parts relate in the L1 or what conceptual differences there are between the L1 and L2.

1.4.1 Vocabulary acquisition

1.4.1.1 *Knowing a word.* Before exploring how vocabulary instruction could benefit from teaching for language awareness, the nature of language learning will be discussed. In order to learn a new word in a second language, the word first needs to be recognised as a word. Next, its morphosyntactic and semantic properties need to be learnt. Lastly, the mental lexicon must be expanded to include the new word so that it can be automatically retrieved (Jiang, 2004a, p. 101 & 102). The aspects of learning a new word are described in the table 1 below:

Table 1 What is involved in knowing a word ²	
Spoken	What does the word sound like? How is the word pronounced?
Written	What does the word look like? How is the word written and spelled?
Word parts	What parts are recognisable in the word?
Form and meaning	What word parts are needed to express the meaning? What meaning does this word form signal? What word form can be used to express this meaning?
Concepts and referents	What is included in the concept? What items can the concept refer to?
Associations	What other words does this make us think of? What other words could we use instead of this one?
Grammatical functions	In what patterns does this word occur? In what patterns must we use this word?
Collocations	What words or type of words occur with this one? What words or types of words must we use with this one?
Register, frequency, etc.	Where, when, and how often would we expect to meet this word? Where, when, and how often can we use this word?

The aspects of knowing a word that are particularly relevant to developing language awareness have been printed in bold. Essentially, L2 learners need to grasp the rules and patterns in the L2 vocabulary.

1.4.1.2 Semantic transfer. L2 vocabulary acquisition, and in particular adult L2 vocabulary acquisition, is characterised by the separation of the lexical and semantic development. Lexical development refers to the learning of the actual words of the second language, whereas semantic development refers to the learning of new concepts and meanings. Semantic development does not necessarily occur when adults or older children learn new vocabulary, as there is already a semantic system in place from the first language (Jiang, 2004a). Whether any semantic restructuring needs to take place on top of the lexical development depends on the differences and similarities in lexical form-function mapping

² Table adapted from Nation (2005), p. 584

between the first and second language. Semantic restructuring is necessary when there are semantic differences between a word's use in the L1 and L2 (Jiang, 2004a, p. 101). For example, the English word 'another' has two translations in Dutch: 'nog een' and 'een andere'. A Dutch student learning English would have to restructure their semantic network so that their understanding of the word 'another' incorporates all possible meanings, even if the same meaning cannot be translated by one Dutch word.

Jiang describes two dimensions of lexical development. The first dimension involves the entry of a lexical item in the mental lexicon. It involves processes such as retention and consolidation, but is not so much concerned with content. In short, the word's form needs to be remembered. In the second dimension, lexical information is enriched, expanded and refined. In this phase, learners increase their knowledge of word's form, pronunciation and morphosyntactic properties. Additionally, and most importantly, a "more precise understanding of word's meaning, knowledge of differences between an L2 word and its L1 translation or of the relationship between an L2 word and other L2 words" (Jiang, 2001a, p. 102) is established. Essentially, L2 learners' need to finetune their understanding of a word, for instance by comparing it to L1 vocabulary.

1.4.1.3 Semantic development. The semantic development of new words is so important because an accurate understanding of word's meaning allows for successful communication. Knowledge of a word's semantic properties includes knowing its core meaning, but also additional meanings, figurative or connotational use, its semantic relation to other L2 words and the semantic differences between the L1 and L2 use of the word (Jiang, 2004a, p. 103). The semantic development of words can be viewed as a part of form-focused, explicit

instruction, as students' attention is directed to the relation between different forms. Because semantic development poses a challenge for students as well as teachers, Jiang emphasises that research on this aspect of L2 vocabulary learning deserves special attention, yet has been neglected in empirical research (p. 103).

1.4.2 Teaching for semantic restructuring. We have now explored what steps are involved in vocabulary learning and that semantic development is an important aspect of (explicit) vocabulary learning. How, then, can semantic restructuring be attained? One way in which a learner's semantic knowledge can be developed is through "continued exposure to contextualised L2 input" (Jiang, 2004a, p. 105). This allows learners to form new concepts and to reorganise semantic elements, after which new meanings can be formed for L2 words. Even if the learner is exposed to contextualised input, exposure alone might not be enough for restructuring to take place. Rather, the connections between the L2 word and transferred L1 meaning might simply be reinforced rather than building up a new semantic category in the L2. Restructuring would then only take place if the second language learner runs into problems while using the transferred L1 meaning in an L2 context. Even if a misunderstanding were to occur in the L2, its source is not always clear to the learners and the event might therefore not contribute to a restructuring of the semantic concept. There is, for instance, only one Dutch word that encompasses both the verbs 'to borrow' and 'to lend'. A Dutch learner of English might be inclined to overuse the word 'borrow' to refer to both lending and borrowing. An interlocutor might be confused by this incorrect use, but would still understand the speaker's intention and he or she might not correct the learner. By explicitly teaching the semantic difference between the translations, the learner would be more likely to understand that difference sooner.

According to Ijaz (1986), “native language conceptual patterns appear to be powerful determinants of the meaning described to L2 words and they seem to be very rigid and difficult to permeate” (as cited in Jiang, 2004b, p. 447). Therefore, we cannot only rely on input when it comes to making learners aware of differences between the L1 and L2 and achieving semantic restructuring.

Jiang (2004b) suggests several factors that can contribute to the semantic restructuring of L2 learners’ vocabulary. First of all, it is useful when there is an indication that an L2 word meaning clashes with its L1 translation. This indication can be explicit, for example when an instructor makes the learner aware of this mismatch, but it can also be less direct, for example when there is a sign of unsuccessful communication or confusion on behalf the interlocutor. A second way in which the student can be informed of the need for semantic restructuring is by having access to information on the semantic differences between how the L1 concept differs from the L2 word’s semantic use. Again, this information can take the form of teachers’ explanation, or it can be gathered from context (Jiang, 2004a, 118), though, as mentioned, Norris and Ortega (2000) indicate that explicit instruction is more effective for language learning.

As discussed, natural exposure may not always be enough for semantic restructuring to occur. Not only the amount of exposure plays a role, but also the quality of context, learner factors and word factors (Jiang, 2004a, p. 120). Without overt instruction of semantic differences between a learner’s languages, the semantic restructuring process can be “slow and unpredictable” (Jiang, 2004a, p. 120). This is where teachers have an important role to play in boosting learners’ semantic development. According to Nation (2005), “a substantial part of the difficulty of learning a word (its learning burden) depends on whether these

aspects of an L2 word are similar for its L1 translation or are regular and predictable from already known L2 words of similar or related meaning (p. 584). A focus on regularities in the L1 and the relation between the L1 and L2 vocabulary could therefore be used in L2 vocabulary teaching; a focus on language awareness.

1.4.2.1 Contrastive Analysis and Translation (CAT). As explained in the previous section, instruction that focuses on semantic form is helpful in the semantic development process. According to Jiang (2004), this may happen either explicitly or implicitly, though explicit instruction will speed up the process of vocabulary learning. Various researchers have looked into the link between explicit FFI and vocabulary instruction, finding promising results (Hill & Laufer 2003). Explicit vocabulary teaching can take the form of pointing out rules and patterns in the L2, as Nation describes: “teachers can use an analysis of the learning burden of a word to guide their teaching of high frequency words. Such an analysis can help them focus on difficult aspects and help them draw attention to regular features of the word so that learners can see useful patterns” (Nation, 2005, p. 585). Explicit vocabulary instruction can also refer to similarities and differences between the L1 and L2. Providing cross-linguistic information is a type of form-focused instruction that Laufer and Girsai (2008) explore in an experimental study. Emphasising cross-linguistic information puts students’ in a better position to attain semantic restructuring as discussed by Jiang (2004a). Laufer and Girsai’s (2008) study is the first to examine the value of contrastive FFI for vocabulary teaching.

Contrastive FFI is defined as a “kind of instruction which leads to learners’ understanding of the similarities and differences between their L1 and L2 in terms

of individual lexical system” (Laufer & Girsai, 2008, p. 696). According to Jiang (2004a) this would contribute to semantic development in the new language.

Contrastive type of instruction is explicit in nature as features are made noticeable to the learner and new material is explicitly linked to L1 concepts (Laufer & Girsai, 2008, p. 697). According to Hulstijn (2001), directing learners’ attention to particular words increases the chance of these words being learnt. This is in line with Jiang’s (2004a) idea that exposure alone is not enough to achieve the semantic restructuring of the L2 vocabulary.

In Laufer and Girsai’s (2008) study, students’ retention of new vocabulary was measured in a meaning-focused instructional (MFI) setting, using non-contrastive FFI or in a setting in which students learnt new words by means of contrastive analysis and translation (CAT). In the MFI condition, students completed content-oriented tasks and were not required to attend specifically to the target items. The students simply learnt words without paying special attention to specific words. In the non-contrastive FFI condition, the students were given text-based vocabulary tasks in which they received a list of words that then appeared in a text. The students were encouraged to focus on the target items that appeared in both the vocabulary list and in the text. The CAT condition included text-based translation tasks from the L2 to L1 and vice versa, as well as a correction stage in which the teacher highlighted the similarities and differences between the languages and discussed various translation options. Laufer and Girsai hypothesised that cross-linguistic FFI, which includes comparing the L1 to the L2 and translating vocabulary both ways, would benefit L2 vocabulary learning more than the MFI and non-contrastive FFI conditions would.

As expected, the CAT group significantly outperformed the other two groups. The superior effects of using cross-linguistic comparison and translation for vocabulary teaching can be explained by several characteristics of vocabulary learning. Although CAT is primarily form-focused, learning takes place in a communicative context as tasks are carried out after reading a text and words are not learnt in isolation. According to Nation (2005), “every course should involve some deliberate attention to vocabulary as well as opportunities to meet the words in meaning-focused use” (p. 585). The effectiveness of the use of cross-linguistic comparison and translation methods is underlined by Cummins (2008). He emphasises the interdependence of linguistics skills in different languages and the influence the L1 might have on vocabulary learning. Furthermore, Cummins identifies “translation as a tool for promoting transfer across languages” (Cummins, 2008, p. 65). Nation (2005) states that “all language teachers know that L1 to FL interference not only happens, but is an important aspect of language learning”. It would, therefore, be useful to explore how teachers apply this knowledge and how they take advantage of the linguistic transfer from the first to the second language.

1.5 Vocabulary Teaching in the Netherlands

As previously mentioned, a systematic use of translation in vocabulary teaching was introduced to Dutch schools in the late 18th century. Despite the increased focus on the use of meaningful contexts and the occasional criticism that explicit instruction and translation received, translation exercises continue to be used frequently in Dutch schools. Considering the influence that the degree to which textbooks incorporate teaching methods may have on a teacher’s style of instruction, a selection of English textbooks used in Dutch schools was analysed

and an inventory was made of how CAT and other methods that promote language awareness were used in English language textbooks. Two of the most frequently used textbooks for teaching English in secondary school in the Netherlands are the Cambridge language method and a teaching method called Stepping Stones. The focus on this analysis, as well as the rest of the research, was on English vocabulary teaching in the upper forms of Voortgezet Wetenschappelijk Onderwijs (VWO), a type of secondary schooling in which students' are prepared for university.

Stepping Stones is a Dutch-taught, in which both Dutch and English appear in the book. Vocabulary is presented to students in the form of English to Dutch and Dutch to English translations with example sentences. Questions in the book may be formulated in either Dutch or English, and sometimes students are required to answer questions in Dutch. In contrast, the Cambridge English teaching method is an all-English method. Although no Dutch translations are given, students are occasionally encouraged to reflect on the relation between English and their first language. Books for the upper three forms of secondary school at VWO level were analysed and relevant exercises were gathered. These examples were used as a basis for interviewing teachers. A detailed overview of the types of exercises found in these books can be found in section 4.2 (p.24): Justification of Interview Questions.

2 Research Gap

As described in this paper so far, a great number of experimental studies have focused on the effectiveness of various instructional methods in the L2 classroom (see Norris and Ortega (2000) for a detailed overview). Most of these deal with the contrast between explicit and implicit, and meaning-focused and form-focused

forms of instruction. Experimental literature has pointed towards the efficacy of form-focused instruction. In particular, an explicit focus on the rules and patterns in the L2, the use of contrastive teaching methods and the incorporation of translation exercises were found to be conducive to improving students' language awareness.

Jiang (2004a; 2004b) highlights the importance of achieving semantic restructuring by making patterns in the L2 and differences between the L1 and L2 explicit. However, research on teachers practice and beliefs (Graus & Coppen, 2015) indicates that although there is an overall preference for form-focused explicit instruction, student teachers are more likely to shift towards preferring meaning-focused instruction as their studies progress. Students' academic level may also affect what method teachers prefer. Although several studies have examined the value of contrastive form-focused instruction, only one study has examined the effect of contrastive analysis and translation on vocabulary learning (Laufer & Girsai, 2008). As most research in this area has focused on the acquisition of grammar, more research is needed on vocabulary acquisition.

The research that has been done in the field of form-focused instruction has thus far not had much pedagogical relevance for teachers (Graus & Coppen, 2015). It is therefore important to incorporate teachers' perspectives into research. A linguistic exploration of language teaching pedagogy can help establish the relevance of linguistics for education. Findings on teachers' opinions on and approaches to vocabulary teaching and contrastive vocabulary teaching methods could contribute to knowledge on how explicit form-focused teaching methods can be effectively integrated into a communicative classroom context. As a result, teaching methods that effectively incorporate language awareness teaching in

language-specific instruction could be recommended for English classrooms in Dutch secondary education.

2.1 Research Questions

In the present research, teachers will be asked about what methods they use to teach vocabulary. The overarching question that will be answered is to what degree these methods are in line with experimental results as described by researchers such Norris & Ortega (2000), Jiang (2004a) and Laufer and Girsai (2008). More specifically, do teachers focus on contrastive methods and translation and to what extent do they incorporate metalinguistic methods into their lessons? Are teachers able to incorporate contrastive teaching methods the way they want, or are their practical constraints that make teaching for language awareness more challenging?

3 Hypothesis

Experimental and theoretical research points towards the effectiveness of the use of CAT for vocabulary teaching. There has been qualitative research on teachers' approaches to incorporating methods such as CAT in vocabulary teaching. Explicit methods that focus on enhancing language awareness have been incorporated in the textbooks that were analysed as part of this research so it is likely that teachers are aware of the possibilities of these methods. As Laufer and Girsai (2008) found that L2 vocabulary teaching benefits from cross-linguistics comparison, it is expected that this is what teachers find, too.

4 Methods

This research will attempt to determine in what ways CAT and other methods that explicate the relation between the L1 and L2 can be applied in the classroom and how this can complement textbook exercises in order to improve language awareness. The reviewed literature of experimental studies was used as a basis for

examining the extent to which research findings corresponded to teachers' practices. A qualitative approach was chosen to explore teachers' opinions and practices in relation to vocabulary teaching. Qualitative interviews were chosen as they reflect "naturalistic inquiry in real-world rather than experimental or manipulated settings" (Snape & Spencer, 2003, p. 4). With the exception of one interview, during which two teachers were interviewed at the same time due time constraints, the interviews were carried out individually. This set-up allowed for "an undiluted focus on the individual" (Ritchie, 2003, p. 36). Furthermore, the format of individual interviews provided an opportunity for "detailed investigation of people's personal perspectives, for in-depth understanding of the personal context within which the research phenomena are located, and for very detailed subject coverage" (Ritchie, 2003, p. 36). The interview questions encompassed a wide range of complex questions, which required the discussion of specific examples and occasionally a clarification of terms. This made an interview more suitable than a questionnaire, for instance.

4.1 Interview Procedure

The interview began with an explanation of the purpose of the interview. Permission was asked to record the interview and both the researcher and teacher introduced themselves. With the teacher's permission, the interview was recorded using VoiceRecorder on the researcher's laptop. The first part of the interview consisted of questions on vocabulary teaching in general, while the second part focused on translation exercises. The last section of the interview dealt with general questions.

Various aspects of vocabulary teaching were explored with the help of example exercises. For each topic, the teachers were asked how he or she teaches

the topic and whether the examples shown match the teaching practice. Teachers were asked whether they would add anything to the exercise. These exercises included both vocabulary learning exercises and translation-based exercises. A justification of the interview questions can be found below. The detailed interview protocol and the example exercises used during the interview are given in the appendix.

4.2 Justification of Interview Questions

The interview questions were based on Jiang's (2004a) description of semantic restructuring, Nation's (2001) account of what factors are involved in knowing a word (p. 584) and exercises found in *Stepping Stones* and *Cambridge English* books. Although the participants may have used other teaching methods, the examples taken from *Stepping Stones* and *Cambridge English* provided concrete examples for during the interview and provided information for constructing the interview questions. The teachers were asked questions in order to determine what contrastive methods they use and whether they rated these language awareness-focused methods as positively in practice as they were evaluated in experimental studies. Teachers were asked about how they teach certain vocabulary components and what methods they feel students benefit from most. They were asked specifically about whether they focus on cross-linguistic similarities and differences between the L1 and English when teaching vocabulary.

Teachers were asked about how they teach students the morphosyntactic and semantic properties of words, as both these facets of vocabulary learning contribute to language awareness. Nation (2001) states that students must learn what parts of a word are recognisable in order to truly know a word. A whole section in *Stepping Stones* refers to word composition. This section is an example of the

access to information on semantic differences between languages that Jiang (2004a) was referring to (p. 118). Likewise, there was an exercise in the Cambridge book in which students gained understanding of word bases and word categories. There was also an exercise in *Stepping Stones* that required students to write the corresponding noun and adjective to a certain verb. Teachers were asked whether they make features of the word noticeable to the learner. For example, the interviewer inquired whether teachers pointed out aspects of word composition, such as prefixes and suffixes or what word words can be formed from the same word base³. The teaching of semantic properties of the word, which is an important step to achieving semantic restructuring, was investigated by asking participants whether they not only made students aware of a word's core meaning, but also incorporated, additional meanings and the figurative or connotational uses of a word. This included a discussion of how synonyms, antonyms, collocations and idioms are taught to students.⁴

Exercises on the topic of synonyms and antonyms included ones in which student had to use the context to match synonyms, students had to find synonyms to given words in the text and lastly exercises in which synonyms and antonyms to phrases from the text had to be found. Additionally, in *Stepping Stones*, explicit mention is made of the fact the certain fixed prepositions in English collocations differ from the preposition that would be used in an equivalent Dutch collocation. The correct English formulation is given with the Dutch preposition given in parentheses⁵. In another exercise, students had to fill in part of a collocation in a gap text. In the Cambridge book, collocations are dealt with more explicitly. An

³ See page interview protocol on page 71 for the questions on this topic. Figures 3 and 4 on page 74 were used in support of these questions.

⁴ See page 71 and figures 5 through 10 on pages 75 – 78.

⁵ See figure 7 in appendix B, p. 76.

explanation is given of what collocations are and what types of collocations there are⁶. Being an English-taught method, no comparison is made to Dutch collocations.

Two examples of exercises or explanations about idioms were found in *Stepping Stones*. In an exercise, students were asked to explain idioms they came across in the text in their own words. Idioms were listed in the vocabulary lists at the end of chapters, but no translation was given. In relation to this exercise, teachers were asked how they approach idioms in class; do they give a Dutch translation or do they discuss the meaning of an idiom in English?

The degree to which teachers point out differences and similarities between the L1 and L2, an integral part of contrastive methods such as CAT, was also discussed. Questions on the topic of contrastive methods included an exploration of whether teachers made explicit the semantic differences between Dutch and English, for instance false friends or additional meanings. Johnson argues that “all language teachers know that L1 to FL interference not only happens, but is an important aspect of language learning” (p. 69), but this may not be as self-evident in practice as he takes it to be. Teachers were asked whether they made use of translation exercises, which Laufer and Girsai (2008) argue to be integral to a contrastive, form-focused approach to vocabulary learning.

The questions on the topic of translation referred to whether teachers make use of translation exercises in their teaching, what type of translation exercises they use and which exercises seem to be most useful⁷. A number of different translation exercises could be found in *Stepping Stones*, though of course none appeared in

⁶ See figure 8 in appendix B, p. 72.

⁷ See interview protocol on page 68, appendix A, for questions on translation. Figures 12 through 16 on pages 75 to 78 in appendix B were used to support these questions.

the Cambridge books. Some translation exercises asked for translations from English to Dutch⁸, while others asked for translations from Dutch to English⁹. The exercises differed in the extent to which they made use of context. For instance, figure students are asked to simply translate sentences in figure 12, but in figure 14, they are encouraged to use the context to ensure they provide a correct translation. Additionally, students are encouraged to use a dictionary and they receive an explanation of how to look up a word's meaning. A more advanced exercise was one in which students had to translate a word from English to Dutch, after which they had to create a sample sentence in English¹⁰.

A myriad of exercises presented vocabulary within a context. Students were often required to read texts, after which they would have to complete an exercise in which words from the text appeared. Such exercises took the form of mix-and-match exercises, guessing the meaning of a word from its context and correctly placing it in a new sentence, providing a definition in English, matching a word from a text to a given definition and looking up unknown words in the dictionary. According to Jiang (2004a), exposure alone is not enough to achieve the semantic restructuring of the L2 vocabulary. Nevertheless, placing vocabulary in a communicative context can help students to remember word meaning. To what extent do teachers teach vocabulary within a communicative context and do they find this more efficient than learning words independent of a context? Which context-based exercises do they use? Questions on the topic of meaning-focused instruction can be found on the first and second page of the interview protocol.

⁸ See figure 14 in appendix B, p. 77.

⁹ See figure 12 in appendix B, p. 75.

¹⁰ See figure 15 in appendix B, p. 77.

The interview questions were ordered according to Ritchie's (2003) guidelines on composing interviews (p. 112). The opening topics were of an easier level and questions developed from a general to a more specific level. The last questions in the interview dealt with more complex, broad questions that referred to teaching for language awareness more generally. Despite the importance of ordering the interview questions effectively, the order proposed in the interview protocol is not a rigid one. Ritchie explains that it can be preferable to adopt a flexible approach if the dynamic of the interview calls for a different order (p. 112).

According to Ritchie (2003), it is easier to talk about experience of behaviour than motivations, reasons, attitudes or feelings (p. 113). Therefore, teachers were asked about what methods they use and what kind of responses they observe in their students. Occasionally a question would be expanded to include a teacher's motivation for using a specific method, but a reference to attitudes and feelings was avoided. Specific definitions and jargon such as 'form-focused', 'meaning-focused' or 'language awareness' were avoided.

As Graus & Coppen (2015) accentuate, there may be a discrepancy between teaching beliefs and teaching practice. Therefore a clear distinction will be made between what teachers believe to be effective, and what methods they actually apply in the classroom.

4.3 Participants

Seven teachers (five female, two male) from six different schools in different parts of the Netherlands were interviewed. All teachers taught in the fourth, fifth or sixth forms of VWO. The focus of this study was on Dutch teachers' opinions, but a similar study could be carried out in other countries. Table 2 gives an overview of the teachers.

Table 2 Participant information				
Participant	Levels taught	Forms taught	Language of instruction	Teaching methods used
Fred	VWO	4	English	Stepping Stones
Mary	VWO	1 - 3	Dutch	New Interface + Of course
		4 - 6	English + Dutch	New Inspiration
Joan	HAVO/ VWO	4 - 6	English	WASP reporter Alquin magazine World English
Steve	HAVO	3	English	Cambridge English
	VWO	4 - 6	Dutch	New Interface Finish Up
Anne Kathy	HAVO/ VWO	1 - 6	English	WASP reporter Alquin magazine Follow Up Cambridge English
Theresa	HAVO/ VWO	1 - 4	English	New Headway Cambridge English

4.4 Data Analysis

Qualitative analysis aims to focus on “identifying emergent categories and theories from the data rather than imposing a priori categories and ideas” (Richie, 2003, p. 4). Therefore, grounded theory (Snape & Spencer, 2003) was used to create an overview of the analytical categories found in the data set and the relationship that could be found between them. After the interviews were transcribed, the transcriptions were scanned in order to compose a list the categories and themes that appear in the data. A legend was made according to these themes, after which the transcripts were colour-coded according to the legend¹¹. Next, the data were sorted by theme or concept, summarised and synthesised. The interviews were conducted and transcribed in Dutch, but quotes were translated to English by the author. Attention was paid to whether teachers’

¹¹ The legend that was composed can be found appendix E on page 185.

qualitative responses accurately reflect quantitative research on cross-lingual interdependence and the value of contrastive analysis and translation.

Despite the fact that meaning-focused and form-focused instruction are not necessarily mutually exclusive categories, as there is always some communicative aspect to language teaching, MFI and FFI will be discussed separately in the data analysis. Note that almost all teachers incorporated both elements of form-focused instruction and meaning-focused instruction into their lesson plans. Due to the fact that no significant difference in learning efficiency was found between focus on form and focus on form types of instruction there will be no direct distinction between these forms of teaching in the data analysis. Whether teachers had an implicit or explicit approach to teaching is discussed in the context of specific examples or exercises.

5 Results¹²

5.1 Meaning-focused Instruction

Meaning-focused instruction is characterised by a large amount of exposure to input, learning in context and a meaningful use of the learnt material. All participants agreed that these main characteristics of MFI are imperative to successful vocabulary teaching. Figure 1 gives an overview of the characteristics of MFI.

¹² The main results are outlined in this section. For more information see table 1 in appendix C (p. 79)

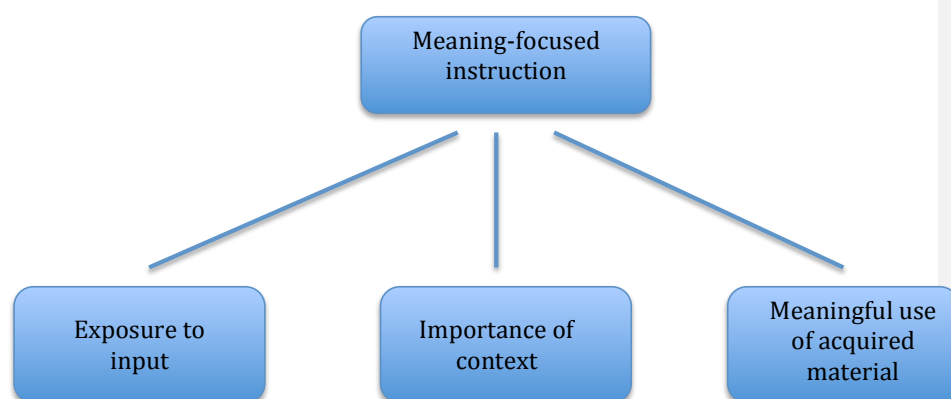


Fig. 1. Characteristics of Meaning-focused instruction imperative to successful vocabulary teaching

5.1.1 Exposure to input. Joan believes that students can expand their vocabulary more easily if they are continuously confronted with the English language: “so being occupied with writing, with listening, with reading, with writing, and thereby just, that, eh, basically by creating a context that requires students to discover the meaning of certain words” (p.c., June 11, 2016). Likewise, Steve emphasises the importance of reading. He argues that reading and listening to English allow for effective learning (p.c., July 18, 2016).

Joan argues that the teacher plays an important role in setting the example, so that students notice when they make a mistake by comparing their own language use to the teacher’s language use. According to her, no explicit instruction is necessary if the input is correct (p.c., June 11, 2016). Steve agrees that instruction need not be explicit in order to be effective (p.c., July 18, 2016). Nevertheless, the rest of the teachers unanimously agreed that input alone is insufficient for learning

the language. Input needs to be contextualised and students need to meaningfully interact with the material in order to learn.

5.1.2 Importance of context. Fred only speaks English in the classroom. He does this in order to force his students to link the words they learn to a communicative context. He says: “they are sort of forced to:: meet those words in context. It immediately has a context” (p.c., May 22, 2016). According to Fred, students try to think of the word they need to form a certain sentence. This activates their vocabulary network in order to find a word that could match the situation (p.c., May 22, 2016). He explains that providing a context allows students to better understand the meaning of a certain word. He therefore prefers exercises that link words to a text over simply learning a vocabulary list. This allows for a more meaningful use of the acquired material (p.c., May 22, 2016). Kathy agrees that students should not only be able to give word translations, but should also be capable of using these words in context. She says: “just learning words, that is not so useful. Especially not because a word often has several meanings [...] So yes, context is always important” (p.c., July 22, 2016).

Theresa believes that words are learnt best with the help of some form of context (p.c., July 28, 2016). Nevertheless, she allows that a degree of focus on form is necessary for students to be able to use a word in context. Teachers at her school usually introduce the word in isolation first, after which it is placed in context. Alternatively, students read a text with highlighted words and attempt to discover the meaning of words by examining their context. In the teaching method she uses, called New Headway, words in the vocabulary list always appear in a text or dialogue in that chapter. Students often have to complete ‘mix-and-match’ exercises in which English words have to be linked to their meaning. Additionally,

students have to fill in the words they learn in ‘gap texts’, where certain words have been left out of a sentence. (p.c., July 28, 2016). Again, this allows students to work with a context rather than learning words in isolation. The teachers report that vocabulary is organised into topics in all of their teaching methods. This helps students to recognise the meaning of words.

5.1.3 Meaningful use of acquired material. Joan states that regardless of whether words are learnt in isolation or within a context, there is not enough meaningful use of the material to ensure retention. She says, “factually speaking it only sticks if they do more with those words, more than just using them in an exercise” (p.c., June 6, 2016). In addition, Joan maintains that “learning a language is doing a language. Talking about it and reading about it does not contribute much, in my opinion” (p.c., June 6, 2016).

What Joan wants to work towards is progressive vocabulary learning. According to her, the way in which these words are presented is not so important, as long as there is an accumulation and repetition of words. Words could come back in the form of writing or speaking exercises or previously learnt vocabulary should be added to new vocabulary lists. Joan emphasises that it is mostly the meaningful use of the material as well as the repetition that leads to successful learning. “If they, ehm, look up that definition in the dictionary, and they write it down and then never come back to it, then they won’t remember it tomorrow” (p.c., June 6, 2016).

Anne says, “I think students are absolutely capable of learning, just rote learning, but that is not the same as learning a language” (p.c., July 22, 2016). Steve is dissatisfied with the form-focused instruction being offered at his school. He finds that learning vocabulary lists is “glorified occupational therapy” which

“has absolutely no use” (p.c. July 18, 2016). Like Joan, he would want his students to learn vocabulary in a progressive manner.

Fred says that when there is an exercise with no communicative context, he is more likely to direct attention to forms and rules, but that when there is a context, it does not make sense to discuss all sorts of rules that are irrelevant to students’ understanding of the communicational context (p.c., May 22, 2016).

5.2 Form-focused Instruction

So far, we have discussed participants’ attitude towards the importance of a meaning-focused approach. Joan and Steve argue that instruction does not have to be explicit in order to be effective (p.c. June 11, 2016; p.c. July 18, 2016). This contrasts to Hulstijn’s statement that words are more effectively learnt if teachers encourage students to give deliberate attention to certain words. Similarly, Jiang argues that exposure alone does not suffice in order to achieve semantic restructuring in the L2 vocabulary. We will now explore to what extent the participants integrate a form-focused form into their teaching style. Despite the teachers’ overall conviction that a meaning-focused approach is beneficial, several participants argue that sometimes word meaning needs to be memorised independent of context.

Steve argues that merely recognising words from the context of a topic is not sufficient for students to transfer a word from short-term to long-term memory (p.c., July 18, 2016). According to Joan, there is not a great difference in effectiveness between learning words in context or from an isolated vocabulary list (p.c., June 11, 2016). The participants agree that a focus on input and context alone does not ensure efficient learning¹³. Mary, Joan and Kathy argue that rote

¹³ See table 1, appendix C, p. 79-80.

memorisation can complement a meaning-based approach (p.c., May 22, 2016; p.c., June 11, 2016; p.c., July 22, 2016). Others, such as Fred, incorporate rote vocabulary learning in their teaching plan, but only for a lack of a suitable alternative (p.c., May 22, 2016).

5.3 Teaching for Language Awareness

As discussed in the literature review, a language awareness approach to vocabulary teaching would argue that a focus on rules and patterns in the L2 vocabulary, as well allowing for the role the first language can play in vocabulary learning, would improve vocabulary acquisition. In the next section, we will discuss whether, and how, teachers approach teaching for language awareness. The teachers' approaches to language awareness can be divided into three strategies: a focus lexical and semantic rules and patterns in English, comparing English to Dutch and other languages is scrutinised the use of translation. Figure 2 gives an overview of the different elements of teaching that contribute to language awareness. Participants' approaches to the various aspects of language awareness are discussed below.

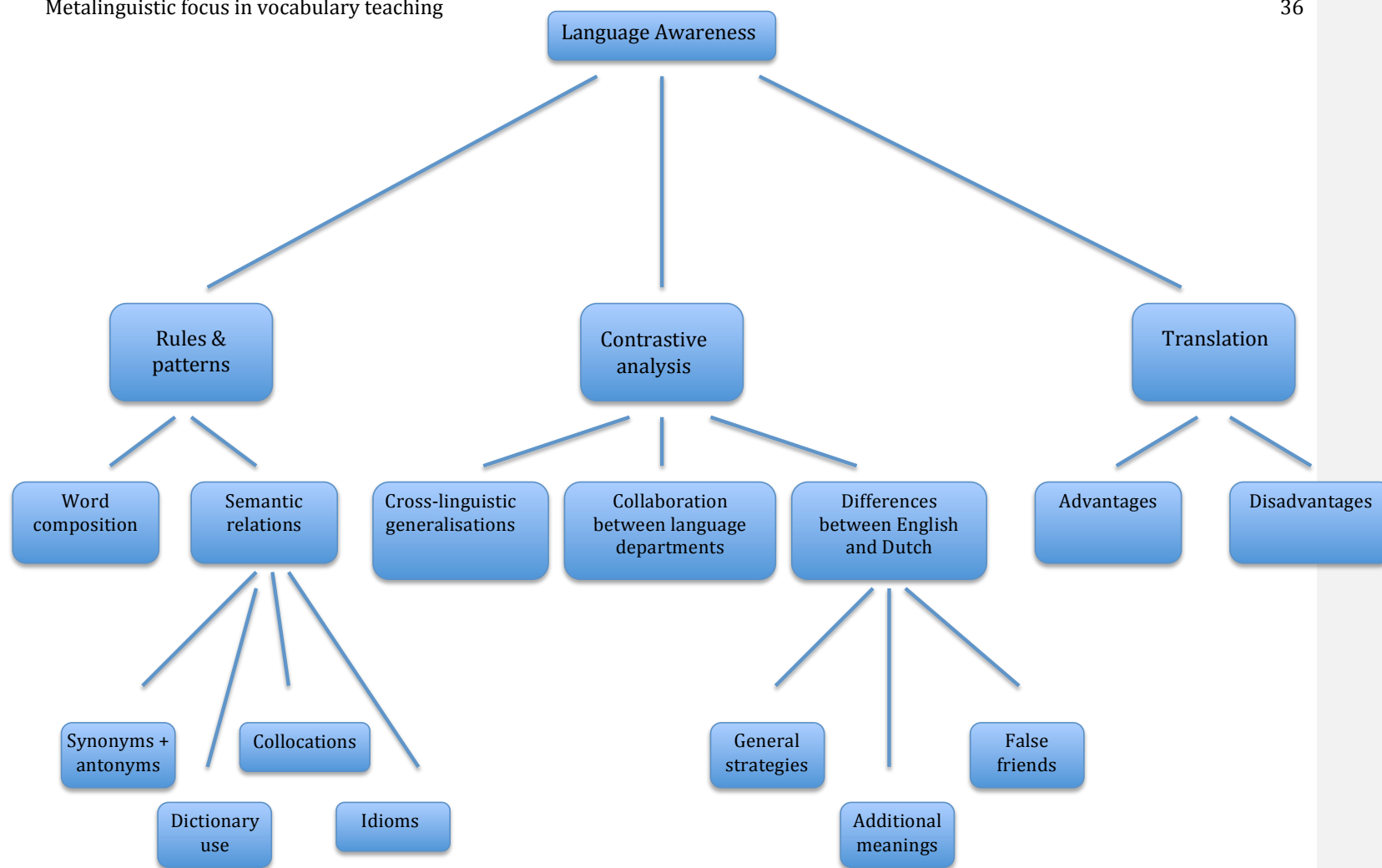


Fig. 2. Teaching methods for language awareness

5.3.1 Rules and patterns in L2. The first characteristic that defines form-focused instruction is a focus on specific forms and rules in the language that is being learnt. As explained in the introduction, making students aware of specific patterning in language contributes to their general language awareness. In the interviews, teachers were asked about how they make students aware of rules related to word composition and the semantic relations between English words. Rules and patterns may be discussed implicitly, by encouraging students to discover patterns and rules themselves, or explicitly, by explaining these rules and patterns.

5.3.1.1 Word composition. One way in which students can be made aware of the rules and patterns of the English language is through a focus on word composition. This can entail the discussion of the relation between lexical categories or pointing out the patterning of prefixes and suffixes.

Theresa mostly teaches about prefixes and suffixes in the second and third forms, but it is also found important to pay attention to these aspects of word composition in the upper forms. She says that “it is actually part of their vocabulary” She says “vocabulary, of course, is, yes, a kind of suitcase with words, and prefixes and suffixes actually only fill that suitcase up more” (p.c., July 28, 2016). She explains that students often find it difficult to understand how the use of prefixes and suffixes works, but:

“once the concept has sunken in, when they see, eh, for example the, the word ‘re’, that that means ‘her’, then they suddenly know the meaning of *another* 100 words. So that, eh, yes, we do work with that a lot” (p.c., July 28, 2016).

Theresa deals with these issues implicitly, without direct translation. When Theresa discusses prefixes with her students, she encourages them to explore the

function of prefixes by doing exercises. She says: ‘what they do, is actually a kind of exploring [...]. We focus on practicing by doing, or teaching to do, and not so much [I: explaining everything first]. No, exactly” (p.c., July 28, 2016).

Several teachers mention that they prefer to teach word composition within a context and that they rarely treat the topic in isolation¹⁴. Fred mostly points out the relation between lexical categories during reading comprehension exercises. For instance, he explains that when students read a text but do not quite understand it, he encourages them to look at the form of the word to try to see connections to other words they might know. He explains:

Then they read something like, yeah, ‘obligatory’, and they think, oh, that, that... I recognise some parts, but, but I only know the word ‘obligation’. So then you start talking about what eh, what kind of form that word has and what other forms it is composed of” (p.c. May 22, 2016).

He does not explicitly treat the topic during vocabulary acquisition, but mentions patterns when he deems it relevant:

If we come across one [a word related to other words] then I will definitely point it out, but I’m not – I don’t wonder about every word, like, what is the verb, what is the, eh, adjective. But yes, more like, what do they know? If they- this- if they have to know the adjective, they know the noun, than I will only focus on those two. Then I would not necessarily start thinking about what the corresponding verb is” (p.c., May 22, 2016).

Mary has students practice word formation by filling in a table similar to the one in figure 4¹⁵. She chooses a word and students have to fill in the corresponding verb, noun or adjective. Mary says: “they find this very difficult though, they really

¹⁴ See appendix C, p. 80-81.

¹⁵ See appendix B, p. 70.

can't do it" (p.c. May 27, 2016). Theresa, too, notices that understanding word composition is something her students find difficult. Therefore, she argues that word composition is something "they just have to learn" (p.c., July 28, 2016). Anne and Kathy agree that word composition exercises are particularly challenging for students.

Anne explains that in the upper forms they do not focus on word formation because they do not use a specific teaching method during these years: "in the upper forms we don't of course, because we don't have a method. I think every method would pay attention to that, but if, if you don't have one, no" (p.c., July 22, 2016). Therefore, many of her students are not made explicitly aware of these patterns and Anne says: "I do not really focus on that. I should of course, but, eh, no" (p.c., July 22, 2016). She also thinks it would be good to point out relations between English and Dutch prefixes and suffixes, but does not do this in practice.

5.3.1.2 Semantic relations. In addition to learning about the lexical patterns in a second language, it is helpful for students to grasp the way in which words are related to each other semantically. This includes understanding that words may have several meanings and learning words' synonyms and antonyms. Furthermore, students must learn which words co-occur in collocations and what non-literal meanings words and sentences might carry.

5.3.1.2.1 Synonyms and antonyms. Some teachers point out semantic relations a priori, while others prefer discussing words' synonyms and antonyms when students have an immediate need for them. Fred discusses words' synonyms and antonyms when students need a different word in a certain context (p.c., May 22, 2016). Theresa points out semantic relations to students when they have trouble

formulating a word. She tries not to tell students which word they are looking for. Instead, she encourages student to find an alternative (Theresa, p.c., July 28, 2016).

Occasionally Fred will have students do mix-and-match exercises in which students match difficult words from a text to their simpler synonyms. According to Steve, these exercises can “absolutely be a valuable instrument” because of the use of context and the way in which the exercises necessitate finding the exact meaning of an unknown word (p.c., July 18, 2016). Fred directly links knowledge of semantic relations to improved writing skills as he says, “the more synonyms of a word kn- they know, the better they can- they are at handling the text” (p.c., May 22, 2016). Steve also uses mix-and-match exercises with synonyms, but as a form of context before reading a text. This way, students were familiarised with the meaning of difficult words they had not previously encountered.

5.3.1.2.2 Dictionary use. Several teachers pointed out the importance of teaching students how to use a dictionary for understanding the semantic nuances of English words. Kathy explains that “it has several meanings, so then you have to find the right one, but they already stop at the first one” (p.c., July 22, 2016). Kathy says that students are usually not so interested in learning how to use dictionaries because they think they already know how to use a dictionary. Steve trains his students in using dictionaries in the run-up to the final exams. This entails looking up translations from English to Dutch, and occasionally the other way around for writing exercises (p.c., July 18, 2016).

Sometimes students look up too many words. Kathy explains: “I see all the words they underlined, and all the things they’ve translated, and I think, wow, that’s a lot of time. That would have been better to spend on something else” (p.c.,

July 22, 2016). Kathy attributes the exaggerated use of dictionaries during exams to students' insecurity over their vocabulary knowledge (p.c., July 22, 2016).

5.3.1.2.3 Collocations. According to Mary, collocations are offered to students in the vocabulary lists, mostly in the books for the bilingual program. For these word combinations, the focus is mostly on the role prepositions play in changing a word's meaning: "so for example the word 'make' or 'get' or something, or 'take'. And then depending on the proposition that follows it, it has a different meaning" (Mary, p.c., May 27, 2016). Students have to fill in the correct adjectives in an exercise to test their understanding. Fred thinks an exercise such as the word fork exercise¹⁶ is great for practicing collocations with students, although he has never used it before (p.c., May 22, 2016). Mary argues that is an exercise that is only suitable for students in a bilingual program. For students in the Dutch-taught program, she says the exercise is "just too- a step to far basically" (p.c., May 27, 2016). Steve agrees that a high proficiency level is necessary to complete such an exercise (p.c., July 18, 2016).

Fred says he would not specifically discuss pitfalls in learning collocations. He expects students to pick up on certain patterns implicitly, and feels he does not need to explicitly mention certain collocations. By hearing a certain form, they automatically start recognising it and they discover their own mistakes (Fred, p.c., May 22, 2016).

5.3.1.2.4 Idioms. Mary explains that in New Interface, expressions and idioms are often presented with a Dutch translation: "set expressions are added. Such as 'lay the table', 'do the shopping', you know, that sort of stuff" (p.c., May 27,

¹⁶ See figure 9 in interview exercises in the appendix B, p. 73.

2016). Those are listed in the back of the book, along with the vocabulary. In *Stepping Stones*, idioms are explicitly presented to students in every chapter.

In the bilingual program at Mary's school, idioms' translations are not provided. Students are expected to find the meaning of idioms and the words they are composed of. Joan suggests teaching idioms by describing a situation that matches the idiom, rather than giving translations (p.c., June 11, 2016). Anne and Kathy explain that idioms are presented without their Dutch translation (p.c., July 22, 2016). Anne says that when explaining idioms to students she would try to translate them to Dutch (p.c., July 22, 2016). Kathy says she would try to explain them in English first and then check whether students understood properly: "and then possibly ask, like in Cambridge, just, and, what would the Dutch translation be?" (p.c., July 22, 2016). Anne points out that there are proverbs and idioms that you cannot translate directly, but that you could always try to find a Dutch expression with a similar meaning (p.c., July 22, 2016). These idioms also appear in a text, so students can also make use of the context to understand their meaning.

For proverbs Steve thinks it could be a good idea to encourage students to think about what the proverb could mean instead of simply offering a translation of a description of the proverb, but proverbs are usually accompanied by a translation (p.c., June 18, 2016).

Idioms are mostly discussed in the context of writing in Fred's lessons. He explains that the use of idioms makes a letter more native-like and believable. Therefore, learning these phrases primarily serves a communicative function. Fred only explicitly refers to them by ridiculing mistakes that arise from direct translations and does not usually ask his students to memorise them. He prefers to teach students how to understand an idiom and how to guess an idiom's meaning

during an exam when students have not come across an idiom before. Another way in which he teaches students to deal with idioms is through using a dictionary (Fred, p.c., May 22, 2016).

Overall, the teachers agree that it is important to make students aware of rules and patterns in the English language. In terms of word composition, the relation between lexical categories and the patterning of prefixes and suffixes are often taught in context. Several teachers only discuss these rules and patterns if they are mentioned in their teaching method, which was not always the case. Almost all the teachers point out that students struggle with learning word composition. Emphasising semantic relations is also viewed as a useful tool to expand students' vocabulary. Synonyms and antonyms are generally taught through mix-and-match exercises, whereas collocations are included in the vocabulary lists. Learning collocations is viewed as important but challenging. The teachers emphasise that dictionaries can be used as a means to fine tune students' understanding of word meaning.

5.3.2 Contrastive analysis

5.3.2.1 Crosslinguistic generalisations. Theresa highlights the importance of developing general language skills: Yes, yes, that speaks for itself I think. Because, eh, you learn general language skills n- that begins in primary school. And it continues in secondary school. And the way in which different, eh, departments shape that, yes, really, eh, determines your language knowledge, eventually. (p.c., July 28, 2016)

Theresa emphasises that it is important that students understand structures in Dutch first, so that they have a strong basis for understanding English word categories. If students do not know the difference between a noun and a verb in

Dutch, it is more difficult to teach them about these topics in English (Theresa, p.c., July 28, 2016). According to Mary, students have much less of an understanding of language nowadays, which can be problematic when they attempt to learn a new language (p.c., May 27, 2016). In addition to having an understanding of language structure in their native language, it is also helpful when students have a strong vocabulary basis. Theresa explains that it can be difficult to teach students words that they already find challenging in Dutch (p.c., July 28, 2016). Fred emphasises how important it is that students understand linguistic structures in order to be able to determine whether a Dutch linguistic phenomenon applies to English in a similar manner. His aim is for students to be able to say: “I master the language, I understand what is being said. I understand that it is different from Dutch, but I can still use it properly in a sentence” (Fred, p.c., May 22, 2016). In short, Fred wants his students to be able to generalise linguistic patterns.

In addition to English and Dutch, students are often required to learn German, French and sometimes even Latin and Greek. Anne finds it important that students develop metalinguistic knowledge and she feels that pointing out similarities and differences between languages can be helpful in achieving this (p.c., July 22, 2016). Kathy adds that she “often makes connections” (p.c., July 22, 2016). She says that when she teaches first year grammar school students, she points out connections to Latin or Greek. She says to students “hey, that part of the word, that makes in negative, that come from, eh, Greek, you haven’t learnt that? [...] And then they do know. And by specifically doing that, by letting them see whether they can make a connection, they can remember it better I think” (Kathy, p.c., July 22, 2016). Anne also asks her students whether they can find connections between

words they learn in different languages. She says “lots of words are similar to French, so you, you point always point that out to them of course” (Anne, p.c., July 22, 2016).

According to Kathy, there is a difference “between students who, ehm, take both French and German, or take either of the modern languages, and those who take no modern foreign languages, apart from English. I think you can really see that difference” (p.c., July 22, 2016). She thinks it is a shame when students drop languages, “because that it does really have a big influence” (Kathy, p.c., July 22, 2016).

Despite appreciating the value of pointing out relations between languages, Fred and Mary feel that students are susceptible to mixing up their languages. Mary finds that “somehow, eh, those children are so good at shutting, at separating all those things” (p.c., May 27, 2016). She says that students compartmentalise their different language subjects and are unlikely to find links between their language subjects (Mary, p.c., May 27, 2016). Nevertheless, Mary says she thinks that every language teacher tries to point out connections between different languages. Fred also tries to emphasise that English is similar to other languages. He says:

Students sometimes have Dutch, English, French and German classes on the same day, and they mix everything up. So to show as many connections as possible, like, ok, this is similar to this, don’t make things too difficult for yourself. Try to think, ok, there is continuity in this. This works in all for all four languages [...] Yes, that should be mentioned, because I think that it’s really going to help them too. (Fred, p.c., May 22, 2016)

5.3.2.1.1 Collaboration between language departments. During the interviews, there was a general consensus that directing students' attention to cross-linguistic patterns is useful in language teaching. Nevertheless, the majority of cross-linguistic instruction seems to take place in the various language classrooms and teachers rarely collaborate. Fred says that even though there is no such collaboration at his school, he believes it would be helpful. He knows of other subjects, music and drama for instance, work on cross-disciplinary projects. There have been no such projects in the language departments, but Fred states that it "would probably be super interesting" (p.c., May 22, 2016).

Theresa mentions that the Dutch department came up with the concept of 'week words'. Every Friday afternoon, teachers receive a list with the week words for that following week:

These are, eh, words that do not appear so often, in eh, daily language for example, but kind of the more difficult words, the tricky words. Eh, with an accompanying sentence, several sentences to explain the word, ehm, and, those words are shown on the monitor, so that students run into them. They are up on the wall in the staff room; they are all over the school. So students run into them [...]. The Dutch department would like for, ehm, French and German and English, ehm, to start using those words too [...]. Yeah, 'cause what is this word in English then, and what is it in German? With an example added to it. (Theresa, p.c., July 28, 2016)

The goal of this approach is to make connections between word forms in different languages more apparent to students. Theresa says "that would really be ideal because then you, then you are really working with that vocabulary" (p.c., July 28, 2016).

The language departments at Theresa's school also collaborate in order to ensure that all students have a basic understanding of word forms and categories. She explains:

We know that the, eh, Dutch department pays attention to that, but we know that students also often find it difficult. Eh, and we know that the French department, and the German department, also pays attention to grammar, so we actually try to interdisciplinarily, but within the modern foreign languages, teach nouns, and teach verbs, so that they can do it correctly in all languages" (Theresa, p.c., July 28, 2016).

She adds:

We even have a booklet for that. That was, eh, put together by the Latin department. And, eh, a lot comes from Latin, and, you can deduce a lot of things from that. And the booklet gives a very clear overview of how things are done in different languages. (Theresa, p.c., July 28, 2016)

By using the same booklet for different language subjects, the language teachers at this school ensure that they have a similar approach to teaching word categories, which makes it easier for students to understand the form and function of words in different languages.

5.3.2.2 Comparison of Dutch and English. Johnson (2008) states that "all language teachers know that L1 to FL interference not only happens, but is an important aspect of language learning" (p. 69). It would, therefore, be useful to explore how teachers apply this knowledge and how they take advantage of the linguistic transfer from the first to the second language.

5.3.2.2.1 General strategies. Teachers were asked to comment on the specific strategies they use when comparing Dutch and English, or when differentiating

between the two languages. Fred explicitly mentions similarities and differences between Dutch and English. For instance, if a student were to say “I’m on school”, which is a direct translation from Dutch, instead of ‘I’m in school’, he would point out that that the English expression is different from the Dutch one. Mostly, he does this when a mistake occurs, in order to point out: “that that’s what you’re *not* supposed to do” (Fred, p.c., May 22, 2016). Even though it is not explicitly mentioned in the method she uses, Anne says she often mentions differences in Dutch and English collocations. She says she especially does this in the lower forms, where students often make mistakes with literal translations. For example, she says students often say ‘good in’ instead of ‘good at’. They also say ‘by’ when they mean ‘bij’. She says: “I say it, I say it really often. It’s not really mentioned explicitly in our method, but I do always point it out to them” (Mary, p.c., May 27, 2016).

Fred mentions the Dutch equivalents to certain words and expressions when they are discussed in class. He notices that his students appreciate this. When he gives an explanation and students connect concepts in English to the Dutch language themselves, it serves as a confirmation that he has explained something well (Fred, p.c., May 22, 2016). Kathy compares Dutch and English when teaching her students typical English expressions, such as “never mind”, though this mostly occurs in the lower forms. She mentions that “that is one of the few exercises that *does* compare to Dutch in Cambridge, because it is explicitly stated in the exercise, like, what is this in your own language? So I do always ask that, and often they know it” (Kathy, p.c., July 22, 2016).

Mary says she continuously points out differences between Dutch and English, and she thinks most teachers do. For example, her students tend to use the present

perfect when referring to an event in the past. She has pointed out this mistake to students countless times, and emphasises that this tense works differently in English, but students continue making mistakes. She explicitly points out these grammatical pitfalls, but for vocabulary learning she believes that students have to “cram, cram, cram and, ehm, repeat a lot” (Mary, p.c., May 27, 2016).

If there is a possibility for the comparison between Dutch and English Steve says he absolutely makes use of that strategy. Mostly, the differences between Dutch and English are made explicit when students translate from Dutch to English too literally. He explains that it can be problematic when students do not realise that collocations or idioms cannot be translated literally and that they do not understand the fundamental differences between languages. Steve says that: “it requires a certain level of abstraction that not everybody possesses and that does not come easily to everyone” (p.c. July 18, 2016). In order to understand the differences between languages, he argues you need “a bit of a feel for language” (Steve, p.c. July 18, 2016). How effective cross-linguistic comparison is for vocabulary acquisition depends on the degree to which this feeling for language is present. Most of the time, words and idioms will just have to be learnt by heart (Steve, p.c. July 18, 2016).

5.3.2.2.2 False friends. False friends pose a challenge to students, as words that are false friends in two languages look similar but bear different meanings. Fred points out false friends when students misunderstand their meaning. For example, when students have to present they often translate Dutch sentences to English, which may result in the incorrect use of false friends. Fred points out that certain words may have similar forms, but do not mean the same thing in both languages. This, however, is always done in hindsight (Fred, p.c, May 22, 2016).

Similarly, Mary, Steve, Anne and Kathy only point out false friends to students after they have made a mistake (p.c., May 27, 2016; p.c., July 18, 2016; p.c., July 22, 2016). Steve says he occasionally points out false friends when he “anticipates that [students] are *going* to do it” (p.c., July 18, 2016). Anne explains: “we do not specifically have, eh, a lesson plan, or, eh, part- part of a lesson that focuses on that. That, eh, might be something we could do” (p.c., July 22, 2016).

Anne mostly teaches students about false friends in the run-up to their exams. She says she tells them “pay attention to this. There are many words that are similar to each other, but then really have a completely different meaning in English” (Anne, p.c., July 22, 2016). This is pointed out to students in preparation for their final exams, but Anne says “that might actually be too late, a little, actually, because they, but ok, then, then they are a bit more motivated to do it as well as possible” (p.c., July 22, 2016).

5.3.2.2.3 Additional meanings. Not only does the meaning of English words sometimes differ from the meaning of a similar form in Dutch, English words can also have more expansive meanings than their Dutch equivalents. Kathy explains that students sometimes struggle in finding the correct meaning for a word. This is partly due to the fact that they look up a word they do not know in the dictionary and simply pick the first meaning they encounter (Kathy, p.c., July 22, 2016). Increased awareness of the discrepancy between Dutch and English semantics could aid students in using newly acquired vocabulary correctly. Additional meanings are not always explicitly dealt with in teaching methodologies, and teachers have different approaches to handling differences in word meaning¹⁷.

¹⁷ See table x on page x in appendix x

On the whole, teachers use a number of strategies to emphasise crosslinguistic generalisations. The participants stress the importance of ensuring a strong basis in Dutch on which to build vocabulary knowledge of other languages. Teachers frequently point out connections between languages, whether in the form of word structure or similarities and differences in meaning. Kathy argues that knowledge of more language can help students understand regularities better, whereas Mary and Fred find that students are prone to confusing their languages. Theresa's school is the only school at which language departments collaborate, but several other teachers express an interest in implementing a more collaborative strategy.

5.3.2.3 Application of translation. The interviewees differed in the extent to which they used translation exercises. Four of the teachers viewed translation as a useful tool in vocabulary teachers, whereas three of the teachers argued that translating in the classroom can be problematic.

5.3.2.3.1 Disadvantages. Anne, Kathy and Theresa avoid translation exercises because they aim to use English as the sole language of instruction in their classroom (p.c., July 22, 2016; p.c., July 28, 2016). Theresa explains that: "eh, well we do not translate, because they learn English-English"(p.c., July 28, 2016). Theresa attempts to only use English in the classroom. She therefore finds giving word definitions in own words in English useful, because it does not require the use of Dutch as an intermediary. If students cannot think of a certain word, Theresa encourages them to come up with a solution in English, either by finding a synonym for the word or describing the word in another way.

She expands on why she believes students learn English vocabulary more effectively without a direct comparison to Dutch:

We try to focus on Dutch as little as possible. Eh, because we do not want students to, eh, compare too much, because, eh, if they would do that, they would probably get confused, because you say ‘wij zijn goed in’, ‘we are good in’. Because in Dutch we say ‘in’, so it must be ‘in’ in English too then right? Eh, we try to do that as little as possible, but if a student asks me, ‘yes, but miss, why is it ‘good i-’, not ‘good in’ but ‘good at’? Yes, then you will have to make that connection to Dutch. But, as teacher, we try to focus on that as little as possible. (Theresa, p.c., July 28, 2016)

Kathy also tries not to rely on Dutch in the classroom: “I, eh, teach completely in English, [...], so, it is only *rarely* that I compare something to Dutch. Unless *they* really specifically indicate, like, I really don’t get what this is. But, that doesn’t really happen very often” (p.c., July 22, 2016).

In the context of writing exercises, Kathy says that “you are not really supposed to translate of course, because then you get really strange Dutch- bad English sentences” (p.c., July 22, 2016). Anne reiterates that “we want as much English-English as possible, in the future” (p.c., July 22, 2016). She believes that because they have an English- English teaching method “translation is not relevant anymore of course” (Anne, p.c., July 22, 2016). Anne and Kathy used to administer translation tests, but they have stopped doing this because students performed particularly poorly on these tests.

Instead of using translation exercises, Anne and Kathy use alternative methods to check whether students have understood a word or sentence. For example, they might ask for an English description of certain sentence or ask students to use an English word in a new sentence that accurately reflects the word’s meaning. Anne says she thinks “that this is very good” (p.c., July 22,

2016). She thinks this allows students to be more aware of what they are learning by interacting more actively with the material. Kathy adds that “they have to be able to apply it. Not just recognise it” (p.c., July 22, 2016). She hopes a focus on English will encourage students to speak more English in class. Fred’s main concern with translation exercises is that they are often “too boring, not challenging enough, not creative enough to do something with” (p.c., May 22, 2016). Interacting more with the material could avoid this problem.

Steve believes that asking students to describe a word in English can be more useful than writing down the word’s Dutch translation. Another way in which he has students practice new vocabulary is by asking them to use new words in example. He does not believe in rote memorisation, especially not if students do not understand the meaning of the word in English *or* Dutch (Steve, p.c., July 18, 2016). Several teachers notice that students sometimes ask what the Dutch translation of a word in the vocabulary list means, or that they memorise words they do not understand. Steve comments: “even more useless than learning something, and forgetting it three days later, is, is, is, in fact learning a word, and translating it to another word that you do not know” (p.c., July 18, 2016). He argues that this is problematic because students “have no semantic background” in that case (Steve, p.c., July 18, 2016).

Joan also reports that students sometimes do not know the meaning of words, even in Dutch, and have just memorised vocabulary without understanding the exact meaning. Although Joan does not find translating vocabulary useful, the exercise becomes more meaningful when the extra dimension of having to use the word in a sentence is added. At her school, vocabulary translation is included in

language teaching, but the translation of sentences is not a common exercise (Joan, p.c, June 11, 2016).

No translation exercises are used in the bilingual program at Mary's school, but students in the Dutch-taught program frequently translate from Dutch to English and vice versa, but grammar is the main focus in translation exercises (Mary, p.c., May 27, 2016). At Theresa's school, only the 5th and 6th forms in VWO have Dutch-taught English classes in which they use translation exercises. Theresa says that these students "do a lot with translation, eh, especially, eh, just translating sentences, in which different tenses are used" (p.c., July 28, 2016). These translation exercises also mostly focus on grammar. Kathy, too, says that translation exercise she uses mostly focus on grammar. By means of an example, she mentions a writing assignment for which students received sentences in Dutch that they had to translate to English. She says: "that was actually mostly about grammar, and not really about, about idioms, or eh, vocabulary" (Kathy, p.c., July 22, 2016).

5.3.2.3.2 Advantages. Despite some of the concerns that the participants have with translation exercises, the majority of the participants recognised the merits of using translation exercises to stimulate vocabulary acquisition. Mary does not make frequent use of translation exercises. Nevertheless, she says she is not opposed to using translation as a tool for language learning. She thinks "it can absolutely contribute to expanding vocabulary knowledge". She says that "comparing English and Dutch does not only teach you the language, but allows you to better understand the system of languages" (Mary, p.c., May 27, 2016). This applies to the offering of a translation when teaching a word, as well as translating

words in exercises. Still, she maintains that reading words, and coming across words by immersion, is the most effective way to learn vocabulary.

Anne says she absolutely thinks that translation exercises can help students to understand the similarities and differences between English and Dutch. She uses a personal anecdote to explain why:

If I look at the first year that I studied English, eh, translation, that, eh, course, pff, I learnt so much from that. How certain things work and stuff, so. Only, I think that, for students who just have to learn English in high school, that that might be a bit too in-depth if you really spend a lot of time on that, I think. But to point out those differences... I think a secondary school's job is rather to touch upon it a bit, kind of, and yes, then after that you can go into it further. (Anne, p.c., July 22, 2016)

Fred believes that good translation exercises that require creativity and do not allow for the simple reproduction of answers, could achieve a great deal in students' vocabulary progress. Even though Fred is a proponent of instruction in English, he finds that the use of Dutch can be an effective tool for certain exercises (p.c., May 22, 2016).

Participants were not only asked about their opinions with regards to using translation in vocabulary learning, but also how they apply translation exercises in different contexts. Fred prefers translation exercises in which a context, for example a text, is given. According to him, such an exercise goes beyond rote memorisation and therefore activates an individual's lexical network. The same applies to translation exercises in which a word has to be used in a new sentence, because "then you really give the word some context" (Fred, p.c., May 22, 2016). He finds translating sentences more useful than translating isolated words, as such

an exercise combines both vocabulary and grammar. He has his students translate song lyrics. He also sees this as a more meaningful way to translate, as students have to think about what they want to achieve with their translation. Some students choose “to get it to sound as poetic as possible. To give the song a good- the same flow. Others just translated words very literally. And some even tried to have words rhyme in Dutch, or have words rhyme in English” (Fred, p.c., May 22, 2016). He believes that translation exercises can help students to better understand the differences between English and Dutch because “that is the highest level at which you can deal with the real meaning of words” (Fred, p.c., May 22, 2016).

Steve thinks students absolutely get a better feeling for how language works by making differences and similarities between Dutch and English explicit and by using translation exercises. This counts for the word level, but also for understanding word composition. He does emphasise that he thinks translation mostly strengthens language awareness for those who already have some level of awareness. For the students who do not have much sensitivity for languages or who are simply not interested in learning languages, such an approach will not have much of an effect (Steve, p.c., July 18, 2016).

6 Discussion

The results have shown participants’ opinions and attitudes to teaching methods that incorporate a focus on increasing language awareness. Figure 3 summarised the various viewpoints the teachers had on focusing on the rules and patterns of a language, making cross-linguistics comparisons and using translation as a tool for teaching language. The issues teachers have with these methods are marked in red. Each point will be discussed in more detail below.

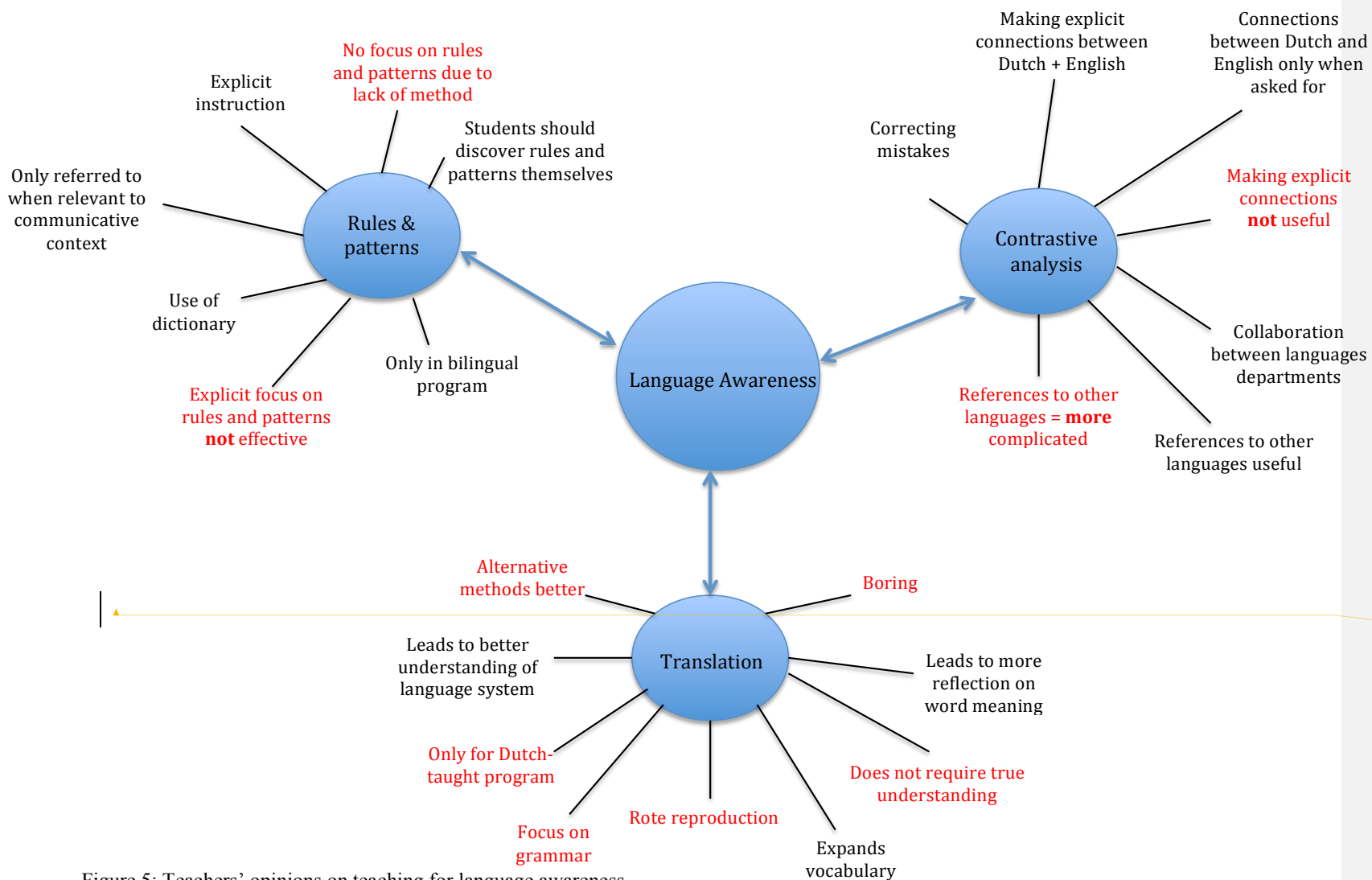


Figure 5: Teachers' opinions on teaching for language awareness

Unknown
Formatted: Font:(Default) Times New Roman

6.1 Rules and Patterns in the L2

According to Jiang (2004a) teaching students about the systematic patterning in a language will allow students to learn vocabulary more efficiently. Teachers' explicit instruction of rules and patterns consists of explaining the relation between lexical categories or by pointing out the patterning of prefixes and suffixes. Lastly, making students aware of the semantic relations between English words can be seen as a form of teaching for language awareness. Steve makes his students aware of the relation between word categories. In addition, Theresa thinks teaching prefixes and suffixes is a great method to expand vocabulary, but she explains that students do this challenging to understand. Several participants identify teaching students about the use of a dictionary as an important tool for understanding the semantic relations between English words.

Some teachers believe explicit instruction is only necessary when certain rules and patterns are relevant to the communicative context at hand. Fred, for instance, makes use of metalinguistic teaching methods, but attempts to offer information in context. He finds it important to point out semantic or lexical relations between words, but only does so when a situation requires that knowledge or if a student makes a mistake. Similarly, Theresa underlines the importance of being aware of rules and patterns of the English language, but she argues that students should discover these regularities themselves rather than receiving explicit instruction.

Although Anne and Kathy believe that offering students a systematic view of English vocabulary can be useful, they often omit this strategy in their teaching as they do not use a formal teaching method. Furthermore Anne and Kathy do not make students explicitly aware of patterning of prefixes and suffixes, but they do not incorporate this method in practice. Mary does attempt to point out rules and

regularities to students, but finds that they keep making the same mistakes. This has led her to believe that explicit instruction on rules and patterns in English is not effective.

Theresa explains that students find it difficult to comprehend word categories. She therefore only begins to teach her students about this in the third form. According to Mary, teaching rules and patterns to students is only an appropriate method for students in the bilingual program. She explains that her students find it too difficult change words to different word categories. Theresa therefore states that students have to commit these different forms to memory.

6.2 Contrastive Analysis

Overall, participants agree that making explicit connections between Dutch and English helps in developing metalinguistic knowledge. Anne, for instance, believes that explicitly pointing out differences between Dutch and English collocations will help students to avoid mistakes. Fred is a proponent of enhancing students' awareness of the differences between Dutch and English and he points out Dutch equivalents to English expressions that are being learnt. He prefers making explicit references to differences between the two languages only when mistake is made or if the context requires it.

Four out of seven teachers find it useful to reference other languages such as Latin, Greek and French when teaching English. They argue that making connections between different languages makes it easier to remember English vocabulary. Furthermore, Kathy has noticed that students who take more language subjects often find it easier to learn vocabulary because of the connections they can make between these languages. Although several participants indicate they would

find it useful to collaborate with the other language departments, this only occurs at Theresa's school.

Mary is more sceptical about using explicit instruction to highlight the differences and similarities between Dutch and English. She feels that no matter how often she explains certain differences, students continue making mistakes. Additionally, she feels that students compartmentalise the different language they learn and that referencing other languages can make vocabulary learning confusing and complicated. Steve believes it is useful to teach students about the differences between Dutch and English, but that it requires a level of abstraction that not every student masters. Therefore, most students will have no other choice than to learn words and idioms by heart. Generally, the teachers make students aware of false friends only when students make mistakes or in the run up to their final exams. They do not explicitly deal with additional meanings of words.

6.3 Translation

Several teachers believe that translating leads to a better understanding of the language system, leads to more reflection on word meaning and that it expands students' vocabulary. Fred uses translation exercises because he believes they allow for more meaningful reflection on the material. Although he teaches in English, he thinks translating to Dutch can be a useful medium to make students more aware of the structure of the English language and how it differs from Dutch.

Steve argues that translation is a suitable method for strengthening language awareness, but he believes that it mostly strengthens language awareness for those who already have strong metalinguistic skills. Others, such as Kathy, Anne and Theresa, believe that translation is only suitable as a teaching method within a Dutch-taught program. Kathy and Anne worry that attempting to translate from

Dutch to English and vice versa might cause confusion. Instead, they propose alternative exercises, such as asking for English descriptions of a word. Mary and Theresa occasionally make use of translation exercises, but they explain that these exercises mostly focus on improving students' grammar knowledge rather than expanding and strengthening their English vocabulary.

Although Fred agrees with the use of translation exercises in principle, he finds that the exercises he comes across in the book are too boring. He believes translation exercises should require creativity and should not entail the simple reproduction of memorised answers. Therefore, he has his students complete alternative translation exercises such as translating song lyrics. Steve and Joan, too, believe that translation exercises often entail rote reproduction that does not require a true understanding of the vocabulary at hand. However, Kuiper (1961) argues that translation does not need to be associated to rote learning and that a more meaningful use of translation exercises is possible.

7 Conclusion

In this thesis, the degree to which teachers incorporate teaching methods that increase language awareness was investigated. Overall, teachers believe that it is important for students to have knowledge of the systematicity in language and the similarities and differences that exist between different languages. Though explicit instruction of this systematicity is advocated by researchers such as Norris & Ortega (2000), Jiang (2004a) and Laufer and Girsai (2008), a majority of the teachers who were interviewed remain unconvinced by using explicit teaching to increase metalinguistic awareness. Norris and Ortega (2000) concluded that focused L2 instruction is more effective than merely being exposed to input without specific instruction. Nevertheless, Fred, Theresa, Joan, Anne and Kathy

prefer implicit teaching methods when it comes to making students aware of patterning in the L2 vocabulary. Several teachers believe that contextualising input is more effective than explicit instruction, but research has shown that a reliance on input alone is not sufficient for achieving the semantic restructuring needed to gain language awareness.

The main concern that teachers have with translation exercises and cross-linguistic comparison is that they believe an English teaching environment is most conducive to learning the language. Anne, for instance, believes translation is a useful tool, but thinks she should not use it because it would steer students' attention away from English. Although Laufer and Girsai (2008) indicate that contrastive analysis and translation stimulates language learning and language awareness, metalinguistic awareness could be achieved without translation. Anne, Kathy and Theresa explain that they encourage students to find alternative formulations in English. This could also encourage the semantic restructuring described by Jiang (2004a; 2004b).

Although the participants are proponents of enhancing language awareness, there are practical constraints for including some of the strategies described in research. Teaching strategies that focus on language awareness are not always included in teaching methods, which makes it more challenging to incorporate them into lesson plans. As mentioned, explicit instruction is not necessarily effective. Several teachers argue that students find contrastive methods and translation too difficult and that such methods are not suitable for secondary school students. Furthermore, students are believed to need a strong basis in Dutch first before developing a strong overall understanding of languages. Several teachers have pointed out that students' knowledge of Dutch vocabulary and language

structure is insufficient. All teachers emphasise the need for a meaningful interaction with the material, which cannot always be achieved with translation exercises. Nevertheless, translation exercises can avoid the rote reproduction of words by integrating exercises into a context.

A majority of the participants recognising the merits of teaching for language awareness, but there are great discrepancies with regards to the way in which teachers approach vocabulary teaching. Further research is needed to determine whether these opinions are shared by secondary school teachers on a larger scale. Furthermore, more research is needed on how teaching methods incorporate teaching for language awareness, as teachers seem to rely on the teaching method they use.

Reference list

- DeKeyser, R. (1995). Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379–410.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 42–63). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2007). Skill acquisition theory. In: B. VanPatten, & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 97–113). New York, NY: Routledge.
- Doughty, C. (2003). Effects of instruction on learning a second language: A critique of instructed SLA research. In B. VanPatten, J. Williams, & S. Rott (eds.), *Form- Meaning Connections in Second Language Acquisition* (pp. 181–202). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R. (2008). Explicit form-focused instruction and second language acquisition. In B. Spolsky & F. Hult, *The handbook of educational linguistics* (pp. 437–456). Malden, MA: Blackwell Pub.
- Graus, J., & Coppen, P. (2015). Student teacher beliefs on grammar instruction. *Language Teaching Research*, 20(5), 571–599.
- Han, Z., & Finneran, R. (2014). Re-engaging the interface debate: strong, weak, none, or all? *International Journal of Applied Linguistics*, 24(3), 370–389.
- Hill, M., & Laufer, B. (2003). Type of task, time-on-task and electronic dictionaries in incidental vocabulary acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(2), 87–106.
- Hudson, R. (2004). Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of linguistics*, 40(01), 105–130.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Uitgeverij Passage.
- Hulstijn, J. (2001). Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 258–286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. (2008). *An introduction to foreign language learning and teaching* (2nd Ed.) London: Routledge.
- James, C. (2005). Contrastive analysis and the language learner. *Linguistics, Language Teaching and Language Learning*, 1–20.
- Jiang, N. (2004a). Semantic transfer and development in adult L2 vocabulary acquisition. In P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language: selection, acquisition and testing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Jiang, N. (2004b). Semantic Transfer and Its Implications for Vocabulary Teaching in a Second Language. *The modern language journal*, 88(03), 416–432.
- Kuiper, W. (1961). *Historisch-didactische aspecten van het onderwijs in het Duits: Beschouwingen over de ontwikkeling van het hoogduits als leervak op de Nederlandse scholen voor voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs*. Groningen: Wolters.
- Kwakernaak, E. (2010). Algemeendidactische trends en vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 97(3), 10–14.

- Laufer, B., & Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics*, 29(4), 694-716.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2005) Teaching and learning vocabulary. In E. Hinkel (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum: 581-595.
- Ritchie, J. (2003). The applications of qualitative methods to social research. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp 24-46). London: Sage Publications.
- Snape, D. & Spencer, L. (2003). The foundations of qualitative research. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp 2-23). London: Sage Publications.
- Spada, N., & Lightbown, P. (1999). Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 83(1), 1-22.
- Xiao, R., & McEnery, T. (2006). Collocation, semantic prosody, and near synonymy: A cross-linguistic perspective. *Applied linguistics*, 27(1), 103-129.

Appendix A: Interview protocol

Before the interview:

- Ask which teaching materials the teacher uses

Introduction

- Ask for permission to record and introduce recording devices
- Thank the teacher for participating
- Explain the research goal: I am investigating the use of methods that accentuate the differences and similarities between Dutch and English and the use of translation exercises. I am also interested in which methods can be used to improve students' understanding of language patterns in general.
- Explain that the research can help expand knowledge on approaches to vocabulary teaching
- Introduce yourself: name, degree, interest in the topic
- Ask the teacher to introduce him/herself: number of years of teaching
- Explain structure of interview: 1) questions on vocabulary teaching methods, 2) questions on translation exercises, 3) general questions
- Explain that you are not trying to judge or evaluate teaching methods, but that you are interested in how they approach the topic of cross-linguistic comparison in vocabulary teaching
- Indicate that teacher can ask questions whenever

Interview

Questions on vocabulary teaching methods:

- Examine figures 1 en 2: Do you explain vocabulary with the help of a text or context (including themes) or do students learn vocabulary independent of the context in which they occur? What do you find more effective?
- Do you point out rules and regularities in English vocabulary to students? I.e.:
 - Which part of a word can you recognize? Which parts of words are responsible for which part of the word's meaning? (prefixes, suffixes etc.)
 - Which other word can be made using the same word base? (i.e. friend- friendship – unfriendly)
- Take a look at figure 3. Do you discuss tips like these with your students? Which ones in particular? Do you find this useful and do you notice that this helps students to identify patterns between words?
- Discuss figure 4
 - Would you add anything to figure 4?
 - Would you compare these patterns in English vocabulary to patterns in Dutch vocabulary?
- Do you find it important to make students aware of the semantic links between words? Examine figures 5 and 6.
 - Would it be useful to compare English synonyms and antonyms to their Dutch counterparts?

- Do you teach students about which words often occur together? (collocations)? I.e. ‘take a breath’, ‘do my homework’, ‘round of applause’
 - Do students learn these off by heart or do you point out patterns to them?
 - Do you point out similarities and differences between the use of this word in collocations in Dutch and English?
- Discuss collocation exercises (figures 7, 8 and 9)
- Do you spend time teaching idioms? (b.v. ‘break the ice’ (het ijs breken) ‘take the bull by the horns’ (koe bij de horens vatten’), ‘feeling a bit under the weather’
 - Do students learn these idioms off by heart or do you point out patterns to them?
 - Do you compare English and Dutch idioms?
 - Have a look at figure 10. Do you think it is more effective to encourage students to express an idiom’s meaning in their own words in English or to translate and idiom to Dutch? Why?
- Look at figure 11. The Dutch translations to words are given but not translations are given for the sayings and proverbs. How would you clarify their meaning? In Dutch or in English?
- If English words have another meaning in addition to the Dutch meaning, do you explain how the Dutch and English meanings differ? (I.e. another does not only mean ‘een andere’ but also ‘nog een’)
- Do you find it important to make students aware of ‘false friends’ (b.v. ‘actual’ vs. ‘actueel’, ‘bleak’ vs. ‘bleek’)

Questions on translation exercises

- Do you make use of translation exercises when teaching vocabulary?
 - If so, what kind of translation exercises (L1 to L2, L2 to L1?)
- go through translation exercises
 - Translating sentences from Dutch to English (Figure 12)
 - Translating sentences from English to Dutch
 - Figure 13: Search for translation of given Dutch words in text
 - Figure 14: Translating with the use of context and a dictionary
 - Translating a word from English to Dutch + create sample sentence in English (Figure 15)
 - Find English translations in the text when Dutch word is given (Figure 16)
 - Which method do you think works best? Why?
- Do you think translation exercises help students understand the similarities and differences between English and Dutch?

Other questions

- Do you think it important that students develop awareness of overall similarities and differences between languages?
- What downsides, if any, do you think there are for contrastive methods in vocabulary teaching?
- Do your beliefs about vocabulary teaching correspond to what happens in practice? Why/why not?

- Do you think there is enough information available to you on the differences and similarities between Dutch and English?
- Was attention paid to such methods during your teacher-training course?

Conclusion

- Thank teachers for their time
- Ask whether they would like to read the thesis → ask for email address
- Give own email address in case teachers have further questions or remarks

Possible responses

If the teacher does not use CAT-type methods → ask why not? Possible options:

- Not enough time?
- Method not effective
- Not enough information available

If the conversation digresses too much:

- Would you mind if we get back to this at the end of the interview? I would like to ask you a few questions on the topic of and unfortunately we only have a limited amount of time

Materials

- Laptop/phone for recording
- Sheets with examples of exercises
- This interview protocol

Appendix B: Interview exercises

Understanding word meaning from context

Figure 1. Guessing word meaning from context. Stepping Stones, year 4, section 2, p. 9

Vocabulary

Look up the following words in the text. Guess the meaning of the words from their context. Then fill in the correct words in the sentences below.

struggling (line 1) – posted (line 2) – astonishing (line 14) – established (line 14) – quirky (line 39) – bemused (line 42) – nestle (line 61) – recalls (line 84) – prestigious (line 90) – overwhelmed (line 106) – legitimate (line 125) – conned (line 130)

1 'I watched that video over and over again as a kid', one of her fans _____

2 A supermodel with a well _____ career can make millions.

3 I wouldn't like to work for him. I'm not sure that all of his businesses are _____

4 The show's contestants were _____ into believing they could win a million dollars.

5 As a _____ artist, she couldn't afford to rent her own studio.

6 I didn't like the message you _____ on the web about my flatmates.

Figure 2. Given word definition based on context. Stepping Stones, year 4, section 1, p. 56

Vocabulary

Look up the words and expressions below in the text. Then write down definitions for them in English using your own words.

Words and expressions in text	Definitions
1 kros (paragraph 1)	_____
2 to get something off your chest (paragraph 2)	_____
3 psychobabble (paragraph 3)	_____
4 to subscribe to (paragraph 4)	_____
5 number-crunching (paragraph 5)	_____
6 stereotype (paragraph 7)	_____
7 to feature (paragraph 8)	_____

Composition of words

Figure 3. Stepping Stones, year 5/6, reference book, p. 21

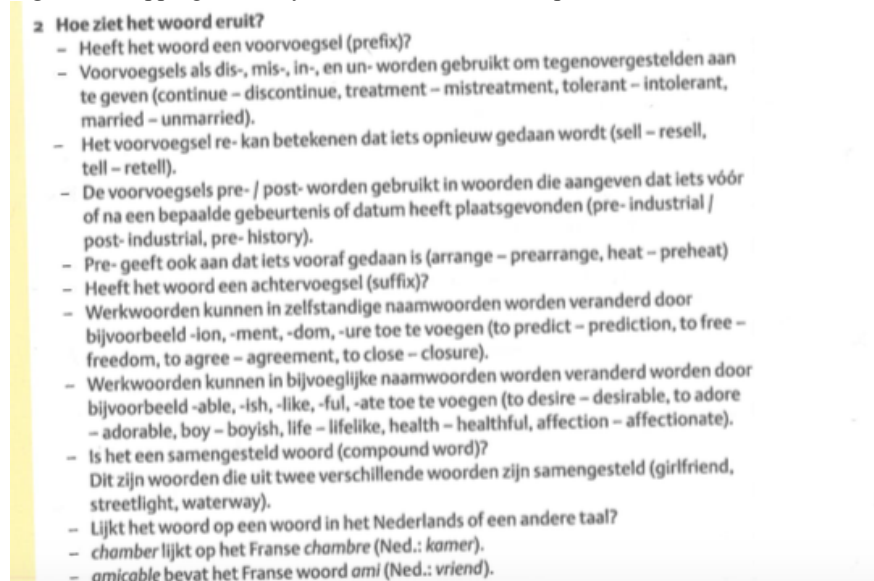


Figure 4. Understanding words bases. Cambridge Objective student's book, p. 12

Verb	Noun	Adjective
occur		
	founder	
X	consequence	
		obligatory
disappear		
	glamour	
	authority	
		various
presume		
	perception	

Semantic relations: synonyms and antonyms

Synonyms

Figure 5. Matching synonyms. Stepping Stones, year 4, section 1, p. 14

Vocabulary
The words in the first column are from the text. First look them up in the text and look at the context. The line numbers are in brackets. Then find the correct synonym in the second column.

1 intimacy (line 1)	a make known	1	
2 guidance (line 10)	b crucial	2	
3 emerge (line 15)	c leadership	3	
4 reveal (line 18)	d absurd	4	
5 momentous (line 23)	e unique	5	
6 distinct (line 30)	f become apparent	6	
7 nurture (line 37)	g connection	7	
8 surreal (line 44)	h ridiculousness	8	
9 absurdity (line 63)	i closeness	9	
10 bond (line 67)	j upbringing	10	

Antonyms

Figure 6. Finding matching antonym in text. Stepping Stones, year 5, section 2, p. 10

Vocabulary
Find the antonyms (opposite meanings) for the following phrases in the text. The paragraph in which you can find the antonym is in brackets.

1 closer by, within (1)	_____
2 fat, big (2)	_____
3 earthly (2)	_____
4 more of the same (3)	_____
5 miss, overlook (4)	_____
6 few, scarce (7)	_____
7 emotional, illogical (8)	_____
8 soft, weak (8)	_____

Collocations and idioms

Figure 7. Use of preposition in expression and in combination with words. Stepping Stones reference book, year 5/6, p. 10

Voorzetsels in uitdrukkingen en bij werkwoorden In veel uitdrukkingen worden vaste voorzetsels gebruikt. Ook werkwoorden hebben in een bepaalde betekenis vaak een vast voorzetsel. <i>To look after</i> betekent 'zorgen voor', <i>to look at</i> 'kijken naar', en <i>to look for</i> 'zoeken naar'. In een woordenboek kun je het beste zoeken bij de uitdrukking of het werkwoord dat je wilt gebruiken.	good at (<i>in</i>) dependent on (<i>independent of</i>) (<i>van</i>) a witness to (<i>van</i>) in my opinion (<i>naar mijn mening, volgens mij</i>) on your own (<i>zelf</i>) Translate into Dutch (<i>in</i>) Divide into two (<i>delen door twee</i>)
--	--

Figure 8. Explanation of collocations. Cambridge Objective student's book, p. 13

Vocabulary

Vocabulary spot

It is important to know which words collocate (which words commonly go together) and a good dictionary will tell you this. When you see good examples of collocation, underline or highlight them in the text.

- 1 Look at these examples of collocations from the reading text.

an underlying principle (adjective and noun collocation)

closely reflected (adverb and verb collocation)

unpleasantly blunt (adverb and adjective collocation)

Go through the text and highlight some more collocations to remember.

Figure 9. Exploring different collocations. Cambridge p. 14

- 2 Complete these word 'forks'
with a word which collocates.
- EXAMPLE: *to make*
to reach *a decision*
to come to
- a** supply a noun to make a
compound noun
 binder
..... finger
 road
- b** supply three different verbs
to
to permission
to
- c** supply an adjective
 weather
..... criticism
 flavour
- d** supply three different
adjectives
.....
..... thanks
.....
- e** supply a verb
to an ambition
to assets
to a dream
- f** supply three different verbs
to
to pain
to



Figure 10. Explaining expressions and idioms in own words. Stepping Stones, year 6, section 2, p. 42

A Vocabulary
Below you will find expressions and idioms used in the text. Explain each in your own words. Paragraph numbers are indicated in brackets. Use a dictionary where necessary.

- 1 money can't buy happiness (1)

- 2 to take heed (1)

- 3 reality bites young (1)

- 4 spiraling prices (2)

- 5 to take for granted (2)

- 6 the odd one out (4)

- 7 to practice what you preach (5)

- 8 to make a difference (5)

Figure 11. Translation list. Stepping Stones, year 4, section 3, p. 30

E SPEAKING	
Can you confirm what this witness just stated?	bevestigen
Defence, would you like to cross-examine the witness?	kruisverhoor afnemen
I offered to give him driving lessons, but he said he had to decline .	afslaan
All his anger was directed at the man who had had an affair with his wife.	richten op
In the eighties , the Soviet Union was the sworn enemy of the U.S.A.	vijand
F WRITING	
She allegedly stole his wallet, but it still has to be proved.	zoals beweerd wordt
All the violence on TV ... I think it is appalling .	verschrikkelijk
When you enter a crime scene, you must not contaminate it.	sporen uitwissen, bederven
The shortcut was a dark, gloomy alley, so he took the main road.	donker/duister
I can't tell you what I saw ... It was terribly gruesome !	grijselijk
She was arrested for reckless driving.	roekeloos
The package looked very suspicious so I called in the bomb squad.	verdacht
SAYINGS & PROVERBS	
It takes a thief to catch a thief	
Money is the root of all evil.	
Two wrongs don't make a right.	
All crime is a kind of disease and should be treated as such.	

Translation exercises

Figure 12. Translating from Dutch to English. Stepping Stones, year 4, section 2, p. 70

Translate the following sentences from Dutch to English.

- 1 Dana was vorig jaar in Roemenië.

- 2 Ik heb gisteren een uur op je gewacht bij de bibliotheek.

- 3 Zij heeft vorige zomer in een hotel in Spanje gewerkt.

- 4 Ik zag een paar maanden geleden een geweldige show in Amsterdam.

- 5 Gaat Colin dit jaar op vakantie?

- 6 Vorig jaar bezocht ik mijn broer in Parijs, maar dit jaar bezoek ik mijn zus in Glasgow.

- 7 Ik ga morgenochtend mijn vrienden van het station halen.

- 8 Gaan jullie niet naar de bioscoop vanavond?

Figure 13. Find English translation of given Dutch word. Stepping Stones, year 4, section 3, p. 10

Work with a classmate. Find the English translations of the words below in the text *CSI Basics*. Write the translations behind the words. If you can't find the word(s), use a dictionary.

A

- 1 onderzoeker _____
- 2 aanklager _____
- 3 verdediging _____
- 4 rechter _____
- 5 dader _____

B

- 1 verzamelen _____
- 2 bewaren _____
- 3 verkrijgen _____
- 4 navolgen _____
- 5 ondervragen _____
- 6 identificeren _____
- 7 bewijzen _____
- 8 reconstrueren _____

C

- 1 gerechtelijk bewijs _____
- 2 omgeving _____
- 3 monsters _____
- 4 veroordeling _____
- 5 huiszoekingsbevel _____
- 6 moord _____
- 7 aanwijzingen _____
- 8 plaats van de misdaad _____

Figure 14. Translate English to Dutch. Stepping Stones, year 4, section 3, p. 33

ENGLISH – DUTCH DICTIONARY

Here are some tips for the use of an English – Dutch dictionary.

- When looking for a translation of a word, do not automatically choose the first translation, but look at the context of the word that you want to translate. So first read the words around the word you are looking up.
- When looking for a word that is used in combination with other words (prepositions, pronouns, adverbs, etcetera), be sure you read the whole headword in the dictionary, so that you can choose the correct translation.

1.1 For this Exercise you need an English – Dutch dictionary. Translate the sentences below and pay special attention to the words in **bold**.

- 1 My brother always runs, but my sister walks **with a limp**.

- 2 I'm not exactly sure, but I think Wales is a **principality**.

- 3 He lost his temper in the **thick** of the fight.

Figure 15. Translate from English to Dutch and give example sentence in English. Stepping Stones, year 4, section 2, p. 18

Vocabulary

The following words are from the text *the Bootleg Beatles*. First, write down what the word means in Dutch. Then, with each of the words, form a sentence from which the meaning of the word becomes clear. Look at the example.

Example premier = *voornaamste*
The premier witness was murdered just before the trial.

- 1 spitting image = _____

- 2 a wig = _____

- 3 genuine = _____

- 4 a gig = _____

- 5 heckle = _____

Figure 16. Translate from English to Dutch (questions in Dutch). Stepping Stones, year 5, section 2, p. 28

Denk erom dat vragen in het Nederlands gesteld ook in het Nederlands beantwoord moeten worden!!

1 Wat betekenen de woorden 'nautical' en 'nausea' (line 3)?

Waar heeft 'similar symptoms' (line 8) betrekking op?

2 Welke twee werkwoorden in alinea 3 geven aan waar het bij bewegingsziekte eigenlijk om draait?

Waardoor wordt bewegingsziekte veroorzaakt?
Schrijf de eerste twee en laatste twee woorden op van de zin die de oorzaak hiervan verklaart.

Appendix C: Overview of teacher's approaches to language awareness

Table 1 Overview of teachers' approaches to language awareness		
Type of instruction	Teacher	Beliefs
Meaning-focused instruction	Exposure to input	Fred Using English in class important to link words to communicative context
	Mary	Believes reading and immersion are most effective ways to learn vocabulary
	Joan	- Exposure to English in the form of reading, writing, listening and speaking important - Explicit instruction not necessary if input is correct
	Steve	-
	Kathy	Believes that teaching in English is important for learning vocabulary
	Anne	Believes that teaching in English is important for learning vocabulary
	Theresa	Teaches completely in English
	Importance of context	Fred - Communicative context more important than explaining word form and rules – rules only discussed within communicative context. - Has his students deduce word meaning from context
	Mary	Vocabulary presented in context of text or article as well as in isolation
	Joan	- Use of context that requires students to discover meaning of words - Students need to be able to memorise words independent of context.
Meaningful use of acquired material	Steve	-
	Kathy	Vocabulary lists have to be memorised independent of context
	Anne	-
	Theresa	Words are best learnt in context but some focus on form necessary to use word properly
	Fred	Exercises should require creativity and no simple reproduction of answers
	Mary	-
	Joan	- Believes in learning by doing - Progressive vocabulary learning

Form-focused instruction	Rules and patterns in the L2 (morphosyntactic and semantic)	Steve	Learning word lists useless
		Kathy	-
		Anne	Simply memorising vocabulary lists not so useful, but sometimes this needs to happen
		Theresa	• Focus on student exploration • Focus on doing exercises rather than explaining
		Fred	• Points out the relation between lexical categories during reading comprehension exercises • Makes semantic relations explicit when students are looking for a word (for instance in a writing assignment) • Mix-and-match exercises for synonyms
		Mary	• Does not think explicit instruction focused on rules and patterns is always effective. Sometimes rote learning is just necessary. • Finds word composition an interesting topic, but it is barely included in teaching method → does not teach patterns associated to word composition as much as she might like to • Semantic relations sometimes in Words at Work exercises • Collocations offered in vocabulary list (mostly for bilingual program) • Finds word composition an interesting topic, but it is barely included in teaching method → does not teach patterns associated to word composition as much as she might like to
		Joan Steve	Explicit instruction not necessary • Explicit instruction not necessary • Explains rules and patterns relating to prefixes and suffixes if important to context • Practices dictionary use leading up to final exams: – Dutch-English/English-Dutch translations for Dutch-taught program

Contrastive analysis			– English-only dictionaries in Cambridge programs, but has his students focus on different word meanings, synonyms, antonyms and word categories
		Anne	• Would like to make students aware of patterns but does not do this in practice • No explicit attention to prefixes and suffixes • Does not discuss word formation in upper forms because it is not mentioned in teaching method. • Some exercises in the WASP reporter and Follow Up that focus on collocations • Learning word categories through adjectives of feeling ('I'm terrified' → 'it's terrifying')
		Kathy	• Discusses semantic relations when students cannot find a word • Important to understand different word meanings • No explicit mention of word composition. Some mention of word composition appears in Cambridge English or WASP, but infrequently and not explicitly) • Students come across word composition patterns in Follow Up books, but these are used for self-study so it is not discussed in class • Learning word categories through adjectives of feeling ('I'm terrified' → 'it's terrifying') • No explicit attention to prefixes and suffixes • Students encouraged to discover different word meanings through the use of dictionaries
		Theresa	• Mix-and-match exercises for synonyms (in WASP reporter and Alquin) • Word composition (prefixes/suffixes) dealt with leading up to test in England in third form: implicitly and without direct translation
		Fred	• Finds it important that students are aware of differences between Dutch and English

		• No interdisciplinary projects with English at his school but thinks this would be very interesting • Corrects mistakes (i.e. literal translations) • Points out false friends when used incorrectly by students • Points out Dutch equivalent to English words • Finds it important that students themselves are able to make connections between Dutch and English and sees this as proof for having explained something well • Expects students to be able to distinguish between words' various meanings by deducing the particular meaning from context
Mary		• Students have trouble finding connections between languages (the more languages, the more complicated this becomes) • Frequently points out differences between English and Dutch but says her students keep making mistakes → rote memorisation necessary • Points out false friends when used incorrectly by students • No explicit focus on additional meaning in teaching methods. Finds that this can be confusing to students.
Joan	-	
Steve		• Effectiveness of cross-linguistic comparison depends on the degree to which feeling for language is present. • Students who do not have a feeling for language simply have to memorise, words and idioms. • Emphasises similarities between English and other languages. • Often points out differences between Dutch and English to students, especially concerning expressions. • Points out false friends when misunderstood. (+ sometimes when he anticipates a mistake)
Anne		• Believes that pointing out similarities and differences between languages can be helpful for improving language awareness

Translation	Kathy	• Points out false friends when misunderstood + in the run up to final exams but thinks this might be too late • Does not explicitly mention additional meanings but they are incorporated into exercises
		• Points out connections between English and classics • Believes that students who take more language classes have better language awareness • Compares expressions in Dutch and English (this is done in the Cambridge teaching method)
	Theresa	• Points out false friends when misunderstood • Finds general language awareness important • Making connections between languages clear ideal way to increase language awareness • Week words used to make connections between languages • Collaboration between language departments to teach word categories and grammar • Avoid direct comparison between English and Dutch – comparison only made when students ask for it
	Fred	• Often finds translation exercises too boring (see ‘meaningful use of acquired material’) • Language of instruction English, but believes that use of Dutch can be effective at times • Translation exercises carried out within communicative context (i.e. translating song lyrics) • Has his student write book reports in Dutch because being required to translate the material forces students to process the context more meaningfully
	Mary	• Translation exercises useless if they do not require proper understanding of words.

Joan Steve	• Translation only used in Dutch-taught program. • Thinks it can help to expand vocabulary knowledge + better understand the system of languages • Sees translation as a form of rote memorisation • Students need to understand word meaning in Dutch before learning English translations • Describing word in English more useful than giving translation • Translation exercises only appear in students' homework and on tests (in the form of sentences) • Word translations asked for in quizzes • Translation useful to check understanding of meaning
Anne	• Says she learnt a lot from translating herself, but believes many translation exercises to be too complicated for high school students • Translation exercises used in 5th and 6th form, but mostly focused on grammar
Kathy	• Does not make much use of translation exercises • Answering in Dutch might lead to more meaningful reflection
Theresa	• No translation - alternative methods to check understanding • Translation exercises only appear on tests or in the context of teaching grammar • English definitions of words – forces students to interact with the material
<i>Note.</i> Teachers' concerns with certain methods and counterarguments are marked in red.	

Appendix D: Transcripts**Interview 1: Fred**

Interviewer (I): Maud Bijl de Vroe

Participant (P): Fred

Date: 22-05-2016

- I: Kun je jezelf even voorstellen en iets zeggen over hoe.. hoe lang je hebt lesgegeven en ehm dat soort dingen [P: Ja, ehm]
- P: Ik ben dus Gert van der Stelt. Ik ehm. Ben zevenentwintig en ik heb ehm vijf jaar gewerkt als als als afgestudeerd docent en ik heb daarvoor vier ... jaar stage gelopen eh dus ik heb al bij negen, negen verschillende scholen gewerkt ook al ... [I: Wow] of acht. Acht geloof ik nu.
- P: Ehm ik heb alles gedaan: VMBO, HAVO, VWO, Gymnasium. Ik heb nog geen MBO gedaan, dat's ook iets wat ik wel zou zou eh leuk zou vinden maar ehm: 'k merk dat ik de de de band met de leerlingen ook altijd erg leuk [I: hmm] vind en dat merk ik dat dat in de middelbare school meer naar [I: Mm] voren komt [I: Ja] Zeker bij t VMBO. Dus dat eh ja, daar ben ik mee bezig. En nu geef ik les op het eh Hogeland college aan vier VWO. Ja.
- I: Ehm, ja, ik ga eerst je even wat vragen stellen over eh methodes voor eh woordenschatonderwijs, en dan wat vragen over vertaal oefeningen, en dan nog wat algemene vragen. Ehm, en, naja, het is ook wel even goed om te weten dat het niet gaat om het evalueren van hoe jij lesgeeft maar gewoon eh..... wat jij vindt [P: Ja], nuttig vindt, wat jij of jij dingen die ik ben tegengekomen in artikelen ook [P: Ja] in je les toepast of nuttig vind... dus het is allemaal niet evaluerend of beoordelend [P: Top] bedoeld.
- P: [Lacht]
- I: Ehm, en je kan altijd vragen stellen. [P: Ja] Ook goed om te weten
- I: Ok. Nou heb ik... jij gebruikt ook Stepping Stones he?
- P: Ja, klopt ja.
- I: Ok, want ik heb eeuh eigenlijk opdrachten bekeken uit Stepping Stones [P: mhm] en uit Eh Cambridge boeken [P: mhm]. En daar een beetje gekeken welke- welke opdrachten daarin zitten die passen bij dus dit soort ja eh contrastieve methodes [P: Ja] Dus daar wou ik even met je naar kijken.
- P: Helemaal goed.
- I: Eh, na, en eerst [pauze] wil ik hebben over ehm hoe eh ja hoe hoe je woordenschat het beste, eh aan leerlingen leert. Dus gebruik je daarvoor ehm, veel de context? Dus bijvoorbeeld een tekst ehm [P: mhm] waar-waaruit dan

de woorden ... tenminste dat is ook vaak wat Stepping Stones doet, eh dat je een tekst leest en dan daarna de woorden daarin vertaalt of eh uit de context de, de betekenis probeert te raden enzo. Ehm ... ja. Of of ... of leren je leerlingen ook vaak gewoon de woorden eh van een lijst? Wat, wat- of gebruik je alle twee, wat, wat...

- P: Ehm nou leerlingen... d'r is natuurlijk een bepaald PTA waar ze aan vastzitten, dus **die woordenschat leren, die SO'tjes, die, die, die- dat gebeurt eigenlijk altijd. Iedere school waar ik heb gewerkt die hebben die woordjes SO's.**
- I: Ja.
- P: Ehm ... **Ik weet zeker niet of dat 't, dat de beste methode is.**
- I: Mhm
- P: Want ik merk dat ze ook ehm, leerlingen- ze tellen vaak minder zwaar mee, die SO'tjes of [I: hmhm] die woordjes leren? [I: mhm].
- P: Ehm, **Leerlingen leren daar ook vaak op een gegeven moment ook niet meer voor omdat ze denken, ja, het telt toch maar [I: mhm] voor één keer dus [I: mhm] maakt niet zo veel uit. [I: mhm]**
- P: Eh ik denk dat eh:: **je eerste voorbeeld veel beter werkt. Inderdaad, context bieden [I: mhm] en zorgen dat [I: Ja] zij de woorden kennen die ze ...**
- I: Ja
- P: Die ze moeten gaan leren. Ehm. **Ik spreek zelf altijd Engels in de, in de...**
[I: Ja] klaslokaal
- I: Ja
- P: Eh, **waardoor zij ook een soort gedwongen worden om die woorden te::: [I: Ja] te ontmoeten in een context [I: Te... ja precies] Het heeft gelijk een context [I: Ja]. Dus het gaat over dingen die zij... thuis mee maken, waar zit je mee, eh, je wil naar de WC toe**
- I: Ja
- P: Vraag het maar in het Engels
- I: Ja
- P: Eh, en dat verschilt natuurlijk per, per, per niveau wat je les geeft
- I: Ja
- P: In de onderbouw is dat echt van mag het raam open en, en [I: Ja] dat soort

dingen vinden ze al heel moeilijk om [I: Ja] te vragen.

P: Terwijl in de bovenbouw inderdaad... als je laat bent, leg maar eens heel gedetailleerd [I: Ja] uit waarom [I: Ja] je dan te laat bent [I: Ja].

P: Ja, en daar, denk ik wel dat ze daar veel ehm:: Ik- Ik heb het gevoel dat als ze ergens vastlopen?

I: Ja.

P: Dus, als ze denken wat is het ook alweer? Dan gaat het.. dan wordt het in werking gesteld en heb je dat- dat woordenweb in je hoofd wat [I: hmm] dan geactiveerd wordt en ga je op zoek van welke woorden ken ik?

I: Hmm.

P: Of hoe kan ik eh:: ja.

I: Dus context is inderdaad ook belangrijk?

P: Ja, zeker.

I: Ehm [pauze], dus bijvoorbeeld eh even kijken. Ja dit zijn gewoon even voorbeelden

P: Mhm

I: Hier heb je bijvoorbeeld dan een tekst in het boek en dan, dan moest je de betekenis raden van de woorden

P: Ja

I: En dan gebruiken [P: Ja] in een andere zinnen [P: Ja] bijvoorbeeld.

P: Deze opgave vind ik best wel interessant. Dat kan best wel veel- omdat 't vaak nieuwe woordenschat geeft

I: Ja, [precies.

P: [Vaak, anders blijven ze hangen aan dezelfde die [I: Ja] ze al kennen en dit zorgt gewoon voor dat ze echt denken van o, welke- wat betekenen ze eigenlijk of hoe blijf je [I: hoe kan je ze ergens anders- of...] Precies.

I: Ja

P: Ja

I: Eh, en dit is best wel hetzelfde

P: Ehm, ja.

I: Dit is dus weer, dit is dus een eigen definitie.

P: Ja

I: Is dat ook iets wat je eh, wat je gebruikt [P: Ja] of kent uit methodes? Dat je het dus niet allemaal vertaalt maar het ook in je eigen woorden [P: Ja] moet... [opschrijven?

P: [naja dat is een beetje een interessant iets, dat is op iedere school anders. Bij SOTjes of dat je de synoniemen goed rekent ja of nee.

I: Ja.

P: Ik- Ik ben daar heel erg voor.

I: Ja

P: Dat ik denk, ja [I: Ja], een leerling weet het antwoord dus wel [I: Je weet de betekenis] ja.

P: De redenering achter 'je moet de juiste vertaling geven want dan weet je ook in welke andere [I: Ja] context ze gebruikt kunnen worden, en daar is ook wel iets voor te zeggen

I: Ja

P: Ehm, maar ik vind het heel goed dat, dat- ik ben erg van het positieve benaderen

I: Ja

P: **Dus als iemand een synoniem kan geven of een uitleg wat het dan is... [I: ja dan ..]dan vind ik het ook goed**

I: Ja

P: Dan ben ik daar zeker niet op tegen [I: Ja, ja, ja]

P: Ja dus zoiets vind ik ook zeker goed kunnen werken [I: Mhm] Eigen woorden is altijd helemaal goed.

I: Ok.

P: Ja.

I: Ehm, nou dan, ehm, nou is er ook best wel veel te vinden over eh, de verbanden tussen verschillende woorden kennen

- P: Mhm.
- I: In het Engels. Dan gaat het dus niet om de vergelijking met het Nederlands maar gewoon, eh, naja, delen van woorden herkennen in het Engels [P: Mhm]. Ja, begrijpen wat die betekenen [P: Ja] En hoe die andere woorden voorkomen en zo
- P: Ja.
- I: Dus hier, ehm, hier is een lijstje met zeg maar verschillende dingen die in- dit is dan een reference book van stepping Stones [P: Mhm] Eh, en dit is dan 5/6 maar goed [P: Mm, maakt niet uit].
- I: Eh, naja, daar staan dan bijvoorbeeld wat verschillende voorvoegsels eh kunnen betekenen. Dus dat kan bijvoorbeeld.. wat dan, ja, hoe je het tegenovergestelde aan kan duiden [P: Ja] Dus 'continue, discontinue' [P: Ja] Ehm, naja en zo nog een hele lijst. Ehm, met ehm hoe het ook alweer, navoegsels? Nee het heet geen navoegsel toch? Het tegenovergestelde van voorvoegsel? [P: Ehh::] Zeg maar een suffix. Ik kan even niet... [P: Ja, de Engelse termen weet ik allemaal] Nou goed in ieder geval [P: Ja?] Nou, dat dus [[Lacht] ja dat]]
- I: Ehm, ja in hoeverre wijs jij leerlingen ook op dit soort verbanden?
- P: Ik doe het voornamelijk denk ik met ehm met leesvaardigheid?
- I: Ja
- P: Eh ze lezen dan een tekst [I: Ja] en dan komen ze er vaak niet uit en dan herkennen ze een paar [I: Ja] woorden maar eigenlijk niet helemaal [I: Hmm]. Dan lezen ze zoiets als, inderdaad, 'obligatory', en dan denken ze oh, dat dat... sommige onderdelen ken ik, maar [I: Ja] ik ken alleen het woord obligation [I: Ja]. En dan ga je dus praten over wat voor eh wat voor vorm dat woord dan dus heeft [I: Ja] en uit wat voor andere vormen het dan bestaat [I: Ja] Ehm dus ik
- I: En hoe doe je dat? Zeg maar als je dat dan ... vraagt
- P: Uhm, nou als zij... je gaat natuurlijk altijd vragen bespreken. Ze krijgen een tekst voor zich [I: Ja], daar zijn vragen bij, en daar komen ze niet uit, niet op het antwoord uit. Dan ga je die tekst met ze doornemen, en dan ga je dus kijken van ok, lees het stuk eens door, welke stukken ken je, want je hoeft van een tekst niet alles te kennen, [I: Mhm] maar bepaalde woorden kennen ze wel, maar dan weten ze het niet in een bepaalde context te plaatsen. Dan ga je vragen, nou wat betekent het woord ervoor, wat [I: Mhm] betekent het woord [I: Mm] erna, eh, het woord binnenin ken je een beetje, welke richting denk je dat het op zou kunnen gaan? Dan vertalen ze naar het Nederlands, en dan komen ze vaak wel uit op de terminologie die dan [I: Ja] de zin past die [I: Ja] zij daar tegenkomen

- I: Ja, gebruik je bijvoorbeeld ook dit soort dingen? Dat je zegt van, ok hier heb je het zelfstandig naamwoord, dit bijvoeglijk naamwoord kun je er van maken, dit =
- P: = ja, niet zo expliciet
- 220 I: Nee, [nee
 P: [niet zo'n... als er één instaat dan zal ik hem zeker wel benoemen, maar ik ben niet- dat ik bij ieder woord ga denken van ok, wat is het werkwoord, wat is de [I: Ja] eh bijvoeglijk naamwoord [I: Ja]. Maar wel, ja, meer van ok, wat kennen ze dan? [I: Ja] Als zij- dit- als ze de adjective moeten kennen, ze kennen de noun, dan zal ik alleen deze twee benoemen [I: Ja]. Dan zal per se denken van ok, wat [I: Ja] daar dan verb van. Dus meer inderdaad zoals je zei bij eh, bij begrijpend lezen .. een beetje [I: Ja] Ja.
- P: **Hetgene wat relevant is wordt [I: Mm] op dat moment uitgelegd [I: Ja], omdat ik merk dat iedere uitleg waarin je hele, eh, abstracte gaat benoemen, van o, stel je voor dat je [I: Ja] dit- of stel je voor- dat blijft vaak niet [I: dat blijft...] hangen [I: Nee precies].**
- P: **Terwijl wanneer je zegt van ok, dit gebeurt nu [I: Ja]. Wat, wat, wat [I: Ja] is- wat is jouw reactie daarop? [I: Ja] Dan kun je ze veel eh specifiekere helpen [I: Mhm] met wat er, eh wat er gebeurt. En- en dan doe je de volgende keer doe je de andere kant op. Dus eh komt altijd wel[ja.... gewoon hoe het eh] hoe het uitkomt=**
- I: = hoe het uitkomt
- P: [Ja
 I: [Ja
- I: Ehm, en: wat voor ... je hebt natuurlijk ook eh, dit was meer de structurele verbanden [P: Ja] tussen woorden [P: Ja] maar je hebt ook de betekenissen? [P: Mhm]. Eh, en, eh, bijvoorbeeld, nou ja, synoniemen van woorden, antoniemen [P: Mhm] En, wijs je leerlingen daarop? Of in wat voor context zou je leerlingen [P: eh::] daarop wijzen? [P: Goeie vraag [lacht]] want leer je ze bijvoorbeeld, als, [P: Ja] als voorbeeld, dit was weer dan eh, een- dan hadden ze weer een tekst [P: Ja]. En dan, ehm, kwamen deze woorden in de tekst voor? [P: Ja] En zijn die synoniemen van die [P: Ja] woorden en dan moet je zeg maar die ... [P: (xxxx) ja] aan elkaar [P: Ja] matchen. En ja dit is inderdaad van 4 [VWO] [P: Ja, di- dit herken ik] Ja [P: Ehm] Maar, vind je dit bijvoorbeeld een goeie opdracht? Of wat zou je hier aan toevoegen [Ja, wel] Of wat? [P: Ja, wel] Ja?
- P: Ik denk wel dat dit goeie oefeningen zijn. Ik- ik maak dit soort dingen wel eens zelf ook gewoon, [I: mhm] wanneer dat we het hebben over een onderwerp, eh, als ze gaan moeten presenteren bijvoorbeeld [I: mhm] Dan, dan laat ik ze die- die rijtjes zelf ook maken. Van ok, welke woorden zijn aan elkaar gelinkt. Wat zijn ... eh **bij schrijfp opdrachten** gebruiken leerlingen vaak heel veel dezelfde woorden [I: mhm]. Dus dan zeggen ze het woord 'holiday' 14 keer in twee zinnen? Omdat [I: mhm] ze dat woord dan kennen [I: ja]. En dan, en dan, ga- dan kunnen ze dat niet, op een andere manier gebruiken. Dus

dan ga je op zoek naar, wat zijn nou synoniemen d'rvoor [I: mhm]. En hoe kun je nou zorgen dat je dat [I: mhm] interessanter maakt om te lezen, zonder dat je dat steeds herhaalt [I: mhm]. Eh, dus ik doe het op die manier zelf? En dit soort of- oefeningen sla ik nooit over [I: ja]. Het zijn altijd wel oefeningen die ik er altijd in heb [I: ja]. Omdat het juist, ja, eh het leert ze meer context [I: ja]. als zij een tekst krijgen en z-, hoe meer synoniemen k- ze kennen van een woord [I: mhm], hoe beter zij een tekst kunnen ook, aan kunnen pakken [I: Ja]. Dus ik, ik, ik [I: Ja] behandel em wel. Ehm, ja ik vind em zeker interessant.

- I: En antoniemen? [P: Ja] Is dat een beetje hetzelfde? Of eh?
- P: Ja, wel. Eh, o- hetzelfde als van net dat ik zei van, ehm, als het relevant is [I: ja, gewoon] Als het inderdaad, ja, het is inderdaad van als iemand zegt dit, "ik weet wat dit is" dan ga ik niet zeggen o, maar weet je ook wat het tegenover- [I: ja] dan [I: nee] is het niet altijd even relevant op dat moment [I: ja] Terwijl in een oefening, als er geen, geen context er is van een tekst, dan kun je het zeker gaan benoemen [I: ja]. Maar wanneer je zo'n, zo'n tekst erbij hebt dan ga ik niet, ok, dit woord ken je, wat is het tegenovergestelde [I: [lacht]]? Wat is de vraag? Wat is de werkwoord? [I: wat betekent het niet?] Wat is het bijvoeglijk naamwoord? [I: nee] Ja precies, alle dingen die het niet betekent [I: Nee]. Dan denk ik, dan kijken ze je aan van, ja, [I: wat moet ik daarmee] wat moet ik daarmee [I: Ja]. Ja. Dus als het, als het, relevant is [I: mhm]. Ja. Maar die eerste, dat is altijd relevant, denk ik [I: Ja]. Dat kunnen ze altijd bij alles toepassen.
- I: Ok.
- P: Ja.
- I: Ehm [pauze]. Volgende bladzij [P: [lacht]].
- I: Eh, ja, heb je het ook wel eens over welke woorden vaak samen voorkomen. Dus dat zijn eh... dat heet dan collocaties? [P: mhm] Ehm. En hier is bijvoorbeeld een voorbeeld van eh: nou ja welke vaste voorzetsels worden gebruikt in uitdrukkingen, of bij werkwoorden, dus 'good at' eh [P: Ja] of ehm [P: Ja, d-] dat soort dingen [P: ja] ehm.
- P: Je hebt die ehm: de adjectives and adverbs, dat soort dingen zijn grammaticale onderdelen die gewoon behandeld worden [I: mhm]. Ook in die Reference Grammar [I: mhm] die jij waarschijnlijk wel gezien hebt [I: mhm]. Daar komen dit soort dingen in voor, dus het wordt, bij de grammatica behandeld, [I: mhm] ik, ik, ik doe het specifiek niet eh ik benoem het niet specifiek los. Ik ga wel inderdaad kijken van, ok, wanneer gebruik ik die 'gerund' en wanneer gebruik ik die eh [I: mhm] finite en infinite [I: mhm]. Eh, maar, niet, niet specifiek, nee [I: mhm]. Nee, dus i- d- d- dit, dit soort dingen komen gewoon terug in de grammatica [I: ja, ok]. Eh, ja en ook weer door de spreektaal. En i- als ik ze, ik zou nooit benoemen 'I'm good in something' [I: ja] dan, en op een gegeven moment herkennen die combinatie [I: ja]. Op een gegeven moment gaan ze het herhalen [I: ja]. Of ze gaan d'r in ieder geval... [I: mhm] goed benoemen. En als je eh:, ik zal heus wel fouten maken soms, maar als je

gewoon een docent hebt die de taal goed beheerst, dan denk ik dat ze dat [I: mhm] wel mee krijgen [I: dus dan hoeft het niet expliciet benoemd te worden]. Nee, als ik dit soort dingen benoemt [I: ja]. Als ik dit soort dingen benoem bij grammatica [I: mm], dan zeg ik altijd ok, "I'm good in" en dan herkent, de hele klas herkent gelijk de fout [I: ja]. Het is gelijk een ding [I: ja], wat ze, wat ze [I: ja] triggert [I: ja]. Ehm, dus het wordt op die manier benoemd. Niet door mij, maar door hun [I: ok]. Ja.

- I: Eh, en kijk je bijvoorbeeld, ja, benoem je ook, ehm, of benoem je dan wel, bijvoorbeeld, die expli- nou dit gaat ook wel over die expliciete verschillen tussen het Engels en Nederlands [P: Ja, nee] Ja [P: Ik benoem ze wel. Is goed, ik snap wat je bedoelt] Ja.
- P: Eh, ja ik benoem ze wel [I: ja]. Maar dat is ook, dat, dat probleem van eh, 'I'm on school' [I: ja] (xxxx) Er zijn heel veel dingen, en dan benoem je zelfs expliciet [I: ja] van nee dat kan niet, want [I: zo zeg je dat niet] dat betekent dit [I: ja]. Als je zegt on school [I: mm] dan ben je daar [wijst omhoog] [I: ja] in school, of at school [I: ja] en je gaat dus echt de, de verschillen bespreken. En op een gegeven moment kun je het een beetje, dan kun je het een beetje belachelijk maken, van ik sta, ik sta op het dak. Nou, [ja] die bruggers vinden dat hilarisch [I: Ja]. En dan op een gegeven moment bouw je dat jaren door en dan in de vierde maken ze die fouten niet meer [I: nee, ja]. Ehm, dus het wordt benoemd, en, en en ook de verschillen, de tegenovergestelde dingen die zij gebruiken worden ook benoemd [I: ja] om aan te geven, doe dat vooral niet [I: ja, ja gewoon typische]. Want... ja [I: always get my sin] Ja precies, hij staat in de boekenkast hier [I: Ja] [lacht] [I: Ja] Nee, dus dat wordt wel benoemd. Zeker ja.
- I: Ok.
- P: Ja
- I: Eh, ja, hier is bijvoorbeeld ook een oefening. Dat was dan in de Cambridge, ehm, [P: mhm] in het Cambridge boek? Vond ik ook wel interessant. En dan had je bijvoorbeeld, ja, dat noemden ze dan eh 'word forks' [P: mhm]. En dan kon je ... moest je verschillende woorden invullen die dan zouden kunnen bij dat, [P: ja] dat woord. Ehm, [P: op verschil- o: ja, ja] Of bijvoorbeeld verschillende werkwoorden die bij 'permission', 'to grant permission', 'to ask for permission' [P: ja, precies, ja: ja, ja, ja, ja]. Is dat iets wat je/
- P: Ik zou het heel graag willen gebruiken. Ik heb het- ik heb het nooit gedaan. Maar ik vind het heel interessant.
- I: Ja [P: ja]. Dat was dus eentje die in Cambridge stond [P: ja], maar ik vond het ook wel interessant, omdat je kunt kijken van, ok, wat kun je wel gebruiken, wat kun je niet gebruiken [P: Ja, ja] wat... [P: ja] ehm [P: zeker] Mhm.
- P: Nee, da's een hele goeie [I: ok]. Eh , o het gaat twee kanten ook op inderdaad [I: ja].

- I: Ja, ja
- P: Wat goed. Nee super. Ik denk dat je dan juist, want dan, dan zoals bij deze bijvoorbeeld zijn ook maar een heel beperkt aantal mogelijkheden, [I: ja, ja] in te vullen [I: ja bij andere dingen iets meer, maar eh] dus daar door kan ik... ja [I: precies] maar dan zou je bijvoorbeeld denken van ok, past bij deze, bij deze, maar niet bij deze [I: ja] wat past er dan wel bij? [I: ja]. Dat soort spelletjes vinden ze super leuk [I: ok]. En zeker in VWO vier en vijf en, en zes, dat is, eh [I: mhm], alleen maar leuk. Want dan is het ook een soort wedstrijdje? Als je dat dan ook soort van.. Naja als je zegt van er zijn zes dingetjes [I: ja]. Zorg ervoor dat je als eerste klaar bent [I: ja] en [I: ja, ja] en knallen, gaan ze gelijk aan de slag. Want het is een soort puzzel voor ze [I: ja, ja] en dat- en en alles. Dit soort dingen zijn ook heel anders dan wat ze in ehm, in Stepping Stones krijgen. Want Stepping Stones, ik werk er best wel weinig mee, soms, omdat het gewoon, te veel herhaling is [I: mhm]. Ieder hoofdstuk is hetzelfde, en het is een nieuw thema, maar [I: ja] de opdrachten zijn heel veel herhaald [waarschijnlijk allemaal hetzelfde ... ja dat snap ik ook wel inderdaad]. Ja dus dit soort dingen zijn super interessant want dit staat er niet in [I: ja]. Dit is niet iets wat eh, wat Stepping Stones doet [I: ja]. Nee, dus dat zou ik graag van over willen nemen [lacht]. [I: lacht].
- I: Nou, eh, Cambridge.
- P: Cambridge, [ja, dus die kan je nog wel...] ja, we hebben die boeken op school liggen dus ik kan op school d'r naar gaan kijken [I: ok, super]. Ja.
- I: Ehm.
- P: Daar kan ik je dus niks over vertellen, sorry.
- I: Nee, dat eh, maar leuk dat je 'em leuk vindt.
- P: Ja.
- I: Ehm, dit is ook een beetje, ja gaat weer over vaste uitdrukkingen, idiomen enzo?
- P: Ja.
- I: Ehm, Ja, besteed je tijd aan het lesgeven van idiomen?
- P: Ehm.
- I: Dus bijvoorbeeld, nou ja, gewoon 'break the ice' eh [P: ja]. En dan, of het inderdaad hetzelfde is, of die uitdrukking [P: ja], ja dat is dan echt 'always get my sin' [P: ja, ja, ja] Of, of je die uitdrukking.. hoe die [P: ja] in het Engels is, of dat hetzelfde is in het Nederlands.
- P: Ja. Ik doe hem twee dus kanten op. Ik, ik heb dat... ik, ik neem eigenlijk altijd wel dat boekje van [I: mhm] 'I always get my sin' ook om weer die, de, de

(xxxx) [I: ja] van, van, **van het Engels en het Nederlands, een combinatie te kunnen laten zien**. Ehm, maar ik leer ze bij schrijfvaardigheid ook al dat, dat soort uitdrukkingen. Eh, van 'to break the ice' [I: mhm] eh, om in een brief te kunnen gebruiken. Want het komt gewoon geloofwaardiger over [I: mhm] wanneer je dat soort dingen in een brief ook, ook gebruikt. Omdat anders [I: ja, dat voegt gewoon meer toe]. Ja, dat is meer dan alleen maar 'hello, my name is, I'm from there and there [I: ja] and [I: ja] bla, bla, bla [I: ja]. **Als je daadwerkelijk die dingen goed kan gebruiken dan laat je zien: ik beheers de taal, ik begrijp wat er gezegd wordt, ik begrijp dat het anders is dan Nederlands**, maar ik kan het nog steeds goed in een zin gebruiken, ook al, ja is het niet mijn eigen taal [I: ja]. Ehm, dus ik leer ze die zeker. En ik... dan vragen ze ook van wat betekent dat dan, eh, 'grind an axe' stond pas in een tekst en dan is het van, ja, eh, wat is dat dan? **Ja, een 'appeltje mee schillen' maar dat lijkt natuurlijk helemaal niet op elkaar maar dan probeer je die verbanden wel te maken van, het heeft iets te maken met een mes? [I: ja, ja] of met iets wat sch- met iets wat scherp is?** Ja, je probeert ze iets, iets bij te brengen van hoe je het kan herkennen. Maar er zijn natuurlijk zo veel verschillende [I: er zijn er zo veel, ja] idiomen, die, die, dat het, niet eh [I: ja], compleet te bevatten is.

- I: En, richt je je dan, of, of, weet je toevallig of, of boeken zich vooral richten op idiomen die veel voorkomen? Of die juist, zeg maar pak je dan juist die die anders zijn dan het Nederlands [P: ja], of? Hoe?
- P: Eh [I: ja], ik denk dat, er z-, er zijn wel een bepaald- er zijn er wel een paar die heel vaak voorkomen. En, en zeker bij Stepping Stones, hebben, (xxx) ook hun eigen teksten en daar staan ook idiomen in [I: hmm]. Die doen ze er ook wel in. Eh, ik denk dat, dat schoolexamens bijvoorbeeld, en, en oude examens, dat daar heel vaak heel verschillende idiomen instaan, en die neem ik vaak met ze door. En daar staan, ja daar zit eigenlijk alles in wat ze kunnen herkennen [I: hmm] aan eh, aan, aan idiomen. En het is, het is vaak iets van eh:, ze, ze vinden het vaak ook leuk [I: hmm] om te praten, van ok, v- v- dit is dit gezegde in het Nederlands, hoe zeg ik dat in het Engels [I: ja]. En het is dan niet, 't is bijna nooit, soms, maar bijna nooit letterlijk te vertalen. Je kan bijna [I: ja] nooit zeggen van "I'm going to peel an apple with you" [I: ja, ja]. Nee, je kan dat nooit... [I: ja] vertalen. Dus dat- dat vinden ze heel leuk en dan gaan ze nadenken, wat kan er dan wel? En, en, en dan gaan ze in hun eigen hoofd ook nadenken wat ze eh... wat ze kennen al [I: mhm]. Wat er, wat er herkenbaar is [I: mm]. **Eh, je besteed er aandacht aan, zowel door de, aan de ene kant belachelijk maken dat het niet te vertalen is, en andere dingen zeker specifiek te benoemen** [I: mhm]. Maar je kan het nooit allemaal bevatten [I: nee]. Er zal zeker in een examen, volgend jaar zal er zeker iets staan [I: ja] dat ze denken, o, wat is dit, ik ken dit niet [I: maar dan hebben ze misschien wel al ervaring met eh...] Ja, je leert ze ook... [I: ja] En z- ze kunnen de woordenboeken gebruiken. Dat leren ze ook op die manier [I: ja], die idiomen herkennen [I: ja] Ja.
- I: Ok, ehm, Want hier was bijvoorbeeld ook... dit vond ik wel interessant in Stepping Stones. Ja dit ook inderdaad jaargang vier ook. Ehm, maar hier stonden dan, nou ja, gewoon van die zinnetjes en [P: Ja] woorden en dan

precies de vertaling [P: ja]. Maar bij de ‘sayings and proverbs’ [P: ja] stond er, geen vertaling. Überhaupt geen vertaling [P: nee, klopt]. Dus ik vroeg me af, eh [P: ja, dat klopt inderdaad] wat doe je daar dan mee? Eh [P: [lacht]] ga je die dan nog benoemen, eh, of [P: ja] ga je ze vertalen en zo ja, dan in het Engels of Nederlands? Ik vond het gewoon grappig dat daar dan geen vertaling bij zit.

- P: Ja, ze komen ook dus nooit op de SO’s terug, [I: ok] dus ze moeten die woorden leren en die ‘sayings and proverbs’ komen eigenlijk nooit terug als een, als een, zo van dit is onderdeel van een toets [I: ja]. Ik heb em er altijd bijgezet. Ik kies er dan eentje uit, en ik bespreek ze namelijk altijd in de lessen, eh en ik zet er altijd eentje bij, op het SO. Ook van nou, één van de vijf, kijken of je het nog weet, want we hebben em besproken [I: Ja]. Je kan em inderdaad niet echt leren [I: ja]. Dus het is dan puur van hoe erg heeft een leerling meegedaan [I: ja] eh in de les. Eh, maar ik ga het vaak met ze bespreken [I: mhm]. En ik, doe ze nooit allemaal. Sommige denk ik [I: nee], ja god, die gebruik [I: ja, dat is] ik zelf nooit- die heb ik zelf nog nooit gebruikt [I: nee]. Ehm, maar ‘the root of all evil’ bijvoorbeeld [I: hmm], dat is iets wat best wel veel voorkomt [ja] eh, dus dan bespreek je zoiets, maar... even kijken.
- I: Want wat- hoe, hoe bespreek je dat dan?
- P: Eh, ik laat ze, **ik laat ze altijd eerst ook nadenken** [I: wat betekent dit]. Dus ik zeg altijd van, ok, we gaan ze per ding af. En dan is het vaak van: ik weet het derde! Nee, wat is de eerste, wat is, wat is dat? En dan ‘to take a thief is to catch a thief’, nou ja ok, is dat dan iets wat ze, wat ze al weten? Is dat ie- is daar een Nederlandse vertaling voor, ja of nee? En soms is er niet echt een duidelijke Nederlandse vertaling voor [I: hmm], maar kunnen ze wel uitleggen wat het betekent [I: wat het zou kunnen betekenen], wat het zou kunnen betekenen. Daar ga je dan, soms, dan denk ik ja, ik ken em zelf ook helemaal niet [I: nee, precies]. Dus dan ga je em bespreken, ja, het zou zomaar kunnen dat dat het is en dan... ga je door met de les. En aan het einde van de les kan ik altijd even googlen wat [I: ja] het dan precies was [ja]. Eh, maar ze hoeven em niet, ze hoeven em niet per se te kennen als [I: mhm] exacte vertaling [I: mhm]. Nee [I: ok]. Maar het is leuk om te bespreken. Ze vinden het zelf ook leuk als er iets instaat wat ik ook niet weet. Als de docent ook twijfelt, van haaaa. Dat gebeurt ook weleens. Dus ja, ze worden zeker besproken.
- I: Ja.
- P: Ja.
- I: Ok. Ehm, ja, ehm, ja als ... Ik zag ook dat op die woordenlijsten vaak eh, gewoon, één of twee vertalingen worden gegeven?
- P: Ja.
- I: En, eh, maar hoe doe je het als Engelse woorden nog aanvullende betekenissen hebben, ten opzichte van een Nederlandse woord? Benoem je dan specifiek

van, nou, dit woord betekent in het Engels ook nog dit en dit behalve wat het in het Nederlands betekent? [P: ja]

- P: Ehm, nou, wat, wat, wat wel goed is in Stepping Stones is dat ze, eh, vaak al een vertaling kiezen, die, die ze niet kennen [I: mhm]. Dus vaak heeft, als een woord twee betekenissen heeft, dan zetten zij de vertaling erbij die niet de meest gangbare vertaling is [I: ok] van dat woord. Ehm, en dat doen ze volgens mij omdat ze weten dat op dat niveau leerlingen de eerste vertaling al wel kennen, en [I: ok] waardoor ze dus het woord dat ze gaan leren [I: ok], moet er dus een zijn die nieuw voor ze is. Eh, dus ik wordt zeker, het wordt zeker benoemd [I: ja]. En ik heb eerder gezegd: **als zij een woord noemen wat ook goed is dan reken ik er ook goed** [I: ja, ja]. Maar ehm, ja, nee, in principe niet. In principe ga ik ervan uit dat ze dat al kennen [I: ja, ok]. En, dit zijn de woorden die, eh, die dan niet iets anders zijn [I: ja]. En dan hadden leerlingen pas een, een SO over woorden die met, met rechten te maken hadden, dus met een rechtszaak. En er stonden dus ook allerlei woorden in die, die misschien wel drie of vier betekenissen hadden [I: mhm], waarvan, waarvan ze er drie van de vier allemaal wel wisten [I: mhm], Want dat was dan heel logisch. Maar de vierde wordt altijd aan ze gevraagd. En dat is dan de uitdaging. Van kun je die ook bedenken [I: ja, ja]. Dus hij wordt, dan wordt ie daarin (xxxx) [I: Ja en dan hoeft je niet elke keer weer expliciet te zeggen van dit betekent dit, en dit betekent dat] Nee precies. [I: wat je al een paar jaar geleden hebt geleerd] Ja, ja, precies [I: ja, ok]. Ze... ze herkennen het wel.
- I: Dat is weer eigenlijk, ja, context/
- P: **Ja, ja en het punt is vaak, vaak kun je wel, een woord kan, kan honderd betekenissen, of vertalingen** [I: mhm] hebben. Eh lijken ze best wel op elkaar ook nog. **Dus als jij een context hebt, inderdaad, en een woord heeft twee betekenissen, dan kunnen ze uit een zin wel halen van,** [I: mhm] dit woord past niet in deze zin en dit wel [I: mhm]. Dus het is de tweede vertaling. [I: mhm].
- I: Ja.
- P: Dus dan benoem ik het wel op die manier [I: ja], maar....
- I: Want ik had, het voorbeeld wat ik had gevonden was, eh, dat 'another' niet alleen 'een andere' betekent maar ook 'nog één' [P: ja, ja:] Dus dat dat zeg maar... [P: ja] Het is niet alleen maar wat het ja.. [P: ja] wat het in het Nederlands is.
- P: Ja, ja. Dat eh, voornamelijk bij teksten komt dat terug denk ik [I: ja]. En, en, wat ik zei, **het is allemaal als het relevant is** [I: ja, als je het tegenkomt]. En, en, en als het aan het einde bij grammatica op een toets komt [I: hmm] dan komt het ook, maar [O: mhm, ja] Ja [I: ok].
- P: Ja.
- I: Ehm, ja, en dan nog het laatste over, ja, verbanden tussen woorden [P: mhm]. Dus, eh of je leerlingen ook wijst op 'valse vrienden'. Dus, bijvoorbeeld eh, ja,

woorden waarvan je denkt van dit betekent hetzelfde, maar, bijvoorbeeld ‘actual’ en ‘actueel’ [P: ja, ja] en ‘bleak’ en ‘bleek’ [P: ja], eh ja, [P: ja] het is niet wat het lijkt.

- P: Ja, goeie, nee goeie. Ehm, **je wijst ze er wel op**. Eh, ik, ik merk vaak met presentaties bijvoorbeeld dat, dan, dan... kinderen maken toch vaak een presentatie in het Nederlands dan gaat daar Google Trans- [I: en dan even..] Google Translate eroverheen [I: ja] en dan is inderdaad die betekenis soms ook wel weer logisch [I: mhm]. En als ze een woord niet goed kunnen vertalen dan denken ze, nou, ‘bleek’, nou, dat zal wel bleek zijn [I: mhm]. Of dat eh dat lijkt er wel. **Ik benoem ze altijd**. Ik schrijf dan op van, dit is benoemd, dit is benoemd [I: mmm]. En het is een logische fout die je maakt [I: mhm]. Maar eh, heeft een andere betekenis. En dan ga je met de klas bespreken van, wat is dan wel de juiste betekenis, hiervoor? En en, eh, het komt eigenlijk altijd terug, ja [I: ja]. Als een....sommige woorden passen gewoon niet [I: ja, ja]. **Meestal is het dan achteraf** [I: Ja, dus meer als de fout al wordt gemaakt] Ja, ik ga [I: dan is het.. meer dan bij een woordenlijst] ik ga niet van tevoren met ze zitten van nou dit woord lijkt- want je weet- het grappige aan, aan puberhoofden is dat je geen idee hebt wat daarbinnen [I: mm]... Soms heb je een vertaling van een woord dat je denkt, hoe kom je hier bij? [I: [lacht]] Wat is de- wat, he, dit woord staat niet in een woordenlijst, je hebt het niet geleerd, dit is een woord wat, nou, het heeft bijvoorbeeld inderdaad 14 lettergrepen maar hoe kom je hier in godsnaam bij? En dan in hun hoofd, dan leggen ze het uit, dan zeggen ze “ja dit, want dat lijkt hierop, en dan, dit lijkt hierop en dat is dan het werkwoord, en dan [I: [lacht]]. Dus, je kan het niet voorkomen [I: ja]. Je kan het wel genezen, achteraf. [I: ok] Ja [I: ja].
- I: Ok, dan gaan we nu over op de vertaal oefeningen. Ik had eigenlijk, ehm, nou ja, gebruik je vertaal oefeningen? Ik denk eigenlijk dat dat een overbodige vraag is, als ik het zo zie, want ik denk dat bijna iedereen wel vertaal oefeningen gebruikt in de les [P: ja, dat moet bijna, ja, ja]. Maar vind je dat eh nuttig? Over het algemeen? Of hoe kijk je daar tegenaan?
- P: Is het... Gaat, gaat het om teksten? Of gaat het om woorden, of gaat het om eh..
- I: Eh, alles. Nou, eigenlijk voorn- vooral zinnen denk ik. Maar ook woorden inderdaad. Dus je, ja je zei al dat je bij SO's, dat je dan wel ze echt de Nederlandse vertaling geeft? [P: ja] Over het algemeen? [P: ja, ja] En.. [P: ja Nederlands, het gaat twee kanten op] Twee kanten op [P: ja] Ja, ok. [P: eh:]. Zinnen ook, of?
- P: Zinnen heb ik dit jaar niet gedaan, maar normaal altijd wel [I: ok]. Ehm, en zinnen vond ik altijd wel belangrijk **om te vertalen omdat daar de grammatica ook in voorkomt**. [I: ja]. **Dus de Nederlandse zinsopbouw is dan niet hetzelfde als de Engelse** [I: mhm], dus ehm, op het moment dat zij een zinnen moeten gaan vertalen en ze kennen alle losse woorden maar ze weten niet in welke volgorde ze moeten staan? Ja, **dan, dan kun je de woorden dus eigenlijk in een**

zin niet goed gebruiken [I: mhm]. Dus ik vind zin- zinnen vertalen heel belangrijk, ja [I: Ok]. Ja, belangrijker misschien wel dan losse woorden.

- I: En ehm, gebruik je dan, eh, oefeningen van, van Nederlands naar het Engels en, en van het Engels naar Nederlands? Of is er eentje die je meer gebruikt dan de ander?
- P: Ik doe- ik werk veel met songteksten [I: ok]. Ik doe veel met eh, wanneer eh... ja een soort wedstrijd- nee, meer een soort spelletje maakte ik ervan [I: mhm]. Waar- waarbij, iedereen moest dan in groepjes van drie gaan werken, of, groepjes van twee. En eh, dan mocht je een nummer uitkiezen, één van hun favoriete nummers, eh, en dan moesten ze dat gaan vertalen. Het kon een Nederlands nummer zijn wat ze naar het Engels vertaalde [I: mhm] of een Engels nummer wat ze naar het Nederlands vertaalde. Ehm, ik kreeg dan, van iedereen kreeg ik de blaadjes, en dan ging ik ze zo monotoon mogelijk voorlezen, waarin, waarin de leerlingen dan moesten gaan raden welk nummer het dan dus was [I: mhm, ok]. Nou ja, maar wat dus heel grappig was, was dat heel veel leerlingen gingen, ook, gingen op andere manieren te werk. Sommige gingen het zo poëtisch mogelijk te laten klinken. Om het nummer goeie- dezelfde flow te geven [I: ja, ja]. Anderen gingen woorden extreem letterlijk vertalen. Dat het niet meer, niet meer klopte [I: ja]. Dat je echt tijdens het voorlezen, zo van he, oja, dat woord klopt inderdaad zo, maar niet zo [I: ja]. Ehm, en dan ging je die verschillen bespreken, en dat werkt altijd heel leuk [I: mm]. Omdat het een spelletje voor ze is [I: mhm] en ze vinden het ook leuk omdat ze, dan mogen ze gaan raden welk nummer het is [I: mhm] en wie het dan weet die eh [I: mhm] wint niks, maar eh dan denken ze van, o. Ehm, [P: [lacht]] ehm, en, en eh, dan ga je het hebben van, eh, waarom vertaal je het op die manier? En, en, en eh, waarom pak je- waarom, hoe doe je dat? Zo'n mooie poëtische tekst? [I: ja, ja] En sommige gingen zelfs proberen in het Nederlands te laten rijmen, of in het Engels te laten rijmen [I: ja], terwijl dat dan, een hele andere zinsopbouw [I: ja] was. Ehm, en ik vind het leuk om met dat soort dingen te spelen. Daar kun je namelijk heel erg de creativiteit [I: ja] de vrije loop laten [I: ja, ja]. In plaats van: dit is het enige [I: (xxx)], dit is het enige goeie antwoord [I: mhm] wat mogelijk is. Zo moet het erin staan [I: mhm]. Ehm, dus, dus dat doe ik denk ik voornamelijk voor vertaaloefeningen.
- I: Ok.
- P: En verder moeten ze die zinnetjes dan wel eens leren maar ik vind ik.. ja [I: ja]. Het gaat voornamelijk om de grammatica, dat die klopt [I: ja] en ook dat de zin nog steeds klopt als je... [I: ja, dat de betekenis gewoon nog klopt]. Ja.
- I: Want ik had eigenlijk, nou ja, verschillende soorten oefeningen gevonden in Stepping Stones vooral [P: hmm, ja]. Want in Cambridge is het allemaal in het Engels [P: ja] dus daar komen niet echt [P: vertalingen, nee]. Nee daar zaten geen vertalingen in [P: nee]. Ehm, maar dan had je dus gewoon zinnen vertalen van het Nederlands naar Engels [P: ja], zinnen vertalen van het Engels naar Nederlands [P: ja]. Ehm, en dan had je ehm, nou dan had je bijvoorbeeld ook eh, vertalen met een tekst erbij [P: mhm]. Dus dat je- dit was er bijvoorbeeld een dat ehm, eh dat je Nederlands [P: oja, dit zat in het SO dat ze

net hebben gehad inderdaad] Ok. [P: Ja [lacht]]. Dus een Nederlands woord eh... Een Nederlands woord, en dan is er een Engels woord in een tekst [P: mhm] die daarbij paste [P: mhm]. Eh, dus dat is dan meer een beetje met context erbij [P: ja], niet alleen maar gewoon zo [P: ja]. Nou, dat was een voorbeeld. Dan waren er nog, ehm...

- P: Dus dat zijn losse woorden dan. Dus dat waren meer woordjes misschien? Dan, dan zinnen?
- I: Ja, dit waren wel puur de woordjes [P: ja] inderdaad [P: ja]. En dan was er inderdaad, nou, nog eentje met eh, gebruik van de context, en dat je dan, eh de betekenis probeert te raden uit de context [P: ja] en nog checkt met een woordenboek? [P: ja]. Eh, en, dan was er nog eentje waarbij je het woord van het Engels naar het Nederlands vertaalt, en dan een voorbeeld zin maakt met het Engelse woord. Dus weer zeg maar [P: ja], eerst vertalen en dan weer [P: weer gebruiken] weer gebruiken [P: ja] in een andere context [P: ja]. Ehm, nou en dan was er ook nog dat je woorden uit een tekst in het Nederlands moest beschrijven [P: mhm]. Dus zo- dat waren eigenlijk een beetje de verschillende vertaal oefeningen [P: ja] die langs kwamen [P: ja]. Is er dan eentje bijvoorbeeld die er uit springt waarvan je denkt van, ja, dat is super... [P: ja, nou twee sowieso] ja? [P: ja, de tweede, dat...] dat, welke was dat dus? [P: Die context eh:] Deze context? Of eh, nee deze [P: deze] Ok.
- P: Dus dan, inderdaad, je weet niet zo goed wat de zin betekent? Maar [I: ja] eh, wat z- wat is de zin ervoor, wat is de zin daarna [I: ja] of, of, wat... nou ja, 'my brother always runs, but' nou ja dan weet je [I: ja]. "My sister walks" [I: ja] (xxxx) kennen ze wel [I: ja]. Nou, ze weten in ieder geval dan, ok, dat is niet 'rent'.
- I: Ja. Ja.
- P: Dus wat, wat doet ze dan wel? En, en, en, wat wat... Ja dat vind ik heel interessant, want er komt wel iets van creativiteit bij kijken [I: mhm, ja]. En ik denk dat bij heel veel opgaven de creativiteit een beetje dood- [I: ja] eh doodgelegd wordt [I: ja]. Dan is het van , vertaal dit, vertaal dit [I: ja] en dat is alleen maar puur, overnieuw opschrijven [I: mhm]. Terwijl dit kun je niet, uit een lijstje opv- opnemen. Je moet heel erg [I: mhm], heel erg gaan activeren [I: mhm]. Dus dit springt er heel erg uit [I: ok]. En die vierde, die jij benoemt? Die zag ik niet, maar eh [I: ik denk dat dat deze is? Dat eh, die voorbeeldzin of eh? [P: Ja, die inderdaad] Uhm bedoelde je die? [P: Ja, precies. Ja, ja, ja, ja] Dus dit was, eh, "the following", ja uit een, uit een tekst weer, dan moest je de betekenis [P: ja, precies] en dan moest je [P: ja] ehm "form a sentence from which the meaning of the word becomes clear" [P: ja] Ja, dus dat is denk ik een beetje soortgelijk [P: ja].
- P: Ja zeker, want dan ga je dus inderdaad het woord, het woord ook context zelf geven. [I: ja]. Dus hier krijg je de context en moet je het woord raden, en hier krijg je het woord en dan moet je de context [I: ja] gebruiken. Ja dat vind ik allebei heel goed [I: ja, ok]. Want dan kun je het allebei ook toepassen. Terwijl die, dit, ja, ik, ik, ik zie deze wel eens voorbij komen en ik laat ze altijd een of

twee van die dingen wel doen [I: ja]. Maar ik vind em, nooit [I: ja, dit is meer inderdaad een pure, gewoon, vertaling ,ehm]. Ja [I: ja]. Dus dan is het wel- het staat inderdaad in de tekst, maar deze woorden staan ook in de woordenlijst [I: mhm]. Dus als zij die tekst niet lezen, kunnen ze nog steeds in de woordenlijst [I: mhm]. Het zijn weer oefeningen die gewoon niet heel veel toevoegen [I: mhm]. Omdat het weinig creativiteit vraagt [I: ja]. Terwijl, deze twee, veel creativiteit [I: als je het in een context plaatst]. Ja, nou, creativiteit bij gebruikt wordt [I: ja]. **Want dat alleen maar overschrijven, dat, dat [I: ja] daar leren ze niks van.**

- I: En, ehm, en dit bijvoorbeeld. Dat het eh, dat de vraag in het Nederlands beantwoord moet worden? Want dit zijn dus weer, dit gaat weer [P: ja] over een tekst [P: ja, ja, ja, ja]. Dus wat betekent het woord 'nautical' en 'nausea', bijvoorbeeld. En, eh, (xxx) similar symptoms. Nou dit is meer begrijpend lezen...
- P: Nou dit is niet zo boeiend, dit is vertalen dan. Maar dan die tweede is inderdaad wel interessanter [I: ja]. Van waar heeft dit betrekking op. Ehm, dat vind ik interessant [I: ja]. Maar dit is eigenlijk denk van alsnog een soort, ja [I: ja] het is ook, het is ook **een soort context zoeken natuurlijk** [I: maar] maar omdat ze op elkaar lijken is het ook interessant natuurlijk, [I: mhm] 'nautical' en 'nausea' [I: ja]. Ehm, ja die is, die is best wel interessant trouwens toch. Omdat ze op elkaar lijken kunnen mensen ze ook wel door de war halen [I: mhm]. Ehm, ik zou dan de tekst moeten zien. Ik lees altijd alle teksten eerst door [I: mhm] en dan ga ik kijken van wat, wat wil ik dat ze hier uit mee nemen? [I: mhm] Dat verschilt heel erg per les, wat je wil dat ze leren.
- I: En, op zich het in, in Nederlands beantwoorden?
- P: Ja dat is goed. Dat moeten ze bij de examens ook vaak doen [I: ja], dus dat is een goede voorbereiding daarop [I: ja]. Ehm.
- I: Want er wordt natuurlijk ook veel.. Nou ja, Cambridge, doet dus alles in het Engels [P: ja]. Maar eh, ja.
- P: Ja, soms mis je daar dingen [I: ja]. Want ik heb soms ook het gevoel dat als ze dan, eh, een, een, boekverslag bijvoorbeeld moeten ma- maken. Laat ik het ze altijd in het Nederlands doen. Omdat ze een Engels boek moesten lezen? [I: mhm] **Als dan in het Engels ook geschreven moet worden dan kun je heel veel dingen gewoon kopiëren** [I: ja]. En heel veel dingen gewoon, **van ok [I: ja], dit wordt hier gezegd en dit is hier. Terwijl als je inderdaad in het Nederlands gaat schrijven, dan moeten ze gaan nadenken** [I: echt in je eigen gedachten] van wat is... ja precies. Hoe heb ik dit ervaren? Hoe heb ik dit... zelf, hoe zou ik dit zelf [I: mhm] beschrijven met mijn eigen woorden. In plaats van zo en zo doet de schrijver. Dus dit kan ik mooi quoten [I: ja, ja]. Ehm, ja dus Nederlands? Zeker.
- I: Ja, ok. Ehm, even kijken [pauze]. **Ja en denk je dat vertaal oefeningen leerlingen helpt om dat verschil tussen het Engels en Nederlands goed te begrijpen?** [P: ja] **Nou ja, daar hebben we het eigenlijk net al over gehad** [P: ja,

soms] dat je dus door het weer in het Nederlands te [P: ja] formuleren je [P: ja] er beter over nadenkt [P: ja].

- P: En, en, en soms leer je er niks van. Dus soms is het te, te saai [I: mhm], niet uitdagend genoeg [I: mhm], niet creatief genoeg om er iets mee te kunnen doen [I: ja], of... maar als je een opdracht goed, goed formuleert [I: ja], dan kun je zeker met vertaalzinnen [I: ja] heel veel bereiken bij, bij leerlingen. Maar het moet creatief zijn, want het moet geactiveerd worden en niet, de mogelijkheid hebben tot overschrijven [I: ja]. Ja.
- I: Ok. Ehm, nou ja dan nog wat overige vragen. Ehm, ja. Denk je dat het belangrijk is dat leerlingen een algemene talenkennis ontwikkelen en dat ze beter verbanden zien tussen verschillende talen? Dus in dit geval tussen het Engels en Nederlands, maar ook gewoon überhaupt van, eh, eh zeg maar taalsystemen te begrijpen. En niet alleen maar [P: ja] elke keer de woordjes leren maar zien van, o ja wacht, [P: ja] dit zijn de verbanden, dit zijn... [P: ja]. Zo werkt taal, zeg maar.
- P: Ja, dat doen ze nu ook al. Als ik dingen uitleg dan- ook in het Engels, dan, dan benoem je ook vaak wel van dit is, dit is het Nederlands dat er bij hoort, of dit is het in het Engels [I: mhm], dit is het in het Nederlands [I: mhm] Ehm, dat is heel fijn. En ik, ik merk.. ik ben dus net terug uit een Spaanstalig land [I: mhm, ja]. En ik heb daar heel erg gemerkt wat daar de overeenkomsten zijn. Van hoe, hoe is daar de grammatica [I: hmm], hoe is de Nederlandse, en weer de Engelse? Eh, en toen heb ik ook weer heel erg beseft van, oja, het was voor mij weer een nieuwe taal, hoe heb ik dat nou aangepakt? [I: mhm] Dat kon ik heel erg analyseren [I: mhm]. En dat probeer ik bij mijn leerlingen ook heel erg weer [I: mhm] eh, toe te passen. Omdat ik weet dat het belangrijk is [I: ja]. Als jij weet hoe [I: ja] een zinsopbouw werkt, [I: ja], kun je dat kijken van, o werkt het in een b- werkt het in deze taal ook [I: ja] en werkt het in die andere taal ook. Ja, ja, dus daar ben ik wel altijd mee bezig.
- I: En zijn ze er denk je zelf ook mee bezig? Dat ze zelf al denken van, goh, dit heb ik bij Nederlands geleerd [P: ja], dit heb ik bij Frans geleerd [P: ja]. O, dit, [P: ja] dit kom ik tegen ofzo.
- P: Ja, sommige eh, sommige grammatica overlapt natuurlijk heel erg [I: ja]. Frans en, en Spaans enzo. En Italiaans en Spaans, en Frans en Italiaans, lijken heel veel op elkaar [I: mhm]. En Duits en Nederlands lijken heel veel op elkaar [I: mhm]. Terwijl heel veel andere talen compleet niet op elkaar lijken [I: mhm]. Ehm, ik probeer altijd wel te, te benoemen.. Leerlingen hebben soms Nederlands, Engels, Frans en Duits op een dag, en ze halen alles door elkaar heen, om zoveel mogelijk verbanden aan te geven van ok, dit lijkt op elkaar, maak het jezelf niet te moeilijk [I: ja] probeer te denken, ok dit is een doorlopende lijn [I: precies] dit werkt in alle vier de talen [I: ja]. Eh, soms is het helemaal niet te overl- [I: ja] dus dan zit je, o hoe is het in het Duits [I: ja], of hoe is het in het Frans ook alweer, ehm ... maar nee, ja, dat, dat moet wel benoemd worden want ik denk dat ze dat wel echt gaat helpen ook [I: mhm]. Ja. Dus als ze die overeenkomsten kennen ... [I: mhm]. En, en Nederlands en Engels lijken ook, op sommige onderdelen ook op elkaar, dus... Ik wil altijd

voorbeelden noemen maar dan loop ik altijd vast [I:ja]. Als ik me niet heb voorbereid denk ik altijd, wat is het ook alweer?

- I: Ik heb ook goed gezocht naar mijn voorbeelden hoor [P: ja, ja, nee, nee, heel goed] dus [P: iets meer voorbereiding aan besteed].
- P: Ehm, eh, dat, dat ze... ja ik ben het even kwijt. Dat ze... heel vaak heb je een uitleg, en dan reageren leerlingen me, o, maar net als in het Nederlands dus! [I: mhm]. En, en [I: ja, ja] dan denk, ja, top, dan heb ik het goed uitgelegd [I: ja, ja]. Want dan kan ik dus iets zeggen van, wat in het Nederlands geberut... Oja ik leg dat bijvoorbeeld heel erg uit met de 'present continuus'. Dat eh, dat is die 'to be plus -ing form' [I: Ja]. En dan kun je altijd, in het Nederlands kun je dan zeggen 'aan het', bijna [I: ja]. Weet je wel, dat eh... [I: ja]. Nee, dat kunnen ze- daar ga je ze altijd, kom van, ok, zou je in het Nederlands hier 'aan het' zeggen? Ja of Nee? En dan ze die zin een beetje in hun hoofd... grammaticaal proberen op orde te krijgen. En dan, o, nee, of ja, en weten ze altijd alweer dat ze het kunnen gebruiken [I: ja]. En zo probeer je in ieder geval in woorden, of in grammatica, of in bepaalde nou ja, bepaalde grammatica die je uit hebt gelegd, om het eh, over te laten komen zeg maar [I: ja]. Dat lukt zeker niet altijd.
- I: Ok. En wordt er ook wel eens, ehm, ja, met, met andere taaldocenten daar iets mee gedaan? Ofzo? Zeg maar dat je een keer... ehm. Ik heb hier een paar dingen over gelezen maar ik denk niet dat dat op veel scholen gebeurt omdat er gewoon niet zoveel ruimte voor is, maar [P: nee, maar?] Nou, bijvoorbeeld eh, nou ja, een taalopdracht waarbij je met meerdere talen werkt ofzo.
- P: Zou heel goed zijn. Ik denk dat we dat niet doen [I: Ja]. Ik ik ken, ik ken wel met andere vakken overlap. Dat muziek samenwerkt [I: ja] of met drama samenwerkt, maar met andere talen eigenlijk niet. Terwijl dat waarschijnlijk super interessant is.
- I: Ja, ik, ik v- verwachtte ook [I: ja] niet echt dat dat wel gebeurt, maar [Nee, ik heb het nog niet... acht scholen eigenlijk nog nooit gehad, maar] ik vroeg me gewoon af of dat toevallig... [P: Nee] Ok. [P: Ik ken het in ieder geval niet]. Nee, ok.
- P: Ik heb wel... eh, ja wel één keer. Ik heb ook op de:: internationale schakelklas gewerkt [I: ok]. Voor immigranten die dan dus eerst Nederlands leren [I: ja] en dan vanuit Nederlands weer- moest ik ze Engels gaan leren. Dat is super lastig [I: ja]. Alsof jij naar China gaat en dan vanuit Chinees Russisch moet gaan leren [I: mijn god]. Ehm, dus dan, dan, toen ben ik er enorm bezig geweest. Toen hebben we ook wel met z'n allen echt gedacht van, ok wat leren ze nu bij Nederlands? [I: mhm] Wat ik ze dan weer makkelijk door kan geven bij Engels [I: mm]. En dan, ik merk wel dat je het dan makkelijker houdt. Omdat je niet alles overlap heeft? Probeer je wel echt te zoeken naar die overeenkomst. En dan werk je samen met je collega's om iets te vinden, maar [I: ja], over het algemeen, zoals wij nu praten, jij weet niet welke regels je nu in het Nederlands misschien gebruikt [I: mhm]. Omdat je dat... een natuurlijk iets is [I: ja, ja] dus dan is het vaak lastig om dan nog te zeggen: dit gebeurt er

nu [I: ja], dit overlapt met Engels [I: ja]. Ehm, dus ik denk dat als het allebei nieuwe talen zijn dan lukt het beter [I: ja]. *Dus met Frans en Engels, of Duits en Engels [I: ja] zou het misschien wel... wel goed zijn [I: mhm]. Ja.*

- I: Ehm, ja en, en, zeg maar de opvattingen die je hebt over ehm, over woordenschat leren aan leerlingen, komen die ook overeen met wat er in de praktijk gebeurt. Of wat je in de praktijk doet? Of denk je vaak van ik wil eigenlijk dit of dit doen, of ik zou het zo doen, maar doordat de klas zo werkt lukt dat niet, of eigenlijk of.. w- wat je hebt geleerd, ik weet niet, iets van wat je in je, in je opleiding hebt geleerd [P: ja], dat dat eigenlijk niet zo werkt in de praktijk.
- P: Nou ja, het onderwijs is natuurlijk altijd een gok [I: ja], want je kunt een les tot op de minuut voorbereiden en dan blijkt dat maar een van de veertien onderdelen kan [I: mhm], of lukt [I: ja] in die les. Want het is vrijdag het achste uur, of het is eh.. [I: Ja]. Ehm, nee, ik, ik, ik sta ehm... Het probleem denk ik, *bij heel veel nieuwe docenten, is dat ze heel erg gevormd worden door de school [I: mhm]* en dat is denk een beetje waarom heel veel docenten ook stoppen [I: mhm]. En dat een school een bepaald idee heeft van dit is onderwijs, dit is goed onderwijs [I: mhm]. En dat je daar een soort van in meegevoerd wordt ook al past het niet bij je [I: mhm]. En dat mensen daarom niet gelukkig zijn in het onderwijs [I:mhm]. En waar ik enorm meer bezig geweest ben, en daarom ook steeds op andere scholen, om te kijken wat andere scholen ook doen, zodat ik ook zeker kan zeggen, nou op die school werkt dat wel goed. Is heel erg leren om mijn ideeën, dus de opvattingen die ik heb over, over het taalonderwijs, om die ook op mijn manier toe te kunnen passen [I: ja] en, en daar ben ik altijd mee bezig. En ook op mijn huidige school, en dat wordt me niet altijd in dankt afgenomen [I: ja], maar ik sta wel achter mijn keuzes [I: ja], want ik weet, dit is wat, voor deze groep leerlingen wel werkt [I: ja]. En dit is iets wat voor deze groep leerlingen werkt en waar ik achter sta [I: ja]. Want ze prikken dwars door je heen al je iets doet wat je niet eh... [I: ja] waar je zelf niet achter staat [I: ja]. Dus, ja daar ben ik heel erg mee bezig. Ik denk dat heel erg veel mensen het niet doen. En dat is ook prima, *want dan past het misschien heel goed binnen de school [I: ja] dan is het fijn als ze op de hele sectie les kunnen geven [I: ja].* Maar ik, ik kan dat niet. Ik ben heel erg... [I: eigenzinnig] dit geloof ik. [lacht], nou ja ook met die wo- SO'tjes, woordjes [I: mm] dan moet ik eigenlijk fout *rekenen, maar dat doe ik niet, want ik denk nee, dat vind ik [I: ja], daar sta ik niet achter [I: ja, ja].* Daar krijg ik wel een hoop gezeik mee, maar het is wel iets waar ik in ieder geval achter sta [I: mhm]. Dus eh [I: ja, zeker]. En dat is, fijn voor mij.
- I: Ehm, en: eh, ja, ben je ook dit soort methodes, zeg maar dat, dat, is er aandacht besteed aan dat, aan de verschillen benoemen tussen het Engels en Nederlands, in je opleiding?
- P: Ehm, ja, het is natuurlijk het leren van een tweede taal [I: mhm]. Ehm, dus eh, even kijken hoor?
- I: Ja, dus zeg maar dit- dit soort oefeningen die we net hebben besproken [P: ja] en dat eh..

- P: Of die behandeld worden in de opleiding...
- I: Ja.
- P: Die oefeningen.
- I: Nou, niet per se die oefeningen, [P: maar] maar dat soort [P: ja], dat...die soort gedachten.
- P: Ja, ja, we hebben les gekregen eh... ja dat ging ik zeggen, ja. Dat het een tweede taal is en wij zijn- wij hebben dus voornamelijk ook geleerd hoe je zelf opdrachten kan ontwikkelen... [I: mhm] die, eh, goed aansluiten bij het leren van een nieuwe taal [I: mhm]. Het probleem is, denk ik, dat je als **nieuwe docent heel erg, denkt o god wat gebeurt er allemaal, en [I: mhm] je gaat het boek heel makkelijk volgen** [I: mhm ja] en dan vergeet je al die dingen [I: ja, ja]. Ik ben ook een heleboel vergeten [I: mhm]. Maar in de opleiding wordt je er heel ... veel moeite in gestoken, maar **het zakt heel snel weg** [I: mm]. Dus ik denk dat **de opleiding meer moet drammen van, ok, zorg er alsjeblieft voor, schrijf dit op [I: ja], zorg ervoor dat je iets verzint wat, wat goed werkt [I: ja], in plaats van alleen maar dat [I: blindelings] riedeltje doen, blindelings te volgen** [I: mhm]. Eh, dus ze doen er, ze doen hun best, en ik denk de leerli-studenten ook [I: mhm]. Maar... het blijft niet altijd even goed hangen [I: mhm]. Bij mij ook niet [I: ja] ik ben heel veel vergeten [I: dat he] in die tijd [I: ja, volgens mij vergeet iedereen veel van zijn studie] Ja, maar dat is jammer, dat is jammer. Want ik weet dat er heel veel dingen geweest zijn dat ik dacht, ah, dat had ik super goed kunnen gebruiken [I: ja], of zo'n, zo'n tak, of zo'n vork, weet je wel [I: mhm]. Dan denk ik, dat heb ik vast een keer geleerd [I: ja] maar dat is helemaal weggezakt [I: ja]. Dus, ja, het is, het is, het is- ze doen, ze doen, ze doen hun best [I: ja]. Maar het blijft niet hangen.
- I: Ja, ok [P: ja]. Nou, dat waren eigenlijk al mijn vragen, die ik had. Dankjewel.
- P: Heb je alles kunnen vragen wat je wilde [I: ja, ik heb alles kunnen vragen, ja]. Ok.
- I: En, ehm, ja heb je zelf nog vragen? Of opmerkingen ofzo?
- P: Nee, ik ben altijd bang dat ik te korte antwoorden geef, of te lange, of...[I: Nee! Helemaal niet] dat je iets niet eh [I: nee] duidelijk hebt.
- I: Nou sowieso ben jij de eerste [P: ok] dus ik heb nog geen vergelijkingsmateriaal [P: yes, [lacht]], dus. Het kan ook niet goed of slecht zijn [P: nee, dat is waar]
- P: Ehm, nee, ik- ik- alleen maar dat als je nog iets hebt, later, dat je dan altijd gewoon [I: mhm, ok] kan, kan bellen ofzo.
- I: Ja. En zou jij ehm, mijn scriptie willen lezen uiteindelijk?
- P: Ja [I: eh], zeker [I: ok], graag. Ja, heel graag.

Interview 2: Mary

Interviewer (I): Maud Bijl de Vroe

Participant (P): Mary

Date: 27-05-2016

I: Ok, nou, heel erg bedankt dat u mee wil doen, ten eerste natuurlijk.

P: Mm.

I: En, en 't doel van het onderzoek is dus om, te kijken naar methodes die ehm die gebruik maken van methodes van woordenschat ehm eh te bekijken die de contrasten tussen het Engels en Nederlands heel duidelijk maken. Ehm en dan ook met name ehm vertaalopdrachten.

P: Jaja

I: Dus ehm.

P: (xxxx)

I: Ok, nou ja, we gaan het zien. Dat maakt niet uit. Dat is ook een eh antwoord. Ehm nou ja de hoop is dan dat de kennis daarover kan bijdragen aan zeg maar de kloof tussen de de theorie en het onderzoek en de praktijk een beetje te ... verkleinen. Ehm, nou, eh, ik ga eerst wat vragen stellen over eh woordenschatmethodes (mhm), dan over de vertaal oefeningen die misschien gebruikt worden en dan wat algemene vragen. En ehm, nou het gaat dus niet om het evalueren of beoordelen van lesmethodes, het is echt puur om even te kijken wat u erover denkt en hoe dat aansluit bij wat ik toe nu toe heb gevonden eh in nou ja artikelen enzo. En u kunt vragen stellen wanneer u wil.

I: Ehm. Ok, nou, ik heb dus, eh- wat voor methode gebruikt u? Meestal?

P: Nou het ligt eraan waar je- we hebben we hebben twee soorten (xxx)
[I: hmm] we hebben regulier Engels [I: ja] en (xxxx) [I: en tweetalig]. Op het regulier Engels wordt ehm New Interface gebruikt.

I: Ok

P: En op het tweetalig wordt New Inspiration gebruikt. [I: xxxx]. Nee

I: Zijn dat/

P: New Inspiration is een echt een puur Engelstalige [I: mhm] methode [I: ok]. Daar staat geen woord Nederlands in [I: zoals Cambridge?] Ja, ja, 't is wel anders maar ehm het is echt voor ehm buitenlanders gemaakt die Engels moeten leren [I: mhm]. Maar dus welke buitenlander dan ook dus er staan verder geen- alleen maar Engels in. En New Interface is duidelijk voor de Nederlandse markt gemaakt, voor Nederlandse leerlingen, dus

daar zitten ook inderdaad eh de woordenlijsten en dan staan achterin Nederlandse vertaling staat erachter enzo. Dus dat is wel anders.

I: En geeft u les bij beide [P: Nee] stromingen?

P: Ik geef alleen op TTO les [I: ok] En in de bovenbouw geef ik wel bij de reguliere klassen [I: mhm] ook les. En dan:, daar we- gebruiken we voor de reguliere afdeling gebruiken we Of Course.

I: Ok.

P: En dan heb je dus ook achterin per eh per hoofdstuk heb je woordenlijsten met [I: mhm] Nederlandse vertalingen [I: ja]. Soms van Engels Nederlands dan weer Nederlands Engels en dat moeten ze dan op die manier ook leren.

I: Bij het leren van woordenschat, wordt er dan ook veel gebruik gemaakt van de context? Of een verhaal?

P: Nou ze komen die in in principe komen die die woorden altijd uit een artikel [I: ja] of uit een tekst. En daar kunnen je ze dus als het goed is dus ook in terugvinden [I: ok]. Maar de woordenlijsten worden gewoon los als woordenlijsten [aangeboden]

I: [maar komen al de woorden uit een woordenlijst dan ook weer voor in een tekst? Of kan het [ook los

P: Ja, meestal wel [O: meestal wel, ok] ja. Of in een oefening waarin wat meer de.. ja. [Ok]. Ze worden wel altijd in zinnen gebruikt.

I: Ok. Want dit zijn bijvoorbeeld- ik heb eh gekeken, voornamelijk gekeken naar Stepping Stones en ehm en Cambridge boeken. En hier zijn dus, ik heb- dit zijn zeg maar voorbeelden van eh oefeningen waar ik naar heb gekeken. En dit is bijvoorbeeld dan eh een oefening waar een woord geraden moet worden uit de context. Ehm, en dan heb je dus zeg maar gewoon een tekst, Engelse tekst, eh, en dit zijn dan woorden die daarin voorkomen en die moeten dan weer in een nieuwe zin worden geplaatst. Ik weet niet of u dat gebruikt? Of...?

P: Nee, nee. Even kijken, ik hier geloof ik nog wel een boekje.

P: Wij werken op twee manieren aan woordenschat hier op school [I: mhm]. Dus je hebt, ehm, zo'n- dit zijn de boeken die is bijvoorbeeld- 63 nou laten we vijf, vier en vijf HAVO nemen. [I: mhm]. Dat zijn dan eh ... teksten, en teksten. En aan het eind van het hoofdstuk, zijn meestal zo'n zeven, acht teksten, eh heb je de woordenlijsten [I: ja]. Per, [I: mhm] per ehm... maar niet al deze woorden zijn echt direct terug te vinden [I: mhm] in de tekst, want ze zitten soms ook in oefeningen [I: mhm].

I: Ja.

- P: Ze komen soms ook met de oefeningen [I: Ja]. En de oefeningen ... eh, als ze dan, als ze dan aan het werk gaan, even kijken (xxxx). Bijvoorbeeld, nee, dit is een luister- ... maar bijvoorbeeld, 'Designer babiers', nou begripvragen [I: mhm] over... en dan heb je ook heel veel 'words'. Op deze manier gaat dan... een synoniem, en dan wat bij wat hoort ofzo [I: ja]. Ik weet nou even zo gauw niet meer hoe dat werkt, oh hier. Nou, hier heb je dus navragen [I: mm] en dan moeten ze dus dat be- betreffende woord [I: xxxx, ja] invullen.
- I: Ja.
- P: Ehm, nou dit is grammatica ... Eh, hier weer woorden ... ehm. Woorden, dingen invullen [I: mhm]. Dat soort eh ... [I: mhm] Dus dan moeten ze, even kijken, "have the same w- meaning as the words [I: words] of the [I: ja, ja] in the list. Nou, dus dan, eh, "close to" en dan moet je, waarschijnlijk eh, dit is de, dit is het antwoordboek, dus die staat bij de leerlingen niet [I: ja, ja, nee, nee] natuurlijk. [I: ja]. Krijgen zei niet te zien maar er zijn verschillende manieren [I: Ja] om eh met woorden om terug te vragen.
- I: Ok.
- P: En, maar we hebben in alle jaren nu, ehm, hoewel ik weet niet of er in de onderbouw ook mee gewerkt wordt, maar in ieder geval in de bovenbouw en op TTO, werken we met Words at Work. Dat zijn ehm. Sets. Rond een bepaald thema [I: mhm], "the way one is", eigenlijk dus een beschrijving, een definitie [I: mhm], of een synoniem [I: mhm], woord. Hier staat de Nederlandse vertaling en hier staat een voorbeeld zin. En dit, dit krijgen ze allemaal... eh toetsen over. [I: ok]. Dus gewoon iedere keer van, nou de eerste periode krijgen ze drie en vier sets die ze moeten leren, daar worden ze over. Worden ze in eerste instantie altijd receptief over getoetst. Dus dan krijgen ze, de woorden die ze moeten leren krijgen ze al allemaal in een rijtje [I: mhm] d'r boven [I: mhm] en dan moeten zij, de passende beschrijving moeten ze matchen met het woord [I: mhm], één van die woorden. En dan vervolgens productief. Dan krijgen dus die woorden niet meer te zien, krijgen ze alleen de eerste letter, [I: mhm] van zo'n woord en dan moeten ze het zelf produceren [I: ok].
- I: En dit is zeg maar gewoon ... hier op school gemaakt? [P: dit is, dit wordt-ja, ja] Ok, wow [P: dit is ... ja]
- P: Dus eh, [I: wat leuk] je hebt ook allerlei niveaus [I: Ja] en het gaat dan steeds, verder.
- I: En dat g- is ook voor TTO?
- P: Ja. [I: ok] Ook voor TTO. En alleen in vijf en zes TTO werken we met, ehm, dan we- dan gaan ze naar het IB toewerken [I: ja] en dan werken we met en eh 'academic word list'. Dus die eh, ja dat is wat hoger niveau. Dan hebben we de laatste van deze hebben we in de vierde al gehad.
- I: En waar komen die vandaan? Die academic word lists?

- P: Die hebben we gewoon van internet [I: ok] D'r is een academic word list en die hebben we dan eh eh daar hebben we dan ook de betekenissen en alles van bijgezocht, een hele verzameling en die krijgen ze dan eh of ze krijgen ze natuurlijk gemaild, of wat ook. En die moeten ze dan ook ingedeeld dan moeten ze leren, studeren, en daar worden ze dan op getoetst
- I: Ok. Interessant. Wat grappig dat er echt zo'n zo'n boek, boekje is gemaakt enzo.
- P: Ja. [I: wel goed, gewoon] nou ja, uh, ja, Jan van de Bosch, een collega van mij, die is is ook heel lang (xxxx) heeel erg bezig geweest met woordverwerving en [I: hmm] wat, wat de beste methoden zijn [I: mhm] enzo en eh, die eh, die heeft die, die organiseert dit ook [I: hmm]. En het is dat we hebben ehm, op eh, we hebben een soort bijlescontactinstituut, mensen die én eh die hebben ook ehm eh via dat instituut kunnen de kinderen dus, via internet, kunnen ze eh, g- gratis, kunnen ze gewoon via m- via school toegang, zijn al deze 'words' zijn zijn al opgenomen, en dan kunnen ze dus a la WETS of eh weet je wel je hebt heel veel van die programma's [I: mhm] waarbij je jezelf kunt toetsen [I: mhm] en eerst meerkeuze vragen of open vragen, dat soort dingen. Dat is ook heel [I: mm] heel prettig voor de kinderen die daar graag mee werken. Die kunnen daar dan ook gebruik van maken [I: hmm].
- I: Goed. Nou, dit gaat inderdaad ook over die oefeningen. Eh, dan heb ik wat vragen over woordcompositie. Eh en dit was bijvoorbeeld een [P: ik pak even mijn bril] Ok, goed. Ehm, dit was iets uit Stepping Stones. En het ging over hoe je woorden kunt herkennen [P: ja] als je ze niet kent ... bijvoorbeeld. Dus, ehm, dus leerlingen wijzen op bepaalde vormen en wat die gebruiken, dus dit zijn dan de prefixes en suffixes en ehm, hoe een prefix de betekenis van een woord verandert, ehm, hoe zelfstandig- hoe werkwoorden in zelfstandig naamwoorden kunnen worden veranderd... [P: ja] Al dat soort dingen. Dus in hoe verre ehm maakt [P: nou dat doen we...] u leerlingen bewust van die verbanden?
- P: Dat doen we vooral op TTO. [I: ok]. Wordt dat zo gedaan. Dat zit gewoon ook omdat dat ook in de derde jaar doen ze, aan het eind van het derde jaar doen ze het Anglia examen en aan het eind van het vierde jaar doen ze TA examen [I: hm]. En dan zit dat heel vaak- 'word formation' enzo zit er heel veel in. Dus dan ben je daar best veel mee bezig [I: mhm] Maar in de reguliere onderbouw... en ja, en de bovenbouw. Ik, ik, want ik vind het h- ook reuze interessant [I: hmm] dus ik, ik eh soms zaag ik ze er wel eens over door in de bovenbouw, maar in Of Course zit het niet zo heel veel [I: mhm]. Dat, nee.
- I: En hoe zou u dat dan doen? Dat daarover doorzagen? Wat, wat, hoe z- is dat met oefeningen? Of gewoon [uitleggen van o kijk..
- P: [Ja ik vertel het ze en ik- ik ik laat ze soms een oefening maken. Dan maak ik een soort tabel en dan haal ik het woord dat ze moeten leren uit eh, schrijf ik op en zeg ik probeer er nou eens ook eh het bijbehorende werkwoord of eh eh zelfstandig naamwoord [I: ja] of bijvoeglijke naamwoord [I: ja] van te vinden

[I: ja] van de vinden. En dan maak ik ze ehm kunnen ze, kunnen ze dat zelf invullen. Maar, ja, ze vinden het heel moeilijk hoor, ze kunnen dat helemaal niet [I: ja, ja, kan ik me heel goed voorstellen]

- I: Ja, is ook ingewikkeld. Maar goed, kan wel helpen met eh begrip en eh [P: dat hoop je dan ja] zoals met lezen en schrijven ook vooral. Ja. Ok.
- P: Ja, want ze hebben vaak geen benul wat voor woordsoort iets is en ze snappen ook het belang niet [I: mhm] omdat, omdat ze weten bij begrip van een tekst hebben ze al niet [I: mhm]. Ja. [I: lacht] [P: lacht]
- I: Ja, toch lastig dan. Ehm [pauze] even kijken. Ja, dit hebben we eigenlijk al een beetje besproken. Ook dit zijn weet oefeningen over synoniemen en antoniemen [P: mhm] eh, maar dat zit dus ook in deze methode [P: Ja, het zit er soms ook in ja] dus synoniemen vinden [P: ja]. Ja [P: ja].
- I: En dat zul-, ja, dat zullen ook wel ongeveer zulk soort oefeningen zijn?
- P: Wat we dus in eh TTO ehm vanaf klas één doen is eh 'find the odd one out' [I: mhm]. Dus dan krijgen ze vier woorden en één daarvan hoort er dan om een bepaalde reden niet in [I: mhm]. En dan ze moeten ze zeggen, nou die hoort er niet in, en ja, mijn collega is dan vaak, nou dan vind ie het genoeg als ze dan het goeie woord k- maar ik vind, ik wil dat je zegt waarom. [I: mhm]. Ik wil dat je uitlegt waarom die dr niet bij hoort [I: mhm]. En als je dat niet doet dan tel ik het- dan is het niet goed. En vaak, want ik ik vind het een hele leuke denkoefening ook, want vaak, soms komen ze met iets, nou dat en dat daar en daarom, dan denk ik o god, daar had ik helemaal niet aan gedacht! [I: [lacht, ja]] Maar [I: dat kan ook] als ze dus een bepaalde andere systematiek vinden [I: ja] of iets waar waar die anderen dan, wat ze overeenkomen [I: ja] waar die anderen- [I: ja] Dan vind ik dat ook goed [I: als het maar onderbouwd is] Ja. [I: Ja] Ja precies [I: hmm]. En dat vind ik ook wel een hele leuke oefening.
- I: Ja. Ehm, t- ja. Bepaalde dingen zijn natuurlijke hetzelfde. Je kunt van bepaalde Ne- Nederlandse werkwoorden natuurlijk ook zelfstandig naamwoorden maken. Is er dan.. [P: ja, soms leg ik dan de link] een vergelijking? Ja. [P: soms leg je wel de link naar het Ne- je legt heel vaak de link naar het Nederlands [I: mhm] omdat, juist omdat in het Engels vaak dingen zo moeilijk [I: hmm] zijn voor Nederlanders. En, dus dan zeg je van, kijk wij, in het Nederlands doen we het zo, maar ja, in het Engels mag je dat nou eenmaal niet doen [I: hmm] dan gaat het zo en zo [I: mhm] en eh [I: mhm] ja, dat doe je heel vaak. Misschien meer met de grammatica dan [I: mmm] met de vocabulaire hoor [I: ok]
- I: Ja, ja ik ga het voor ongeveer elk ding een beetje vragen, hoe... of u dat dan gebruikt. Dus ik weet niet of het bij het één meer is dan bij het andere. Of dat, nou ja, [P: mhm] daar komen we nog wel achter.
- I: En [pauze] ja, dat hangt eigenlijk ook samen met de synoniemen, antoniemen, de collocaties en idiomen, en, dus, ja, bespreekt u ook welke ... welke

voorzetsels bijvoorbeeld vast in uitdrukkingen voorkomen of vast bij werkwoorden komen [en hoe dat verschilt?

- P: Nou dat is moeilijk bespreken natuurlijk [I: ja]. Dat is toch vaak een kwestie van dat ze dat moeten [I: oefenen] zien [I: of zien, ja] of tegenkomen [I: mhm] en ze moeten ze v- vaak, eh vooral in ehm, dus in de TTO eh boeken eh staat dat vaak ehm ... wordt dat ook wel vaak geoefend. Bijvoorbeeld ehm, ehm dan heb- dus bijvoorbeeld het woord 'make' of 'get' ofzo [I: mhm] of 'take'. En dan afhankelijk van het voorzetsel wat erachter kan- komt, heb- heeft het een andere betekenis. [I: ja]. En dan moet je.. ja, ga ja dat, moet je dus ja het voorzetsel invullen [I: ja] maar dat is toch meer op TTO denk ik [I: ja] dan op regulier VWO [I: ja] en HAVO [I: ja].
- I: Dus inderdaad dit ook: 'good at' en dat je dan [P: ja] vergelijkt van ok, 'goed in' zou het in het Nederlands zijn [P: nou, dat zullen ze ... dat zullen ze ook bij de reguliere] ja [
- P: dat , dat moeten ze wel leren [I: ja]. In de reguliere ehm, in in New Interface, dat weet ik, dan staan er van die vaste uitdrukkingen, zinnnetjes [I: ok]. Die moeten ze ook leren [I: ok]. En daar zitten waarschijnlijk ook dat soort dingen in.
- I: En dat was- en is dat dan wel met vertaling? Of (xxxx)
- P: Eh, ja [I: ja] meestal is dat wel met vertaling. Maar het zijn meer zinnnetjes die ze gewoon moeten leren. Ik weet eigenlijk zo gauw niet of er dan een Nederlandse vertaling [I: mhm] achter staat. Dat weet ik niet. Dat heet dan wat zeg je, hoe zeg je ofzo [I: ja]
- I: Ehm, ja dit is bijvoorbeeld ook een oefening die ik had gevonden. Eh dat was in Cambridge. En het ging dan om.. dan moesten ze 'forks' maken met collocations dus inderdaad ... dan had je bijvoorbeeld 'a decision'. Dan moest je verschillende werkwoorden invullen die daarbij konden [P: ok, ja] en andersom. Is dat bijvoorbeeld iets wat ook... ?
- P: Nou ja,[I: gedaan wordt?] dat dat dat soort dingen wordt dus inderdaad bijvoorbeeld in de vierde klas, in vier TTO wordt dat gedaan [I: mhm]. Als voorbereiding op Cambridge ja [I: mhm]. Maar niet in niet in vier VWO [I: ok]. Regulier VWO doen we dat soort dingen niet, nee [I: ok].
- I: 'T is gewoon te- een stapje te ver zeg maar
- P: Dat is te, dat is te [I: mhm] ja
- I: Je komt het misschien wel tegen, maar ... niet in zo'n expliciete vormen misschien [P: Nee, nee, nee, geloof ik niet, nee] Ok.
- I: Eh, ja, eigenlijk hetzelfde voor spreekwoorden en idiomen. Ja, ehm, worden die... meestal uit het hoofd geleerd of eh?

P: Spreekwoorden?

I: Ja, of per.. of idiomen, zeg maar, 'break the ice' ehm eh of

P: Nou, dat zullen dan die wat (xxxx) [I: ja] en ja:: dat- dat zal ook in de 'words at work' misschien wel voorkomen. Dat weet ik ook zo gauw niet. Maar daar wordt niet speciale aandacht- dat wordt denk ik in de flow mee genomen [I: ok, ja] Als het er tussen komt ergens in- in, dan eh dan zal het wel eens, dan zal het misschien ook achter in de woordenlijsten [I: mhm] bij ge-
 'expressions', vaste 'expressions' [mhm] komen er dan bij [I: mhm]. Zoals 'lay the table' [I: mhm], 'do the shopping', [I: mhm,] weetjewel [I: ja] dat soort dingen [I: ja]. Dat staat dan achter in het boek bij de 'vocabulary'. En, ja het grote probleem- of het grote probleem? Bij de vocabulary: het zijn gewoon de woorden die staan daar, maar er staat geen betekenis achter [I: mm]. Wat er achter staat, is de fonetische, d- de uitspraak [I: ja, ja]. Dat- daar doen we weinig [I: ja] tot niets mee [I: ja]. En ehm, dus ik zeg ze ook altijd, je moet ze opzoeken, je moet zelf zorgen dat je een Engels en verklarend woordenboek hebt [I: ja] zodat als wij vragen jou, van geef eens een beschrijving eh van dit woord, dat je dat ook kunt, [I: ja] of dat je ze kunt matchen [I: ja]. Beschrijven met de juiste betekenis [I: ja]. Maar eh, maar in Nederlands, staan er altijd gewoon de Nederlandse vertalingen achter [I: ok, ja].

I: Mm, ja en als een eh, een Engels woord bijvoorbeeld een aanvullende betekenis heeft op een Nederlands woord? Staan er dan meerder vertalingen bij?

P: Wat bedoel je?

I: Bijvoorbeeld ehm, dat 'another' niet alleen 'een andere' betekent maar ook 'nog één' [p: nog één]

P: Ehm, nee [I: wordt dat expliciet behandeld, of] Meestal wordt alleen de betekenis gegeven die het in die in heeft [I: ok] en dat vind ik soms ook wel heel bezwaarlijk, want dan hebben ze soms, zoals bijvoorbeeld Of Course heeft daar een beetje een handje van. Want dan heeft een woord in- inderdaad in die TH, dan heeft het die betekenis, maar dat is dan een hele specifieke bete- maar dan gaan- denk ik dan leren ze een woord met die betekenis, [I: ja] terwijl, terwijl eigenlijk de meest gebruikte betekenis is een hele andere [I: ja]. En die komt dan misschien in een andere unit nog wel eens een keer terug, hoor. Woorden komen wel vaak terug nog, maar/

I: Maar niet zo bij elkaar, van/

P: Nee, niet [I: het betekent dit, maar het kan ook dit betekenen] bij ... nee, nee, maar het is- dat is ook wel een beetje veel, he, om dat allemaal [nee, nee tuurlijk] allemaal tegelijk [I: ja] te leren [I: ja], dus je probeert het allemaal [I: op te bouwen] daar is natuurlijk over nagedacht [I: ja], om te proberen gedoseerd te doen [I: ja] en, en het liefst inderdaad in de context. Maar, ja daardoor krijg je soms toch wel dat je denk van, dat ze denken dat een woord iets heel vreemds betekent.

- I: Ja, dat gebeurt ook wel, dat het net niet helemaal [duidelijk is dan?
- P: Nee, ja, dat het wel heel specifiek is [I: mm] voor- alleen voor context dat het dat betekent [I: ja]. En dan, als je het dan leert van dat b- dat woord betekent dat, dan denk ik ja, hmm, daar zou ik niet zo gelukkig mee zijn, [I: [lacht], nee] maar goed.
- I: Hopelijk wordt het dan weer bijgesteld.
- P: Ja, ja.
- I: Ehm, ja. Vind u het belangrijk om leerlingen te wijzen op valse vrienden? Dus zeg maar eh, dat 'actual' niet hetzelfde is als 'actueel' [P: ja] of 'bleak' en 'bleek' niet hetzelfde zijn?
- P: Nou, dat, dat, [I: of in hoeverre gebeurt dat?] **daar wijs je, daar wijs je ze natuurlijk wel op ja, maar ... eh, ja alleen als het zo te pas komt.**
- I: **Ja [P: ja], dus als het gewoon in een context voorkomt, of in een oefening [P: ja], of er een fout wordt gemaakt of zoiets?**
- P: **Ja.**
- I: Ok. Nou, dan gaan we nu over naar de vertaal oefeningen. Ehm, dus u gebruikt eigenlijk alleen maar vertaal oefeningen bij [P: een reguliere klas] de reguliere klassen?
- P: **Ja, ja, dus in de bovenbouw, moeten ze ook vertalen, maar in TTO wordt er niet vertaald.**
- I: Wordt er helemaal niet vertaald? [P: Nee] ok. Even kijken hoor. Eh, ja. Dan gaat het in principe nu alleen over reguliere [P: mm] Eh, wa- wat voor, ja, gebruikt u daar alles- allerlei soorten vertaal oefeningen? Dus ...
- P: Nou, je gebuikt [I: Engels naar Nederlands, Nederlands-Engels] Nederlands-Engels meestal [I: ok], ehm, hoewel ze soms ook in eh in een- op een toets ook **wel E- Engels- Nederlands krijgen.** Maar, en eh meestal worden **de vertaal oefeningen gebruikt om het- de grammatica op te vragen. Dus niet zozeer vocabulair.**
- P: Ja. Ja.
- P: **Want vocabulair wordt meer gewoon in een eh zin of in een- en dan moeten ze eh in een bepaalde zin of in een bepaalde tekst moeten ze de onderstreepte woorden ofzo [I: alleen het onderstreepte woord] moeten ze dan [I: ja] alleen het woord opschrijven [I: mm] in het Engels [I: ok]. Ja.**

- I: Ja, in het Engels. En als u dan het, zeg maar reguliere onderwijs dan vergelijkt met TTO, wat wat werkt dan beter denkt u? Zeg maar dat, dat, altijd in het Engels gewoon beschrijven?
- P: Naja, dat is niet [I: of dat...] dat is geen eerlijke vergelijking [I: nee, ok], want het- [I: heel anders] die TTO leerlingen horen zo veel Engels [I: ja] de hele dag [I: ja]. Die hebben twee nieuwe boeken [I: ja] onder hun neus in het Engels [I: ja], biologie en aardrijkskunde en geschiedenis [I: hmm]. **Dus die leren sowieso hun woorden [I: ja] op een iets natuurlijkere manier [I: ja] dan in de reguliere klas [I: ja] dus [I: ja] ik, ik, kan wel zeggen, nou, bij TTO, dat werkt veel beter, maar dat is niet eerlijk** [I: omdat ze beter Engels spreken] omdat ze [I: ja] nou, ze zijn niet per se altijd beter in Engels hoor. Ze worden niet geselecteerd op hun Engels ofzo. **Maar, ehm, eh, ze ze krijgen gewoon veel meer Engels voor hun kiezen [I: ja, veel input, ja ja] dus ja, [I: ja] dan kun je het niet vergelijken.**
- I: Maar gevoelsmatig, dus zeg maar denkt u [P: Ehm] ja, er zijn natuurlijk voor-een nadelen voor eh, bijvoorbeeld in Stepping Stones komen er ook verschillende eh oefeningen voorbij. In bepaalde oefeningen moeten ze dan in het Nederlands opschrijven en bij ander in het Engels. Ehm.
- P: **Ik ben niet tegen vertalen [I: mhm]. Kijk, het is niet de bedoeling dat je het op TTO doet [I: nee]. Maar, eh, op zich vind ik het geen slechte, slechte oefening [I: mm]. En ik denk ook dat het inderdaad wel kan bijdragen aan je, aan je, aan het vergroten van je woordenkennis [I: mhm]. Ehm, dus ik, ik, ik zou absoluut niet willen zeggen van nou, nee het is beter [I: mhm] zoals bij TTO, [I: mm] alleen, bij TTO- kijk het enige wat we beter ... kijk hier zie je natuurlijk ook een Nederlandse [I: ja] vertaling bij [I: ja], als, als hulpmiddeltje [I: ja]. En eh, ja ik denk dat ze dat ook allemaal wel prettig vinden [I: ja], dat dat erbij staat. Ehm, en ja, woorden leren, de meeste woorden leer je toch door heel veel te lezen. Ja, op zich is dat denk ik toch de beste methode [I: hmm].**
- I: Ja, ja
- P: **Maar, je moet natuurlijk ook gewoon actief woorden leren, want sommige woorden krijg je gewoon nooit- niet, of die krijg je misschien één keer per jaar te horen, [I: ja] en dan nog niet [I: ja]. En dat is dan toch belangrijk, of handig om te kennen dat woord [I: ja].**
- I: Ja
- P: Ehm, maar ehm, ja **Dus de combinatie van zoals het gaat bij TTO dat werkt natuurlijk het beste [I: ja].**
- I: **Gewoon veel horen.**
- P: **[Ja]**
- I: **[Ja]**
- I: Ja, maar ja, kan niet altijd.

- P: Nee, nee [I: tenminste, veel scholen] het is maar een klein ... deel [I: mhm]. Van de leerlingen, dat dat doet.
- I: Ja. Ehm. [pauze] En denkt u dat, zelfs als leerlingen dus niet die vertaal oefeningen gebruiken, ze ook nog wel, het verschil tussen het Engels en Nederlands goed leren begrijpen? Dat dat vanzelf gaat? Of, eh, want bij een vertaal oefening krijg je dat natuurlijk wel heel
- P: Ja, heel expliciet
- I: Heel expliciet voor je [P: ja]. En dat heb je natuurlijk dan niet bij/
- P: Eh, nou ja, kijk, ik w- ik, ik, ik wijs ze d'r als docent- en ik denk dat we dat allemaal wel doen [I: hmm]. Wijs ze toch regelmatig op van kijk, in het Nederlands doen we het zo, [I: mhm] en in het Engels, he, zoals, zoals die eeuwige 'present perfect' die ze altijd gebruiken [I: mhm] voor de ver- [I: ja] voor het verleden [I: ja]. Ja dan wijs je ze iedere keer probeer je ze daar weer op wijzen, dat je dat dus niet moet doen [zucht]. En ehm, ja zo zijn er wel meer dingen. Bijvoorbeeld volgorde. Sommige kinderen hebben daar heel veel moeite mee. Om, om, om die Engelse woordvolgorde, om, om dus niet te zeggen, eh, 'tomorrow go I to eh [I: mmm] to the cinema [I: mhm] ofzo, weet je? Of, of [I: hmm] ja. Eh, dus daar blijf je dan op hameren en dat schrijf je ook op het bord in het Engels is het eerst het onderwerp [I: mm], dan het gezegde [I: mm], en dan pas het lijdend voorwerp en [I: mhm] tijd en plaats en eerst de plaats en dan de tijd, dat soort, dat soort regels [I: hmm], ja daar blijf je wel op hameren [I: mhm]. En eh, soms zeg je ook van "ik wil nu dat je dit in je schrift gaat schrijven" [I: lacht] [I: (xxxx)] Ja:, want je, je, je kunt het vertellen, je schrijf het op het bord, en dan zitten ze allemaal zitten ze zo te knikken [I: aha, [lacht]]. Maar weet je, ze moeten het opschrijven [I: ja], want anders vergeten ze het zelf ook allemaal weer [I: gaat het er meteen weer uit] Ja [I: Tuurlijk].
- I: Ja, ehm. Denkt u dat het belangrijk is om een algemene talenkennis te, te ontwikkelen. Dus, dat, zeg maar, eh, het idee is dan een beetje dat door dat vergelijken van het Engels en Nederlands je niet alleen de taal leert, maar ook gewoon het systeem van talen op zich beter begrijpt
- P: Ik denk, ik denk dat dat. Dat zou dus idealiter moeten gebeuren, ja [I: mhm]. Ja, maar ... op de een of andere manier heb ik het idee dat de.. het, het Nederlands van die kinderen wordt ook steeds belabberder [I: mhm]. En ze hebben geen steeds minder benul heb ik het idee, van hoe een zin, een goede zin, in elkaar zit, en hoe ze moeten schrijven [I: hm]. Als je ziet ook hoe ze schrijven! Zo, achter elkaar, en soms, weet je wel, geen punten of [I: [lacht]], en het schrijft maar door, denk je. Ehm, dus eh, ja ik maak me wel zorgen [I: mhm]. Om de... Dus het zou inderdaad ... Je hoopt dan dat ze- als ze meerdere talen, dat ze inderdaad ook dat on- maar maar bij leerlingen op de middelbare school is het nog heel erg ge- hoe noem je dat? Gepartitioneerd [I: mhm, mhm] en, eh, ze zijn heel erg weinig geneigd om te zeggen van, ool [I: om die links te leggen, ja] om links te leggen, om te vergelijken enzo. Het is

voor hun allemaal dit vak, dat vak, dat vak en, en, ehm, dan je, je probeert het wel, maar...

- I: Wat zou bijvoorbeeld hebben om dat een beetje te doorbreken? Want ik, eh ja, bijvoorbeeld wat er ook in artikelen werd gezegd was bijvoorbeeld dat Latijn heel erg hielp om dat, te stimuleren [P: ja], maar Latijn wordt, nou sowieso niet overal gegeven [P: Nee, alleen op de g- op gymnasium] en gewoon, veel minder [P: ja] Ja. [P: alleen op gymnasia]. Maar dat, ja..
- P: En dat is ook **allemaal nog meer ballast** [I: ja, zeker], want je hebt ook steeds **meer dyslecten** [I: ja, ja], en ADDers [I: ja] en weet ik veel wat voor, wat voor [I: ja] afwijkingen die kinderen hebben, waardoor ze dus, eigenlijk waardoor je nog minder een beroep op hun, op hun intellect, of wat op [I: ja] kunt doen. En, ja, dan, dan zou eh nog eens Latijn erbij, dat zou al helemaal [I: ja] **teveel gevraagd zijn**.
- I: Maar bijvoorbeeld, eh, ja dat dat vervangen door dus, misschien, of in ieder geval meer die verschillen, of eh die verbanden explicieter te maken.
- P: Ja maar ik denk dat elke talendocent dat wel doet ook [I: ja] dat probeert te doen al van, nou weet je, bij Engels, weet je wel, bij Engels [I: ja]. Ik zeg altijd van, goh dat Engels is zo makkelijk [I: ja] weet je, bij Frans, je moet zes [I: ja] vormen uit je hoofd leren! En dit is gewoon... en, maar, op de een of andere manier, eh, zijn die kinderen zo goed in het afsluiten [I: (xxxx)] van die scheidingen tussen al die dingen te leggen [I: mhm]. Ik weet het niet. We hebben nu, we hebben nu voor het eerst sinds, sinds dit jaar eh bij de Franse sectie zijn ze aan de ... methode, het heet 'aim' of 'aid', één van die twee [I: mhm]. Het heet 'aim' geloof [I: mhm] ik, ken je dat? Zegt dat je wat [I: Nee, ken ik niet]. Dat is geloof ik door een Canadese ontwikkeld. **En, in eerste instantie krijgen ze geen boeken en niks op papier, het is allemaal alleen maar spreken. En dan, ehm, gaat de docente, die, eh, praat heel veel Frans, met allemaal gebaartjes.** Dus dit is een teken... ik weet niet, ik ken ze niet [I: mhm]. Maar zij hebben [I: mhm] er een hele cursus voor gevolgd [I: mhm]. En, eh, dus die kinderen, die leren dan eh, praten met, en tegelijkertijd met een gebaar maken, en dan voor verleden tijd, voor [I: mm], voor, weet je wel, dat soort dingen [I: hmm] heeft allemaal speciale gebaartjes. En eh, ja het bijzondere is dat eh, die kinderen, ik bedoel dat Frans van die kinderen dat is belabberd. Maar in de eerste klas.... Ik, ik moest een keertje in het begin van het jaar, nou, toen hadden ze, zeg vier, vijf weken les gehad. Toen moest ik invallen, voor een eh Franse docent bij een eerste klas. En dus ik eh ging, moest ik eerst even eh presentie opnemen. Ik zeg o, jullie hebben f- en toen, o jullie hebben dat Frans, nou vertel me maar eens in het Frans, hoe heet je. Stel jezelf maar eens voor. Zonder mankeren! 'Je m'appelle et j'ai zoveel jaar'. Dat konden ze allemaal, en nou, en dan echt en in de tweede en in de derde, dan, als je dan iets vraagt aan ze ... dat, dat lukt ze niet. Maar die kinderen waren al van begin af aan [I: gewend om de hele tijd...] waren ze **dus... Ja, en het kwam er dus dus zo makkelijk uit [I: mhm]. Het was echt wonderlijk. Ik dacht van ja. En die Franse sectie is heel erg enthousiast [I: hmm] over die, over die methode [I: wat grappig] Ja, en, eh, dan denk ik, ja, dat is, dat is leuk. Als dat gebeurt.** Dan eh [I: mm] En d'r zijn, d'r zullen altijd kinderen bij

blijven die het.. want, want ik ben opgegroeid in de tijd van de audio-visuele methode he [I: mhm], dus dan is het allemaal met video [I: mhm] en met veel luister [I: mhm] en drills enzo [I: mhm] en steeds veel herhalen [I: mm]. Nou, perfect voor mij. Voor mij een perfecte methode [I: mm]. He, door gewoon, door veel te luisteren en te herhalen, k- k- leer ik een taal [I: mhm]. Maar d'r zijn ook mensen die daar absoluut niet mee om kunnen gaan [I: ja, dat verschilt ook per persoon]. Ja. Maar goed, in- over het algemeen eh, werkt het wel goed [I: mhm]. En, ja, nou denk denk ja, dus dan heb je kans dat ze dus ook eh in de latere jaren er niet meer zo tegen aan zitten te hikken [I: ja] Dus die drempel om gewoon Frans [I: Ja] te spreken [I: ja, dat is meestal heel moeilijk. Gewoon de drempel...] Ja. Ja [I: om te praten, ja] Ja.

I: Maar grappig. Ga ik wel opzoeken.

P: Ja.

I: Ja. [Pauze] Ehm [pauze]. Ja, en komen uw opvattingen over eh het doceren van woordenschat ook overeen met wat er in de praktijk, gebeurt. Dus wat eh, ehm ... Of bepaalde dingen die u zou willen doen bijvoorbeeld niet kunnen omdat het gewoon te lastig is in een klas of...

P: Ja, nou, dat kan ik niet zeggen nee. Ik bedoel, ik zit me soms rot te denken over hoe kan ik nou, hoe kan ik ze dat nou laten, maar dan, da's toch meer op het gebied van grammatica, want woorden- woorden is ook een kwestie van ze moeten stampen, stampen [I: hmm] en, ehm, veel herhalen [I: mhm]. En, maar, met, met grammatica is dat ze nog steeds, dat ze iedere keer zeggen, dat ze nog steeds de 'present continuous' gebruiken v- als er een 'present simple' gebruikt moet worden. He? [I: mhm]. Dus dat ze blijven volhouden: "my father is working in a bank" ofzo, weet je. Eh, en terwijl ik dacht echt zo specifiek en expliciet [I: mm] met oefeningen d'r bij, allemaal heb uitgelegd. En met extra oefeningen d'r bij om proberen duidelijk te maken. En dan denk ik ja, wat kun je daaraan doen dat, om ze dat toch, zodat het ook meer een automatisme [I: hmm]. Zodat ze het automatisch goed doen! [I: mhm]. Maar dat vind ik heel moeilijk [I: ja]. En het is niet, eh, niet omdat ik dat dan in de klas, of dat dat hier [I: nee], mensen dwarsliggen in de sectie [I: nee], nee helemaal niet. Maar gewoon om dat het gewoon omdat ik zelf ook eh moeite met bedenken van, hoe [I: hoe?!] krijg je dit [I: ja, duidelijk] voor elkaar? [I: ja] Dat ik dat, ja.

I: Dat fouten een beetje weerbarstig kunnen zijn.

P: Ja

I: Hmm

P: Ja, gewoon, ja dat ze het maar blijven zeggen. [pauze]. Ja.

P: Ja, Nederlanders maken er veel fouten mee hoor.

I: Mmm, ja. Ja.

- P: Ik weet niet of dat het alleen Nederlanders zijn of dat er ook andere, volkeren daar de neiging toe hebben, maar op de een of andere manier hebben wij zo, zijn we gek op die ‘-ing’ vorm ofzo. Die gebruiken we te pas en te onpas.
- I: Ja, misschien, omdat, ‘aan het lopen’
- P: Ze hebben ook nog de neiging om zonder ‘to be’ te gebruiken, dus alleen maar ‘he working’ ofzo
- I: Ja. [lacht]
- P: Ja, dan denk ik, waar komt dit nou vandaan?
- I: Ja
- P: Wat is er- maar ik denk dat we de, de derde persoons is, is lastig.
- I: Ja.
- P: Dat schijnt ook bij native speakers, dat duurt heel lang voordat ze dat in hun systeem hebben [I: Ja]. Dus dan kan ik me dat wel voorstellen, dat ze dat, dat ze ‘he works’, ‘he working’, ofzo, dat dat makkelijker is? [I: Ja].
- I: Ja, dan ‘works’.
- P: Ja, naja, en w- en McDonalds zegt natuurlijk niet voor niks ‘I’m loving it’ [I: ja]. Dat, dat is omdat ze we-, ja, ze maken- ze zeggen eigenlijk iets dat fout is maar omdat het gewoon, waarschijnlijk een beter [I: beter blijft hangen ofzo] ja.
- I: Ja, ja. Nou, dat waren eigenlijk eh, alle vragen.
- P: Ok.
- I: Dus ehm, ja, heel erg bedankt. En als je, u, sorry,
- P: Nee, je mag jij zeggen hoor, kom op [I: [lacht] nee ok]
- I: Als je het eindproduct nog wil lezen dan en kan ik het opsturen. Ik weet niet of je dat leuk vind.
- P: Eh, op zich. Ik kan niet zeggen dat ik dat meteen dan helemaal [I: nee, dat hoeft ook niet, nee] maar, nee, lijkt me wel leuk ja. [I: ok]. Ik wil wel even doorbl- [I: dan zal ik dat nog sturen]
- I: Eh ja, of als er nog verder vragen of opmerkingen zijn, of als je nog iets bedenkt.

Interview 3: Joan

Interviewer (I): Maud Bijl de Vroe

Participant (P): Joan

Date: 11-06-2016

- I: Eh, eh, ik doe dus nu de master Engelse taalwetenschappen aan de Radboud Universiteit? En, daarvoor moet ik nu mijn scriptie schrijven. En eh, ik, ja, ik vind het onderwijs heel interessant en ik hierna eigenlijk nog een lerarenopleiding gaan doen. Dus ik dacht van, nou, dan combineer ik meteen even die taalwetenschappen met iets, praktisch, en eh, ja, dat leek me heel leuk. Dus ik nu naar, ehm...
- P: Dus je wil naar ILS?
- I: Naar ILS?
- P: Da's de lerarenopleiding.
- I: Nee, eh, ik wil dat in ehm, in Utrecht doen.
- P: O, ok.
- I: Ja, ja. Maar eh, het zal hetzelfde zijn [P: O jammer, anders had je hier stage kunnen komen lopen]. Ja precies! Dat was wel weer leuk geweest. Nee maar ik ga naar Utrecht [P: want doe ik ook] O ja? Ok Leuk [P: ja, ja]. Met eh... ja ok. Nou, goed, dus vandaar dat ik eh, bij dit onderwerp terecht kwam [P: ja]. En ehm, ik kijk dus met name naar ehm, het gebruik van methodes die het eh, contrast tussen Engels en Nederlands benaderen, eh, benadrukken. En het gebruik van vertaalopdrachten. Eh, binnen het onderwijs van Engels als tweede taal. Eh, dus eh, ook hoe, ja, hoe zeg maar, ehm, leerlingen worden gestimuleerd om de verbanden tussen talen te zien en niet alleen maar bijvoorbeeld het Engels te leren maar ook dan te zien van, ok, dus zo is het anders dan het Nederlands, of een andere taal bijvoorbeeld. Dus hoe dat een beetje, ja, wordt gedaan in de praktijk. Want er zijn wel allemaal artikelen over, maar het leek me interessanter om gewoon bij docenten te kijken van, wat gebeurt er eigenlijk in de les?
- P: Ja.
- I: En eh, ja. Zijn jullie het eens met wat er zeg maar in de literatuur staat? Ehm [pauze]. Zou u zichzelf even willen voorstellen? Naam en, nou ja. Wat eh, wat voor leservaring u heeft en dat soort dingen.
- P: Nou eh, ik ben eh, Rita Hoefnagel dus. Ehm, ik eh, Engels gestudeerd. Engelse taal en letterkunde [I: mhm], op de universiteit hier in Nijmegen, toen heette het nog 'Katholieke Universiteit Nijmegen [I: Ja, [lacht]]. Eh, ik heb mijn eerstegraads bevoegdheid gehaald bij de ILS [I: mhm], die toen nog niet samenwerkte met de HAN, als het ware [I: ja]. Nee, dat was toen echt gewoon

apart [I: ja]. En ehm, dat is nu denk ik zo'n 10 jaar geleden. En eh, daarvoor heb ik wat vertaalwerk gedaan. Ik heb eigenlijk vanaf mijn studententijd bijlessen gegeven aan kinderen, en ben eigenlijk uiteindelijk per toeval in het onderwijs terechtgekomen [I: mhm]. En ik heb eerst een- al lesgegeven en daarna mijn bevoegdheid gehaald [I: ok]. En ehm, nou ja, heb ik na het halen van mijn bevoegdheid acht jaar gewerkt op een school in Vught, en nu werk ik sinds twee jaar hier [I: ok, ja]. En o ja, ik ben dus eerste grader. Ik geef voornamelijk les in de bovenbouw, maar de onderbouw doe ik ook met enige regelmaat erbij [I: ja, ja, ok].

- I: Ehm, nou de opbouw van het interview is zeg maar eerst wat vragen over eh, woordenschatonderwijs, en, nou ik heb ook eh, wat voorbeelden van opdrachten enzo en eh, nou daar wil ik graag dan uw mening over horen. En dan wat eh vragen over vertaal oefeningen en dan nog wat algemene vragen. En ehm, het gaat ook niet om het evalueren van wat u doet ofzo, maar gewoon om te kijken van, ok, wat- ja, wat vind u d'r van en eh ja [P: ja]. Nou, dat is het eigenlijk. O, en u kunt ook op elk moment vragen stellen, als er iets niet duidelijk is.
- I: Zo, ik kom iets meer deze kan op. Want...dan kunnen we deze bekijken. Ehm, welke, welke lesmethode gebruikt u vooral?
- P: Nou, ehm, wij hebben in de bovenbouw geen methode [I: ok]. We gebruiken 'WASP magazine' [I: ok] of Alquin magazine. En eh verder hebben wij **onze woorden eh lijsten gebaseerd op de lijsten uit Leiden [I: ok]. Ehm, en eh, vooral veelvoorkomend examenvocabulair. Ehm, in de onderbouw gebruikten wij Stepping Stones, maar wij gaan dit jaar voor het eerst beginnen met eh, World in Eng- World English.** Dat is een nieuwe methode, van National Geographic, en **dat is een volledig Engelse methode** [I: ok, ok dat is wel interessant]. Ehm, op- in de derde klas gaan wij dit jaar beginnen met een **pilot, ook zonder methode, wel ondersteund door WASP, die ik zelf, nou min of meer geschreven heb** [I: mhm], en bedacht heb. Dus daar ook geen methode meer bij.
- I: Ok, ok, nou dan eh, gaan we interessante dingen tegenkomen denk ik. Want de voorbeelden die ik heb verzameld zijn vooral uit Stepping Stones [P: ok]. En een paar uit Cambridge lesboeken [P: ja]. Ehm, maar goed, ja, daar heeft u dus vast wel ideeën over. Wat er- als die eruit gaat, dan eh, ja. Nou, in ieder geval. Ehm, hier in figuur 1 is bijvoorbeeld, ehm, is een voorbeeld van een opdracht die, eh, een tekst gebruikt? En dan ehm, worden leerlingen gevraagd om worden te gebruiken die in die tekst voorkomen en dan in te vullen [P: ja]. Dus dat is, eh, nou ja, daar het wo- woordenschat leren met behulp van context [P: ja]. Eh, nou ja, is dat u- ook iets wat u gebruikt, of?
- P: Ja, in 'WASP reporter' ge- geb- wordt hier ook gebruik van gemaakt. En in de WASP reporter toets je dan bijvoorbeeld de woorden, woorden eh, ehm, de manier waarop de woorden getoetst worden ziet er dan ook zo uit. Ehm, niet zo voor het leren van het eindexamenvocabulair. **Dat is gewoon echt die woordjes [I: dat is echt een lijst, gewoon] dat is echt een lijst. En die woord- kinderen moeten die woorden ook echt als lijst kennen en moeten ze ook als,**

ehm, als woord kunnen geven [I: ja. En dat is min of meer zo omdat, eh, als dat co- uit de context, dat kan natuurlijk ook prima [I: ja]. Ehm, maar die woordenlijsten, die bestaan niet op die manier [I: ja]. Dus dat zou heel veel werk zijn om zo'n [I: om een hele tekst te schrijven], om al die eh [I: ja] contexten erbij te maken. En het is ook zo dat, eh, dat je ook wel op een bepaald moment verwacht- mag verwachten dat, dat een leerling een woordenschat in zijn hoofd heeft en niet alleen maar een- alles kan raden, uit de context [I: ja]. Ook gewoon, van een aantal woorden gewoon weet wat ze betekenen [I: ja, ja, ok].

- I: Ehm, dus ehm, u gebruikt de context wel, maar over het algemeen moet uiteindelijk gewoon het woord worden geleerd.
- P: Ja, het ligt eraan in welke... [I: het ligt eraan in welk stadium de leerlingen zitten]. Nee want die WASP, dat is ook in de bovenbouw [I: ok], dus het ligt eraan, ehm... We hebben, dat, [I: mhm], in, in context gebonden [I: mhm] eh, ja, in een context gebonden context [I: ja] zal ik bijna willen zeggen [I ja, ja], dus dat is met die WASP-reporter [I: ja]. Dus zo werken wij ook [I: ja]. Maar we hebben daarnaast ook gewoon de woordjes SO's waarin ze gewoon een bepaalde woordenschat moeten, hebben [I: ja].
- I: En, en [P: dus] merkt u een verschil, qua de effectiviteit. Zeg maar is er eentje...
- P: Mmm, eh, nee eigenlijk niet. Ehm, wat wij merken is dat woorden, of ze nou uit context geleerd worden of niet uit context geleerd worden, dat leerlingen die, eh, heel snel weer vergeten. Ze leren het voor een toets [I: ja]. Het gaat daar in, daar uit [I: mm]. En feitelijk blijft het alleen maar hangen als zij meer dan met die woorden [I: ja] als alleen maar in een oefening verwerken [I: ja]. Want dit is dan misschien wel leuker als een context maar het blijft gewoon [I: ja], hier d'r in, daar d'r uit [I: ja]. Het is nu even dit oefeningetje maken en het zegt ze verder niks [I: ja, ja]. Dus, waar ik naartoe zou willen is dat leerlingen een woordenschat opbouwen. Ehm, doordat het cumulatief is [I: mhm]. En, waardoor het zo is dat ze in, eh, langere tijd, kleinere stukjes tot zich nemen, die iedere keer opnieuw herhaald [I: mhm], herhaald herhaald [I: mhm], terug komen. Eh, ik denk dat ze dan eh, beter, eh, gaan eh, onthouden [I: mhm, mhm]. En dat ze hun woordenschat beter gaan opbouwen. En verder denk ik dat het zo is dat ze hun woordenschat uit kunnen breiden en beter vasthouden als als ze, steeds, eh, in het Engels bezig zijn [I: ok]. Dus bezig zijn met schrijven, met luisteren [I: ja], met lezen, met spreken, en daardoor gewoon steeds die, ja zeg maar die behoefte aan het kennen van die woorden [I: ja, ja]. En waardoor die woorden ook steeds opnieuw, eh, gebruikt worden, terugkomen [I: dat je ze gewoon de hele tijd nodig hebt]. Ja, en dan blijft het denk ik hangen [I: ja]. Ik geloof helemaal niet in het, eh [I: nee] leren van woorden op die manier [I: ja]. We doen het wel, maar het lever niks op [I: ja]. Vind ik.
- I: En bijvoorbeeld, dit dan, zeg maar als, bijvoorbeeld, eh, want hier kwamen dan ook de woorden in een tekst voor maar hier moeten ze de definitie in het Engels geven. Vind u dat dan een betere oefening? Omdat het niet per se zo woordjes invullen is maar meer een definitie geven, en...

- P: Eh, ja dat ligt eraan. Als zij, ehm, die definitie in het woordenboek op gaan zoeken, d'r bij schrijven en er daarna [I: dan weer vergeten] nooit meer op terugkomen, dan weten ze het morgen [I: ja] ook niet meer [I: nee].
- I: Ok. Ja.
- P: Nee. Ik denk dat voor woorden te onthouden, de, de, er eh, tijd nodig is [I: ja]. Het heeft tijd nodig om van het kortetermijngeheugen in langetermijngeheugen [I: ja] in te gaan [I: zeker], dus herhaling, spreiding en gebruik van woorden [I: mhm], is belangrijk [I: mhm]. En de manier waarop je dat aanbiedt lijkt me niet eens zo belangrijk. Het is belangrijk dat ze steeds terugkomen [I: ja].
- I: Ja, ja, ok. Duidelijk. Ehm, dan gaat het volgende stukje over eh, woordcompositie. Dus, ehm, met name begrijpend lezen, woorden herkennen, en eh, gewoon van de woordcompositie al begrijpen wat de betekenis van een woord zou kunnen zijn. Dus dit was bijvoorbeeld, ehm, een lijstje uit Stepping Stones, uit dan, zeg maar de 'reference book'. Ehm, en dan ging het bijvoorbeeld over, eh, nou ja goed, wat bepaalde voorvoegsels eh beteken, eh, en hoe je daar dus, daar vanuit kunt afleiden wat een woord [P: ja] zou kunnen beteken.
- P: Nou dat vind ik heel nuttig.
- I: Ja?
- P: Ja. Omdat ehm, een leerling die weet wat het woord 'occur' betekent zal heel gemakkelijk kunnen bedenken dat 'occurrence' ook zoietes [I: ja] dergelijks is [I: ja]. En ehm, ook, eh denk ik dat het heel handig is als leerlingen zich bewust zouden zijn van eh, van wat dat, of dat woord ook voorkomt in het Frans [I: ja], of in het Duits [I: ja] of in het eh. [I: ja]. Dus daardoor kunnen ze, eh, veel meer, ehm, voorspellen [I: ja] wat een woord betekent, op basis van eh kennis uit Latijn [I: ja], Frans [I: ja] eh... Duits, Nederlands, eh. Dus dat is een heel nuttig iets, om leerlingen daarvan bewust te maken. En inderdaad van al die voorvoegsels en [I: mhm] ehm, en uitgangen. Omdat dan zou je, als je ehm, het basiswoord kent, [I: dan verrijk je...] dan kun daarmee misschien andere kennen [I: precies]. En dat is wel heel handig [I: ja, veel efficiënter, inderdaad]. Ja, en heel efficiënt.
- I: En hoe ehm...
- P: Die zou ik dan in pakketjes aanw- eh je zou ze dan in pakketjes aan moeten bieden, want dan vormt zich meteen [I: ja] eh ja [I: Ja, dus bijvoorbeeld als je het, het woord 'occur' eh, leert, dan meteen ook 'occurrence' en, die andere woorden d'r bij? Bijvoorbeeld
- P: Ja, dat zou denk ik wel handig zijn ehm [I: ja]. Omdat ze dan die, die, die eh die eh, ja die lijntjes vormen [I: ja]. En ehm, het dan dus veel gemakkelijker kunnen onthouden [I: ja, ja].

- I: Even kijken of hier nog iets anders... Ja dit ging dus inderdaad om werkwoorden die in zelfstandig naamwoorden veranderen [P: ja, ja, precies, of bijvoeglijke naamwoorden of, eh] Precies.
- P: Maar als je ze gewoon het, het, het, bijvoorbeeld het zelfstandig naamwoord of het werkwoord leert? [I: mhm] En leerlingen weten dat het zo werkt, he, maar wat zou dat... he, je kunt ze eerst aanleren [I: ja], ze het woord eerst laten zien [I: ja], van hé, dan **betekent** het dat ze op den duur, gewoon als ze dat ene werkwoord, dat ene zelfstandig naamwoord kennen, dat ze in staat zijn, om daar zelf, ja, d'r andere woorden van de bouwen [I: ja, ja] En dat is wel heel handig.
- I: Ja, en eh, zou u het dan eerder puur in het Engels uitleggen, van ok, bijvoorbeeld, je hebt 'occur', en dan 'reoccur' en als het 're' is dan **betekent dat, eh, nou ja, dan 'nog een keer'?** Of, of, legt u dan ook de Nederlandse vertaling uit? [P: eh]. Bijvoorbeeld dat in het Nederlands het voorvoegsel 'her' wordt gebruikt.
- P: Ja, dat is natuurlijk wel het handigste [I: ja]. Want als ze weten dat 're' 'her' is dan [I: ja, ok] dan kunnen je ze daar weer- weer mee aanspreken dat als ehm, eh, ja welke cat- welke.. [I: ja] hoe doen wij dat ook weer? Oja. [I: ja, ja]. Dus da- dat- ik denk [I: dus daarbij is de vergelijking...] dat juist de samenhang tussen de talen [I: ja] ehm, gebruiken [I: ja]. Of de verschillende, eh, overeenkomsten tussen talen [I: mhm] gebruiken, eh, zou, eh, zou goed kunnen zijn [I: ja]. Dat doen we nog niet altijd [I: ok]. **We noemen het natuurlijk wel eens [I: ja, gewoon als het gebruikt wordt].** Van he, een woord wat voorkomt. O, ja, maar je weet misschien wel wat dat dan in het Frans is. Is dat hetzelfde woord [I: mhm], je spreekt het alleen anders uit [I: ja, ja, ja], of eh, dat- dat zou efficiënt gezien nog wel beter kunnen. En, en.
- I: En, wordt daar ook, eh, bijvoorbeeld, eh, met andere taaldocenten iets mee gedaan? Zeg maar, dat, dat jullie onderling, daar iets mee...
- P: Ehm, we hebben het er toevallig laatst een keer over gehad, maar dat was, toevallig.
- I: Meer een beetje voorbereidend, tentatief...
- P: Ja, gewoon zo van als je aan het brainstormen bent [I: ja]. Van hoe zou je dingen kunnen veranderen [I: ja], of verbeteren. En dat is een van de dingen die we toen ook wel genoemd hebben.
- I: Ok, ja. Ja dat soort dingen ben ik ook wel in artikelen tegen gekomen, en dat vind ik altijd wel interessant [I: ja]. Ja.
- I: Ehm, ja dit is bijvoorbeeld- en daar hebben we het ook al over gehad- dit is dan bijvoorbeeld zo'n oefening [P: mhm] en dan vullen ze in [P: ja] Dat eh... Gebruikt u ook specifiek zo'n oefening of meer gewoon in/

- P: /Nee, ja in Stepping Stones stonden ze, dus die zijn we wel... ja [I: ja, o ja, die staan- deze komt toevallig uit Cambridge, maar eh]. Ja. Eh, in Stepping Stones hebben we zo ook wel, eh, gezien. En ehm, ja, eh, als het toevallig er staat. Maar het is nog niet iets wat we per se... he, in de WASP reporter staat het misschien ook wel eens keer [I: ok] Ehm, ik ben het wel vaker tegengekomen maar het is niet dat we steeds zo'n oefening zitten te doen [I: Nee] Nee [I: Nee, nee, ok]. Dus we zouden het wel eh, wat meer (xxxx) kunnen geven [I: mhm]. Want het is wel iets wat ik onderschrijf.
- I: Ok. Ehm. Nou hier eigenlijk nog een soortgelijk iets, ehm, namelijk synoniemen en antoniemen. Dus eh, wat de relaties [P: mhm] tussen verschillende betekenissen, en eh, dat soort dingen. Dus hier is bijvoorbeeld een/
- P: /Ja dit komt wel voor in WASP en Alquin [I: ok]. En ehm, er geldt eigenlijk precies hetzelfde voor als de rest van de woorden: ik vind het heel erg nuttig [I: mhm]. Ehm, maar ehm, het blijft bij leerlingen pas hangen als ze er werkelijk iets mee doen en het vaker tegenkomen [I: ja]. Omdat- het blijft hetzelfde [I: ja] idee, als ze het een keer gezien hebben dan weten ze al die woorden de volgende keer toch niet meer. En feitelijk is het heel belangrijk om- dit soort dingen zijn heel belangrijk binnen een context denk ik. Ja, om te kunnen zien, eh, dat- dat als je daar dat woord neer zet, dat de zin daar niet van zou veranderen [I: mhm]. Of eh, hé in het volgende, eh, zoek is in die tekst naar een woord wat ook zoiets betekent [I: ja] zodat ze op die manier, ehm, zich bewust daarvan kunnen worden, en dat wordt ook echt gedaan in de WASP reporter en in de Alquin ook. En er komt dan als zodanig in toetsinkjes ook weer terug [I: mhm]. Ehm, maar ik ben nog steeds van mening dat het, ehm, efficiënter zou zijn als ehm, als je d'r meer mee zou doen dan alleen dat. Als ze ze vervolgens weer gebruiken in een schrijfp opdracht of in een spreekopdracht [I: ja, ja] of eh, weet je, dat het eh, eh, of toegevoegd wordt aan een woordenschatlijst die ze gewoon moeten blijven [I: ja] herhalen, om woorden te leren. Omdat ik denk dat terugkeren, het vaker horen, eh, belangrijk is voor het beklijven.
- I: Ja, ja, zeker [pauze]. En, eh, als er bijvoorbeeld, ehm, meerdere betekenissen zijn van een, ehm, van een Engels woord, worden die dan meteen ook gegeven? Of eh, wordt het zeg maar een beetje opgebouwd, dat eerst bijvoorbeeld de, de makkelijkste betekenissen worden besproken, of de- die het meest voorkomen, en dan dat daar nog iets aan wordt toegevoegd?
- P: Ja, ik denk uiteindelijk natuurlijk wel als je gaat kijken wat er vanaf de eerste klas gebeurt, want in een brugklasboek staan natuurlijk gewoon eenvoudigere woorden eerst gegeven [I: ja, ja]. En uiteindelijk worden die woorden wel uitgebreid. Wat je soms ziet is, als je leerlingen woordenlijsten laat leren, dat ze van heel veel woorden het eenvoudige woord weten, maar dan moeten ze van ons een moeilijker woord leren [I: ja, ja] En, als je dan, ehm, de toets doet, dan geven ze het simpelere woord, dan kennen ze eigenlijk dat moeilijke woord niet. En dat hebben ze ook niet geleerd, want op het moment dat ze daar zagen staan, eh, dat woord, en ze weten, o ja, dat ken ik wel, dat is een makkelijk woord [I: ja], ehm, dan, ehm, eh, ja, dan leren ze dat moeilijker woord helemaal niet want ze kennen d'r al een, een alternatief [I: ja] voor. En

daarmee be- breiden ze hun woordenschat daarmee dus niet uit [I: ja]. En dat is, jammer. Maar je kunt ook niet zeggen van ja, da's fout [I: nee, nee]. Want ja, eh, het is, het is wel goed [I: ja]. Dus ... ja.

- I: Want in eh- ik had gezien dat er in bepaalde Stepping Stones woordenlijsten dan bijvoorbeeld niet de, de simpelere betekenis wordt gegeven, maar alleen de uitbreidende [P: mhm], het uibredende woord zeg maar. Zou dat... ja, werkt dat bij u dan ook zo? Dat? [P: ehm...] Want ik vond het best wel apart om te zien, dat dan, nou goed dan zie je dus een woord, en dan denk je van, ja, maar dat... [P: ja] is helemaal niet meest voor de hand liggende betekenis [P: nee, nee]. Maar dat is dan eerder voorgekomen, en dat, ja, ze worden... die leerlingen worden dan geacht om dat gewoon nog te weten [P: ja].
- P: Nou, dat is zo. Je wordt... ze worden geacht een bepaalde woordenschat te hebben [I: ja]. En ehm, eh, d- dus die woordenlijst die je dan gebruikt die breidt je uit op die woordenschat die ze al geacht worden te hebben [I: ja]. En dan het, het, ja, het foute daarvan is eigenlijk dat het helemaal niet zeker is dat ze die woordenschat hebben? [I: ja] En ehm, dat je op een gegeven moment ook niet meer aan het testen- aan het toetsen bent of ze die woordenschat überhaupt nog wel hebben en, ik ben nu zelf bezig met het maken van een woordenschattoets, waarbij ik, ehm, eh, voor de- voor HAVO 3 en VWO 3? Waarvoor ik gewoon- per themaatje ga ik eh, dertig woorden eh -of misschien binnen dat thema twee keer dertig woorden- verzamelen? Van woorden die, ehm, uit de- nog in de eerste klas al bekend waren [I: ja] bij wijze van spreken. En woorden die daar misschien wat nieuwer bijkomen [I: ja]. En ehm, die woorden, ehm, schattoets, die wordt dan eigenlijk iets van 1200 woorden. Want ik ga uit van ongeveer 30 woorden – dat ze 30 woordjes tot zich nemen per week [I: ja]. En het bouwt op, die blijven terugkomen totdat we aan 1200 zijn. En eh, waarvan ze de eerste woorden misschien allemaal al lang kennen, en daar komen steeds wat nieuwe woordjes bij. En dat is heel veel werk, want dat moet allemaal ingevoerd worden [I: ja] en ik wil het per thema. Want ik wil het digitaal hebben dus [I: ja]. Ik wil het per thema, omdat dat de context eh, bevordert [I: ja]. Van o, deze woorden passen bij dit onderwerp [I: ja], en ehm ja, dan heeft het een, een samenhang zeg maar? Wat het misschien ook makkelijker maakt? En ik hoop daarmee te kunnen gaan, soort van, eh, zien, aantonen dat eh, dat leerlingen uiteindelijk die woordenschat hebben [I: ja]. En dan heb je het nog maar over 1200 woorden [I: ja], maar dat zou je dan natuurlijk kunnen gaan uitbreiden [I: ja] in de vierde en de vijfde, en daardoor uiteindelijk misschien een woordenschat [I: ja] van bijna 5000 woorden [I: ja, en dan kun je heel goed bijhouden hoeveel- hoe snel dat gaat]. Ja, of ze, ja, en of ze dan werkelijk – dat is eigenlijk de vraag, die ik dan uiteindelijk wil gaan, eh, inzien - d'r komt een onderzoekje aan vast- [I: mm] of ze dan, eh, ik wil die woordenschattoets aan gaan bieden, aan de huidige HAVO drie leerlingen [I: ja] na de vakantie [I: ok], dus die die nu nog tweede zijn [I: ja, ja]. 1200 woorden. Hoeveel woorden eh, en het is natuurlijk random, toets [I: ja, ja]. Maar hoe scoort een leerling, een klas [I: ja] daarop. Dan beginnen ze gewoon met de eerste 30, 60, weet je wel [I: mhm]. Aan het eind maken ze weer- hebben ze- dat is de eindtoets, dus er komen vier eindtoetsen. Een 300- da's een tussentoets, een na 600 [I: mhm], dat zijn tussentoetsen, de eindtoets heb je een woordenschat van 1200 woorden. Dan zou het moeten zijn dat ze meer

woorden kennen. Dan wil ik diezelfde toets meteen na de vakantie weer afnemen, om te kijken of leerlingen dus door die opbouw, door die manier [I: beter...] nog steeds dan [I: ja precies]. En ook bij de huidige HAVO vier leerling [I: ja], die dan dus HAVO vier is [I: ja], wil ik die w- na de vakantie meteen afnemen, om te zien wat die woordenschat hebben [I: ja]. En zo zou je moeten kunnen vergelijken [I: vergelijken, ja] van, hé, hebben deze kinderen dan op deze manier een grotere als de kinderen die woordjes [I: ja] overhoringen hebben geleerd, van ehm, eh random woordjes [I: ja] ehm, eh, een keer leren en daarna nooit meer terugkrijgen [I: hmm] Da's interessant he? [I: interessant, ja, ik ben benieuwd]. Ja, ja, nou ik ook [I: ja]. En ehm, ik wil dus ook woorden overhoringen tot het verleden laten behoren, het wordt echt een woordenschattoets [I: ja]. Dus het zegt niks over hoe jij geleerd hebt [I: nee] ja, ook natuurlijk [I: ja], maar het zegt met name iets over wat- het is een meting- wat is jouw woordenschat op dit moment [I: ja, ja]. Voldoet die of voldoet die niet?

I: Ja, ja, nou leuk.

P: Ja

I: Ja

P: Dus, nou ja dus zo kijk ik daar een beetje tegenaan [I: ja]. En ik denk dat samenhang daarin, en inderdaad synoniemen, eh, daarin, ehm [I: ja, en dus thema's] ja, dus de woord slash synoniem van dat woord, Nederlandse (xxxx) [I: ja] of eh een woord in het Nederlands [I: ja], dit slash dat? Dat dat, eh, kan helpen? [I: ja]. En vooral dat het binnen themaatjes eh, zit [I: ja]. Dat leerlingen, ehm eh, he, bijvoorbeeld het thema education, he, primary school [I: ja], secondary school, eh, university [I: ja], ehm, eh, subject, vak, en dan English, Dutch, [I: mhm] maths, eh, science [I: ja]. Zo, weet je wel, dat ze daardoor een, een grotere, eh, completer, ehm, pakketje krijgen [I: ja], wat ze in kunnen zetten. En die woorden, zoals English, Dutch, weet ik veel wat, die kennen ze allemaal al lang [I: die kennen ze al, ja]. En dan komt er misschien ook nog een woordje bij als 'education', of een woordje als 'inno- innovate', [I: wat ze nog net niet kennen] of een woordje als 'average', wat ze nog niet kennen, maar wat wel binnen dat, eh [I: ja], 'pass' en 'fail' weet je wel [I: ja, ja], en waardoor ze dat gemakkelijker kunnen onthouden [I: dan plakken ze dat erbij, en dan. ja, ja]. Dus dat is eigenlijk een beetje het idee.

I: En hoe sluit dat dan aan bij eh, de methodes in de bovenbouw? Die nu ah, dus geen gebruik maken van het Nederlands?

P: Nou eh...

I: Of tenminste, die er komen.

P: Nog, nog niet [I: nee]. Want dit is wat ik in de derde ga doen. Dan ga ik werken met WASP [I: ja], daar werken we in de bovenbouw ook al mee [I: ok]. Dus ik wil ehm, ook nog steeds werken met WASP en daarnaast gewoon woordenschat en gewoon grammatica ehm, laten komen. Verder wil ik dan

gaan werken in, ehm, eh, in het thema cultuur of literatuur [I: mhm]. En binnen dat, binnen (xxxxxxxxxx) binnen literatuur, (xxxx) stukjes van verhalen [I: ja], wil ik vaardigheden ontwikkelen, dus inderdaad stukjes, schrijfpodrichtjes bij, spreekopdrachtjes bij, leesstukjes bij, ehm, luisteroefeningetjes bij [I: mhm]. Ehm, daarbinnen, eh, kunnen ze, eh, de woorden die ze leren in gebruiken. Die komen ze tegen natuurlijk [I: ja]. Ehm, die hebben ze nodig. W- Dit zijn woorden die- ik gebruik daarvoor als basis idioomboekjes. Follow Up [I: ok]. En dat heb ik van mijn vorige werk nog, want dat gebruiken wij hier niet [I: mhm], maar op mijn vorige eh, school wel. En eh, daar haal ik, eh, ja die woorden uit, die thema's uit [I: ok]. En eh, ik importeer niet die lijsten, want dat zou niet mogen, da's plagiaat [I: ja, ja], maar ik kan natuurlijk wel een eigen eh [I: ja, zeker] bloemlezing daaruit maken, want per slot van rekening zijn woorden van niemand [I: nee, dat is, dat is zeker]. Dus ehm, ja, als ehm, ja, dus ik ik gebruik wel dat eh, dat boekje als ehm, ehm, ja een soort van basis om ergens- ja het is handig als je voorbeelden hebt van, van thema's, (xxxx) of het een goed idee is. Maar daarin stonden vaak heel veel woorden die ook niet voor de hand liggend waren [I: ja, ja]. En het is voor de bovenbouw en ik wil de meest voor de hand liggende, makkelijkere woorden er nu uithalen voor de onderbouw [I: mhm]. En dan kun je voortborduren, dus dit is eigenlijk de bedoeling, om daar op voort te borduren als het succesvol blijkt [I: ja, ja]. En eigenlijk is de hele pilot, wat ik- zoals ik dat nu ga doen, met veel minder toetsen, en schrijfproducten, spreekproducten- feitelijk toets ik nog weinig [I: mhm], maar eh, werk ik wel met producten [I: ja]. Dus ik toets wel, eh, luistercito, leescito, want je moet die ontwikkeling naar het eindexamen toe zien, maar eh, die andere dingen, toets ik als product. En eh, ehm, ik wil gaan kijken of dat de beleving en de motivatie van kinderen verandert, of dat het hun vaardigheden verbetert [I: ja]. En als dat iets oplevert, dan kan dat een manier van werken zijn [I: ja], die we naar de bovenbouw gaan meenemen [I: ja, ja].

- I: Ja, je hebt dan natuurlijk ook een veel concreter beeld- of leerlingen hebben zelf een concreter beeld van, wow, dit heb ik al geleerd in deze tijd.
- P: Precies. Dus d'r komt een 'personal development plan' bij, en 'can do forms' [I: ja], en nou, daar ben, ja, ik heb daar dit jaar bedacht om dat volgend jaar als pilot te gaan doen. Dat is best wel wat- daar zal nog wel wat werk in gaan zitten [I: zeker, maar ja], maar het lijkt me heel interessant, en vind dat een taal leren is een taal doen [I: ja]. Erover praten [I: nee] en erover lezen draagt niet veel bij, mijnsinziens [I: nee].
- I: Maar krijgt u daar ook tijd voor dan, om dat te ontwikkelen? Of moet dat echt gewoon [P: nee] in de eigen tijd, een beetje tussendoor ge- [ik bedoel, dat moet wel een beetje in mijn eigen tijd] Ja [I: ja]. Ja. Want dat zou natuurlijk ideaal zijn, als er ook nog echt tijd voor gemaakt zou worden [P: ja, dat klopt] maar, ja [P: het is onderwijs he] Ja. [P: [lacht]] [lacht].
- P: Je krijgt eigenlijk [I: dat ga ik nog wel merken denk ik] niet zo vaak tijd ergens voor.
- I: [lacht] Nee, nee. Dat kan ik me goed voorstellen.

- P: Maar ik weet niet in hoeverre dit, dit is natuurlijk een heel l- leuk verhaal maar in hoeverre dat jou [I: nee, dat is, nee, heel nuttig] help met jou eh... ja? [I: ja, zeker, ja, nee] O.
- I: Zeker. Ehm, (xxxx) ja, ik heb, ik heb ook vragen gewoon voor als, als steuntje, maar het al helemaal fijn als u gewoon zelf dingen vertelt. Ehm, ja ik vroeg me ook af, ehm, of u ook leerlingen onderwijst over welke woorden, eh, vaak samen gaan. Dus met collocaties. Bijvoorbeeld 'break-' of ehm, 'take a breath', 'do my homework' [P: ja] 'round of applause' [P: ja, ja]. Wat, wat, wat dan samen voorkomt.
- P: Want dat is in het- dat is ook vaak- zeker in methodes is daar altijd aandacht voor, maar ook in de WASP, in de Alquin, zijn die, eh, zijn die eh, combi's natuurlijk al gemaakt [I: ja]. In die woordenlijsten, eh, soms ook, niet altijd. Eh, 'to face the truth', bijvoorbeeld. [I: ja]. Zoiets dergelijks. Dat wordt dan wel zo aangeboden [I: ja]. En ehm, eh, ja of, ehm, noem je bijvoorbeeld bepaalde voorzetsels, let erop. [I: ja, precies, ja]. In het Engels ben je 'good at something' [I: ja] en niet 'good in something' [I: 'good in'...precies]. En 'we sleep in [I: ja], not out', weet je wel? [I: ja, ja. Ja, dat, dat doen we wel maar dat is niet per se [I: ja, en hier inderdaad staat ie ook als voorbeeld, 'good at', ja] O ja. Ja, dat doen we niet per se, ehm, in ehm, ja, die woordenlijstjes, maar ook gewoon door dat te benoemen, in je [I: ok].
- I: Ja, want hier inderdaad, staat het heel nadrukkelijk in een, in een lijstje [P: ja] ehm, ja, dus moeten ze dat dan bijvoorbeeld gewoon uit hun hoofd leren ook? Of komt dat meer gewoon...?
- P: Ik denk dat sommigen eh, ik denk dat eh, het vooral duidelijk moet worden doordat je het steeds wel benoemt [I: ja, ja], en het... Maar, ook doordat je het zelf goed doet [I: ja, ja, ja]. Ja.
- I: Ja, precies. En dan horen ze het, en dan is het van [P: ja], o ja, wacht.
- P: En op een gegeven moment doen ze het dan gewoon [I: ja]. Ja. Eh en, daar vooral te letten op communicatie [I: ja]. Dus ehm, als een een leerling zegt dat ie 'good in' iets is, dan zou een Engelsman echt wel begrijpen wat ie bedoelt [I: zeker, ja], al is het fout. Dus eh, ik benoem het wel, maar ehm, straf het niet per se heel zwaar af [I: nee]. Zo van, eh, ik stel communicatie eigenlijk vooral voorop [I: ja, ja] eh, als eerste voorwaarde, snap ik wat je bedoelt [I: ja, ja]. Liever nog, zou een Engelsman jou snappen? [I: ja, ja, ja].
- I: En hier is bijvoorbeeld ook nog- ik vond dit wel een leuke oefening uit 'Cambridge'. Het gaat ook over die collocaties en dan hebben ze 'forks' gemaakt, zodat je dan verschillende woorden moet invullen, die, bijvoorbeeld hier, bij 'decisions' [I: ja], 'make', 'reach', 'come to', ehm, is dit ook een oefening die u weleens hebt gezien? [P: nee, maar het is wel...] of iets wat u zou gebruiken? [I: wel iets] Of in een andere vorm gebruikt? [P: ja, wel iets wat ik zou kunnen gebruiken, ja]. Want ehm... [P: het is wel interessant op zich]. Ja.

- P: Want, inderdaad, eh, hetzelfde woord wordt op zo veel verschillende manieren gebruikt [I: precies, ja, ja]. Of eh, ehm, je ziet inderdaad heel duidelijk dat leerlingen soms niet de goeie combinaties maken [I: ja]. En dat is wel waar we ze op wijzen als ze woorden moeten opzoeken, eh, in een woordenboek [I: ja]. Eh, van let op, pak niet zomaar klakkeloos de eerste betekenis [I: ja], kijk naar de voorbeeldjes want dan zie je welke woorden samengaan [I: ja, ja]. En welke, eh, ja, zeg maar, ehm, nuances. [I: ja]. Ja [I: ok]. Dus wij noemen dat wel, maar deze specifieke oefening niet [I: nee, ok].
- I: Nee, het gaat inderdaad ook meer om het idee, ja, dat erachter zit. Ja, en dit gaat eigenlijk over, ehm, uitdrukkingen en idiomen. Ehm, ja, daar geldt eigenlijk een beetje hetzelfde voor. Eh...
- P: Ja, dat is... dat is bijvoorbeeld iets wat in een WASP, in een Alquin, regelmatig voorkomt [I: ok]. Dus dat ehm, ja, dat is leuk [I: ja]. Ja.
- I: En dan wordt het, wordt het dan ook met het Nederlands vergeleken? Van ok, dit- hier heb je een uitdrukking in het Engels, zo zeg je dat in het Nederlands?
- P: Ja, ja. Ehm, inderdaad [I: ok]. Of ehm, ook eh, uitdrukking in het Nederlands, van ja, dat heb je niet in het Engels [I: ja]. Of andersom [I: o ja, precies, ja].
- I: Ok, ehm, en, eh, hier eh, dit vond ik ook wel interessant. Dit was, eh, een woordenlijst in Stepping Stones. En dan is er aan het einde 'sayings and proverbs' [P: ja]. Maar hier geven ze dan geen vertaling bij [P: nee], terwijl ze bij de woorden wel gewoon vertalingen geven [P: ja]. Ehm, bent u het daar ook mee eens? Dat dit bijvoorbeeld beter gewoon uit kan worden gelegd?
- P: Ehm, ik denk dat, ja, ze zouden eigenlijk ehm, je zou eigenlijk kleine situatietjes moeten nemen [I: ja] en dan ehm, vragen welke eh voor [I: welke er bij kan] welke proverb er van toepassing is [I: precies, ja, o ja, dat is ook wel een goeie]. En ehm, sommige daarvan zijn ehm, heel ouderwets [I: ja]. Ik zou een heel aantal gewoon überhaupt weglaten [I: ja], omdat ze nu nooit gebruikt worden [I: ja, ja]. Maar, ehm, ja.
- I: Dus u selecteert ze ook op basis van hoe vaak ze nu voorkomen?
- P: Ja, we lieten ze die kinderen gewoon leren [I: ja], maar als ze dan overhoord werden [I: ja] dan pakte ik er altijd wel eentje waarvan je dan dacht van, nou, die gebruiken ze... [I: ja, die is] ja. Die gebruiken ze tenminste nog [I: mhm], of die zou je kunnen gebruiken.
- I: Ja, ok. Eh, ehm, ja, eh...
- P: Vertaal oefeningen is wel grappig want ehm, in mijn vorige baan maakten wij heel veel gebruik van vertaalzinnen om, eh, grammatica te leren [I: ja?] eh, dus, dus, Nederlandse zinnen in het Engels laten vertalen. Om zo eh, inzicht te krijgen in de grammatica vooral inderdaad ehm, eh, waarom eh, eh, grammatica soms moeilijk is want, ehm, het is, eh, je hebt interferentie met je

moedertaal [I: ja, ja] en dat maakt het lastig. Ehm, die vertaalzinnen, dat doen wij hier helemaal niet, maar wat ik wel gedaan, eh, wat ik wel zelf doe, is ik heb een grammaticaboekje gemaakt voor HAVO vier [I: ok], omdat ik merkte dat eh, ja die basisgrammatica dat bleef toch een dingetje. En dan hadden wij wel zo'n heel ingewikkeld grammatica boek, maar daar kijken ze nog niet een keer in, laat staan dat ze dat echt gebruiken. Dus ehm, ik had zelf ooit eens, ehm, in mijn allereerste baan, voordat ik nog ehm, mijn bevoegdheid zelfs gehaald had, eh, voor kinderen gemaakt een samenvatting van alle grammatica die ze in dat jaar geleerd hadden, en dat waren derdeklassers, toen. Ik had ook tweede [I: mhm] en vijfde, maar in de derde had je zo'n beetje die hele basis eh, [I: mm] afgelegd. En eh, wat ik, eh, doe, met name in het aanbieden van eh, van tijden, is ehm, ik laat leerlingen letten op signaalwoorden. Op eh, 'key words'. En ehm, ik wijs ze om het feit dat als je dingen gaat vertalen, dat je dan dus het meeste last hebt van interferentie [I: ja]. Want jij ziet wat er hier staat [I: ja], je gaat het- overeenkomsten doen, en het is de helft van de tijd fout. Want eigenlijk de enige tijd waarin wij precies hetzelfde doen is de 'past perfect', en zo vaak gebruik je die dan ook weer niet [I: ja, ja]. Dus ehm, heb ik gezegd tegen ze van, nou, ehm, als je weet welke signaalwoorden je tegenkomt, ehm, en daar hoort die tijd bij, dan ga je dus in jouw gesprek of in jouw schrijven, of wat ook doet, als je de grammaticaoefening moet doen, in de oefening op zoek naar die signaalwoorden, teken maar die tijdbalk, en bij welk eh, plekje op de tijdbalk hoort jouw signaalwoord? [I: precies]. En wat gebeurt er dan? Dus hoe is die situatie? [I: mhm]. En in die situatie wordt bij ons dit, maar dat is niet belangrijk, bij die Engelse hoort dat. En dat is wel belangrijk, dat moet je weten [I: mhm]. Dus op die manier probeer ik de 'present perfect' bijvoorbeeld [I: ja] aan de man te brengen [I: ja]. Of een, eh, een verschil tussen een 'present simple' en een 'present continuous' [I: ja]. En ehm, als je daar maar steeds mee bezig bent en dat maar steeds oefent, en dat maar steeds benoemt, dan zie je wel dat het beter gaat. Maar op het moment dat je daar niet meer mee bezig bent, dat weer laat varen, dan gaan ze gewoon weer last hebben van die interferentie.

- I: Ja. Dus u, eh, u focust meer op inderdaad, eh, ja, die ijkpunten in het Engels in plaats van de hele tijd terug naar het Nederlands [P: ja, ja] en vergelijken met het Nederlands [P: ja, ja]. Ja.
- P: Omdat ik denk dat ehm, uiteindelijk- en ik ben er ook van overtuigd dat hoe meer je gewoon Engels doet, en leest, en bezig bent in de Engelse taal, en daarin steeds eh, ehm, bijvoorbeeld eh, heb, heb je een fragment uit een boek, kan je best wel eens een keer een grammaticaoefeningetje aan vast doen, van o, ga hier maar eens onderstrepen alle eh, ehm, persoonsvormen [I: ja]. En in welke tijd staan die dan? [I: ja, ja]. En waarom? Welke signaalwoorden zie jij? Dus ga dat maar eens uitleggen [I: ja]. Eh, ik denk dat je, eh, door dat maar steeds gewoon eens hier een keer zo, en daar een keer op die manier, op terug te komen [I: ja], ga je ehm, eh, krijg je dat leerlingen, net zoals ze Nederlands geleerd hebben, gewoon door het steeds te zien, en gewoon na te apen [I: ja, ja]. Zo moet je ze Engels leren [I: ja], denk ik [I: ja]. En niet door ze al die regeltjes te geven en vervolgens een oefening, en dan te verwachten dat ze dat maar doen.

- I: Eh, even kijken hoor. Mmm, ja, dit zijn dus met name- kijken of hier iets nuttigs tussen zit... Ehm, nou ja, goed, dit zijn dus allemaal oefeningen die echt specifiek woorden vertalen. Ehm, dus niet zozeer de grammatica. Is dat... doet u dat?
- P: Ja, dit, dit hebben wij dus bij onze woordenlijstjes [I: ja, precies]. Dan krijgen ze zo'n woord en dan moeten ze dat gewoon vertalen [I: moeten ze de vertaling geven] omdat je wil dat ze een bepaalde woordenschat kennen [I: ja], maar ja, hoe ik daar over denk heb ik jou al uitgelegd [I: ja, precies, zeker].
- I: Eh, Engels- Nederlands. Nou ja, hier wordt bijvoorbeeld wel iets meer gedaan, dus dan moet je, ehm, heb je een Engelse tekst? Moet je eerst het Engelse woord naar het Nederlands vertalen en dan, eh, het in een andere zin gebruiken. Dus er zelf een nieuwe zin mee maken [P: ja]. Is dat dan nuttiger? [P: ja, dat vind ik wel- ja] Omdat ze dan meer- iets meer? [P: dat vind ik wel nuttiger, ja]. Ja.
- P: Omdat ze dan ook zien dat een woord verschillende nuances [I: ja] kan hebben [I: ja], en dan moeten ze er in ieder geval over nadenken [I: ja]. En als je dit wat vaker doet [I: ja], dan zal je merken dat zo'n woord makkelijker blijft hangen.
- I: Ja, want ze zeggen hier dus ook, ehm, ehm, 'form a sentence from which the meaning of the word becomes clear' [P: ja] Dus/
- P: /Ja, dat is ook iets wat wij gebruiken [I: mhm] in onze overhoringen. Dus dan laten we de leerlingen bijvoorbeeld vocabulaire leren, en dan vragen we bijvoorbeeld een vertaling, waarbij we bijvoorbeeld vijf woorden zeggen we, maak een zin waarin de betekenis duidelijk wordt [I: ja, ja]. En dan moeten ze dat kunnen [I: ja]. En je ziet dan, wat, wat dan grappig is, want je ziet dat leerlingen dan wel weten wat een woord betekenis, of dat hebben ze zo geleerd, maar ze weten niet wat het Nederlandse woord betekent [I: ja]. En dan kunnen ze dus die zin niet maken, en dan vinden ze dat heel stom [I: ja, [lacht]] En dan zeg ik van, weet je wat ik heel stom vind? Een woord leren waarvan [I: waarvan je niet weet wat het betekent] Dat vind ik heel stom [I: ja, ja]. Dat had je op kunnen zoeken [I: ja]. En dat je dan wel weet wat het betekent [I: ja]. Ja [I: ja, klopt].
- I: Eh, even kijken, eh, ehm, ja dat zijn ook gewoon vertaal.... Ja, ehm, dan, eh, nog wat algemene vragen. Ehm [pauze], ehm, nou hier hebben we het eigenlijk ook over gehad, die algemene taalkennis te ontwikkelen en die verschillen tussen talen, gelijkenissen, dus ehm [pauze]. Ehm, ja, ehm, vind u dat er genoeg informatie beschikbaar is dus eh, over de verschillen tussen het Engels en Nederlands? Dus dat, ehm, u zelf daar genoeg over kan vinden en, genoeg weet van... [P: oe, ja] dit zijn de verbanden en verschillen tussen de talen?
- P: Ik heb, eh, zoveel jaar Engels gestudeerd [I: ja], dus ik zou zelf over voldoende informatie moeten beschikken [I: ja], en ik denk dat ik dat ook wel/

- I: /maar dat wordt ook wel expliciet ehm, besproken in die studie, of ook in de lerarenopleiding.
- P: Eh, in de lerarenopleiding? Hmm, dat weet ik niet, dat is al wel een hele tijd geleden natuurlijk [I: ja]. En, ja, nou, ik denk dat ik meer aan mezelf heb [I: ok, goed]. Maar dat hoeft je niet per se mee te nemen in je onderzoek [lacht]. [I: k zal het er even uithalen] Of in ieder geval dat ik dat gezegd heb. Ehm, ja, weet je, bij de lerarenopleiding- het is natuurlijk ook heel goed he? [I: mhm]. Ze doen- ze hebben allemaal boeken, over onderwijskunde en didactiek, en, ehm, en alle theorie en literatuur en weet ik veel wat, en dat is allemaal heel goed, want je moet als student nog leren om eh, om theoretische modellen te vertalen naar de onderwijspraktijk. Maar tegelijkertijd is het zo dat op het moment dat je zelf stage gaat lopen, dat de onderwijspraktijk [I: mhm], vaak, niet per se zo veel te maken heeft met al die theoretische modellen [I: ja]. Waardoor je op dat moment gewoon [I: ja], moet kunnen hakken met eh, [I: ja] het bijltje [I: ja], wat je op dat moment in handen hebt [I: ja]. En natuurlijk kloppen al die eh, kloppen al die dingetjes, natuurlijk is intrinsieke motivatie veel beter dan extrinsieke motivatie. Maar ik moet de eerste leerling bij wijze van spreken nog tegenkomen die het heeft [I: ja, precies]. En ga jezelf na, hoe intrinsiek was jou motivatie, hoe- ja, weet je, dus [I: ja]. Een deel d'r van is mooi, maar misschien utopia [I: ja, ja zeker, ja].
- I: En uiteindelijk, ja, het is maar wat je tegenkomt in de praktijk, ja.
- P: Ja, denk ik dat het eh, dat je probeert met het eh, te roeien met de riemen die je hebt, zo goed mogelijk [I: ja], en een methode is bijvoorbeeld ook nooit ideaal [I: ja], is ook altijd een ingang om dingen te doen. En ehm, ik denk wat je, wat heel belangrijk is, is dat je eh, goed kijkt naar eh, kinderen. Dat je goed kijkt naar wat er werkelijk gebeurt in de praktijk. En probeert een zo nuttig mogelijk profitaal slag te maken daarmee? [I: mhm]. En ehm, ja, ik denk dat creativiteit heel belangrijk is [I: mhm, ja]. Van hoe motiveer jij leerlingen eh [I: ja, ja], het beste om tot een bepaald iets te komen [I: ja]. Wat gebruik je voor materialen om de zin bij die kinderen aan te wakkeren om [I: ja] er nog een keer extra naar te kijken [I: ja]. Dat zijn hele belangrijke dingen. En als je het dan hebt over woordgebruik of grammaticaontwikkeling, dan denk ik dat gewoon, ja, de manier waarop kinderen een taal leren is gewoon door het te doen [I: mhm]. En door er niet bewust mee bezig te zijn, maar er juist heel onbewust mee bezig te zijn [I: mhm, ja]. Dat moet je veel meer, zo veel mogelijk proberen na te boosten [I: ja]. En dat valt niet mee met twee uur in de week [I: nee, zeker niet, nee].
- I: En dan zo'n groep van wat is het? Dertig?
- P: Ja, dertig kinderen [I: ja]. Ja.
- I: Ja, lastig.
- P: Ja.

- I: Maar eh, ja, u heeft wel heel veel leuke ideeën, en eh, ja, dat is leuker dan gewoon blind zo'n boek volgen [P: ja]. Wat er ook genoeg doen denk ik [P: ja] Toch?
- P: Ja, dat is ook zo. Ja [I: ja]. Nee, ik ben hier nog maar twee jaar maar ik vind mijn hart naar mijn werk.

Interview 4: Steve

Interviewer (I): Maud Bijl de Vroe

Participant (P): Steve

Date: 18-07-2016

- I: Waar ik naar kijk is het gebruik van, eh, of nou ja het heel erg kijken naar de contrasten tussen het Nederlands en Engels. Dus niet per se, gewoon, Engels leren als gewoon Engels op zich, maar ook, het terugkoppelen naar het Nederlands, en eh, vertaalopdrachten, hoe, hoe vertaalopdrachten daarbij helpen enzo. En dus de mate waarin de docenten die ik interview dat, dat doen, dus die contrasten aanhalen. Ehm, en eh, daar heb ik dus zeg maar eh, verschillende oefeningen, eh, verzameld. Die we dan samen gaan bekijken [P: ok]. En waar je dan, nou ja, waar ik zal vragen of je, nou ja, daar iets over te zeggen hebt, of wat je er van vindt, of je ze gebruikt en dat soort dingen [P: ja]. Ehm, ja, dus zou je jezelf willen voorstellen? Eh, gewoon, eh, waar je les geeft, hoe je daar terecht bent gekomen [P: ja] wat je, ja.
- P: Ik ben Paul. Ik geef les op het, eh, Montessori College te Nijmegen. Dat doe ik nu zo'n 10 jaar. Ik heb eerst een eh, tweedegraads lerarenopleiding Engels gedaan. Ehm, een bewuste keuze in die zin dat ik, dat ik dat, hmm, he, het is een, het is een, 't is een vak. En wat dat betreft, een beroepsopleiding leek mij niet ongepast. Ehm, maar ik vond wel dat ik te weinig literatuur had gehad, dus ik heb daarna, eh, een doctoraal Engels d'r achteraan gedaan [I: mhm]. Ehm, daarna ben ik aan een postdoctorale lerarenopleiding begonnen, maar dat heb ik echt zwaar verprutst omdat ik veel te veel werk d'r bij dee [I: [lacht]]. Die heb ik eigenlijk pas 10 jaar later, eh, vorig jaar alsnog afgemaakt [I: mhm]. Dus ik moest nog een half jaar, een dag in de week naar school als ik het goed heb, want ik had natuurlijk wel een enorme bak met vrijstellingen [I: mhm, ja]. Eigenlijk het eerste half jaar van een jaar durende opleiding had ik sowieso vrijstellingen, en nog een paar dingen, dus nou ja. Een tweede master verder eindelijk bevoegd, whoop de doo. Voor het werk dat ik overigens als 10 jaar doe [I: ja, precies]. Maar vanaf 2017 is dat van belang, want dan, eh, dan staan al die gegevens online he, [I: ja], van eh, scholen, wie d'r wel en niet bevoegd is.
- I: En eh, [P: dus] welke klas geef je nu les?
- P: Ik geef nu aan, ook al 10 jaar, eh, voornamelijk geef ik les aan, tweede fase [I: ja]. Eh, bovenbouw HAVO/VWO, maar dit jaar voor het eerst een drie HAVO klas, niet eerder gedaan. En, de derde klas die ik wel gebruikelijk les geef is eh, de Cambridge groep. Die hebben wij ook [I: ja, ja]. En die geef ik ook wel

vanaf de- die wel vanaf de derde regulier les [I: ok]. En verder voornamelijk eh, vier, vijf, zes H/V.

- I: Ok, ja. Ja, dit gaat voornamelijk om dan vier, vijf, zes VWO, omdat, ja, meestal een wat- ja goed, bepaalde dingen komen denk ik bij alle groepen wel voor, maar ik denk dat sommige dingen, echt alleen maar daar voor komen [P: ok]. Tenminste, dat heb ik een beetje gevonden in die oefeningen enzo. Nou ja, verder is het nog goed om te weten: ik ben niet jouw lessen aan het evalueren ofzo. Het gaat echt om even samen kijken van o, wat vind je nou eigenlijk van het onderwerp [P: gelukkig zeg]. Ja, maar goed, goed om erbij te zeggen. [P: zeker zo aan het einde van het jaar, want eh]. Ja precies, van doet ie het eigenlijk wel goed?
- P: Nou, wonderlijk genoeg, we hebben net weer de Wolv evaluatie gehad [I: ok]. En dan krijgen we de, examenresultaten van het CITO [I: ja]. En dan worden die afgezet tegen het landelijk gemiddelde [I: ja]. En wonderlijk genoeg, voor het zoveelste jaar op rij, zitten wij echt boven het landelijk gemiddelde [I: ah, wat goed]. Ja, en het is nog beter. Want een... mijn, mijn, mijn HAVO klas bijvoorbeeld, vijf HAVO, die heeft het echt beduidend beter gedaan dan het landelijk gemiddelde, en de reden dat dat extra knap is, is dat we dus een Cambridge programma hebben [I: ja]. Waardoor eigenlijk de beste d'r al uitgehaald zijn [I: ja]. Dus de, dus de, de [I: ja] de top [I: zit al in een andere klas]. 20 procent zitten al in een andere klas en dan nog scoren we [I: wow, wat goed] Dus we zijn daar heel erg tevreden mee eigenlijk, ja [I: super]. En dat geldt zowel op HAVO als op VWO. Waarbij zo'n, zo'n Cambridge klas, die is natuurlijk helemaal- die scoren natuurlijk bijna acht en een half eh voor het centraal schriftelijk gemiddeld [I: ja]. Die doen het hartstikke goed, dat eh, ja, dus eh [I: leuk, dat is wel een leuke bevestiging om te krijgen] ondanks de kwaliteit van de lessen die echt danig afneemt zo richting de zomervakantie [ja, o god]. Ondanks dat al is het toch weer goed gelukt, eh [I: leuk]. Ja
- I: En ook wel, ik heb zelf ook Montessori gedaan [P: ok, leuk]. Tenminste, basisschool, maar [P: ja, ik snap het, waar?]. Oegstgeest [P: wow, waar ligt dat ook alweer?] Bij Leiden [P: O ja] Ja. [P: ja, kom, d'r eens, nee, ja]
- P: Ja, kom, d'r eens, nee, ja, nou, ik wat lokaler, maar ook Montessori basis, ja.
- I: Ja, tenminste, ik denk dat het, ja, ik denk dat het het beste werkt als je het echt vanaf het begin doet, maar...
- P: Ik weet het niet. Ik vind op zich basisonderwijs Montessori misschien nog beter werken dan [I: ja] middelbaar, ik bedoel, Montessori zelf had zoiets van op die leeftijd mensen ook helemaal niet meer lastig vallen, moet je ze gewoon [I: ja] met een spade en een riek het veld in sturen, en dan tegen de tijd dat ze uitgepuberd zijn, eh, dan gaan we weer verder [I: ja, [lacht]]. Maar eh, dat, dat deel slaan we makkelijk over [I: ja]. Alsmade haar fanatieke lidmaatschap van de fascistische partij natuurlijk, van Mussolini [I: da- daar doen we ook niet aan mee, dat, dat eh, gaat iets te ver] Dat eh, nee precies.

I: Maar verder wel wat goeie ideeën [lacht]. Eh ja, nou, dan gaan we even naar die oefeningen kijken [P: ja]. En je kan ook op elk moment vragen stellen, ehm, ja. Nou, als je eh, woordenschat uitlegt, doe je dat vaak met behulp van een tekst of **een context of leren leerlingen vaak afzonderlijk een woordenlijst?**

P: **Je legt meteen je vinger op de zere plek.**

I: [lacht] Nou, mooi.

P: Dit is iets waar wij heel erg mee zitten op dit moment, en waar wij ook heel erg naar een oplossing zoeken [I: mhm]. Eh, wij willen progressieve woordverwerving en dat hebben wij niet. **We hebben, zoals denk ik veel scholen, maken wij gebruik van een methode en daarnaast hebben wij gewoon Finish Up ofzo voor woordverwerving. Ja, en dat is bezigheids therapie [I: mm]. Dat heeft geen enkele zin. Ze leren iets voor een SOTje [I: mhm], ehm, als je geluk hebt beginnen ze daar een paar weken van tevoren mee maar veel doen het de dag van tevoren. Eh, en het rendement is nul, want drie weken later zijn ze het allemaal weer kwijt [I: ja, ben je het allemaal weer vergeten]. Ja, die woorden komen ook niet meer terug [I: mhm]. **We doen ons best om de onderwerpen aan te passen aan de thema's van de, eh, van de hoofdstukken [I: ja]. In die hoedanigheid is er wel een zekere herkenning [I: mhm], maar niet voldoende voor die transfer van, van [I: mhm] korte naar lange termijn [I: ja]. Dus ehm, het is, het is veredelde bezigheids therapie en ik eh- toevallig, het is voor mij echt een heikel punt, wat ik, wat ik wil, is progressieve woordverwerving [I: mhm], ehm, eigenlijk wil ik ze gewoon Finish Up geven, en zeggen, he, over twee jaar, moet je al deze woorden in een context kunnen herkennen [I: ja] en gebruiken [I: ja]. **Nou, dat gaat wat ver voor sommige van mijn collega's [lacht] [I: lacht]].** Maar we zoeken, nou ja, we zoeken naar een gulden middenweg [I: ja]. Er wordt gebruik gemaakt van ANKI, dat heeft eh, dat is een woordverwervingsprogramma voor die mensen die echt achterstanden hebben, die willen we gebruiken. En, we zitten te kijken naar iets vergelijkbaars. **Maar wat ik eigenlijk wil, is een programma, van Finish Up ofzo, waarbij ik gewoon kan zeggen, nou dit jaar moeten ze de eerst 2000 woorden kennen, de meest- gewoon frequentie. De meest frequente woorden [I: ja], de eerste 2000. En het jaar later de eerste 3000 [I: ja, ja]. Eh, 4000. 5000 aan het einde van de HAVO. 6000 aan het einde van het VWO, zoiets, ik noem wat [I: ja]. En, ik weet niet of het bestaat, we zijn aan het kijken. Als jij tips hebt hoor ik het heel graag.******

I: Nou, ik heb toevallig, ehm, vorige week een andere docent geïnterviewd van het Kandinsky College [P: ja]. En die, eh, heeft dat nu opgezet. Ehm, precies zoiets. En ehm, en die was volgens mij nu bezig met het eerste blok zeg maar dan [P: ja]. Van, nou ja, ik weet niet of het 2000, volgens mij had ze d'r 2000 woorden [P: ja]. En dan precies zo, per week, en allemaal helemaal uitgepland.

P: **En context aangeboden?**

- I: Ja, dus, die, eh, dat is nog wel een goeie. Dat eh, dat zal redelijk hetzelfde zijn. En zij heeft zich daar de afgelopen tijd mee bezig gehouden, om dat op te zetten, en/
- P: /het is een zij.
- I: Het is een zij, ja.
- P: Hmm. [pauze]. Zou jij iets voor mij willen doen?
- I: Ja.
- P: Je mag natuurlijk niet zomaar haar gegevens weggeven, dat zou niet netjes zijn [I: nee, maar dat zou ik zeker aan haar kunnen vragen] Maar je zou haar kunnen vragen [I: ja] of ze mij daar een mailtje over zou willen sturen, [I: ja, dat eh, doe ik wel, ja] zodat ik haar daar een vraag over kan. Zou je dat willen doen?
- I: Ja, zeker, ja
- P: Want dit is, dit is echt even gluren bij de burens [I: ja] wat heel nuttig kan zijn [I: nee, precies]
- I: Maar zeker omdat, ik bedoel, als je scholen toch in dezelfde regio liggen dan...
- P: Nou d'r kan, je kan er wel ongeveer van ons balkon een steen naar gooien, naar het Kandinsky [I: [lacht] o echt?] Nou, het is allebei Nijmegen Oost, dus dat is allebei- het ligt wel bij elkaar in de buurt ja. En het is, ja, als zij tips heeft dan hoor ik dat natuurlijk heel graag [I: ja] Dan hoeft ik dat niet allemaal opnieuw uit te vinden [I: nee, maar het zou best, eh] Als je dat zou willen doen, heel graag Maud [I: ja, zal ik doen, goed]. Maar goed, jou vraag was, wat doe je met woordverwerving [I: ja, nou] nou we doen dus [I: ja] ja, dus helaas, ik ben er eigenlijk extreem ontevreden over [I: ja], ehm [I: ok]. Wat we ook nog doen is gewoon mensen veel laten lezen [I: ja] (xxxx) zijn heel veel lees [I: ja], kijk en luisteropdrachten natuurlijk. Daar zit veel woordverwerving in. Ja, dat is passiever, meer dan actief [I: ja].
- I: Want hier hebben we bijvoorbeeld ook, eh, nou dit is dan- ik wee- gebruik jij Stepping Stones? Wat voor methode gebruik jij? Wat voor boek?
- P: Eh, voor VWO [I: nou ja, Montessori zal wel, nou ja, ik weet niet hoe dat werkt] Nou, wij gebruiken wel methoden hoor. Dat eh, toch wel, ja. We hebben het een tijdje geprobeerd niet te doen, maar dat werkte niet [I: ok, ok]. Dat was te veel werkbelasting voor ons, eh, wij zitten op eh, we hadden Milestones, daar zijn we nou vanaf En nou hebben we... [I: Of Course, heb ik ook wel]. Nee, New Interface [I: New Interface, ja] en ehm, maar, we gebruiken voor de hogere VWO klassen ook daadwerkelijk gewoon de boeken van eh, eh, van Cambridge Engels. Ehm [I: ja], dus die [I: ja, daar heb ik ook een paar voorbeelden van hierin staan] Ja.

- I: Maar goed, deze is van Stepping Stones, maar het zal redelijk zijn in verschillende boeken [P: mhm]. Eh, maar hier is bijvoorbeeld dan een tekst, en dan moeten ze de betekenis van de woorden uit de context halen, en vervolgens dan die woorden in een andere zin invullen. Dus dan heb je wel iets meer, van [P: ja] **context, en, is dat iets wat jij ook wel eens ziet langskomen of gebruikt ofzo?**
- P: **Ja, dat gebeurt. Het risico is dat leerlingen altijd een- denken het woord al te herkennen en niet naar de tekst gaan** [I: ja, o ja]. Het nadeel daarvan, is dat het- er zitten ook vaak bijvoorbeeld woorden in die, nou, ik noem maar iets flauws: tegelijkertijd een werkwoord en een zelfstandig naamwoord zijn [I: ja] en, en, en, dat ze daar dan overheen lezen bijvoorbeeld [I: mhm, ja]. Ehm, het is belangrijk om te benadrukken dat leerlingen, eh, **'don't take any shortcuts', maar, maar** [I: ja, gewoon] **kijk gewoon werkelijk** [I: echt goed kijken]. Ja, da's het idee.
- I: Ok. Ja, maar in theorie...
- P: Het, het komt voor, ja.
- I: Ehm, ja, hier is het dan net was anders. Eh, **worden ze gevraagd om de definitie in eigen woorden in het Engels op te schrijven**. Dus dan ben je er misschien ook iets anders mee bezig?
- P: Komt absoluut voor, ja.
- I: Ja, vind je dat dan nuttiger dan bijvoorbeeld gewoon zo'n lijst, of nuttiger dan dit, of, wat? Niet zoveel verschil?
- P: Wat, wat is dit überhaupt voor woord?
- I: Ja, dat weet ik eigenlijk ook niet [Pauze]. Weet ik... niet.
- P: Ik ken het hele woord niet.
- I: Nee, ik ook niet. Nog nooit gezien.
- P: Ehm, nou ja, eh, goed. Ehm, Het neigt naar een, een, een typefout.
- I: Ja, zou best kunnen.
- P: **Hmm. Nee, ik vind het allebei, eh, [I: mhm] nuttige opdrachten. Ik vind het ook vooral nuttig om op verschillende manieren [I: mhm] ermee om te gaan. Dus die diversiteit vind ik wel nuttig [I: ja, ja, ja].**
- I: Ok, ehm. Ja dan gaat het volgende stukje over, ja, woordcompositie [P: mhm]. Dus eh, patronen binnen eh, binnen de Engelse woordenschat en eh, enzo. Ehm, ja, wijs jij leerlingen ook op regels en patronen binnen, binnen de Engelse woorden. Dus bijvoorbeeld eh, wat voor woorden op elkaar lijken, dat

bijvoorbeeld verschillende voorvoegsels in- op een bepaalde manier het woord- de betekenis veranderen.

- P: Ja, ik eh, ik, ik, ik leg geen patronen uit tussen negatieve prefixen bijvoorbeeld [I: ok]. Omdat je daar toch gewoon- de enige manier om dat echt te kunnen voorspellen is de herkomst van het woord kennen [I: ja, ja]. Is het Germaans, is het Latijn? Noem iets gek, eh [I: ja] en, en, ja, die kennis heb ik niet, laat staan zij [I: nee, ja]. Ehm, ik leg natuurlijk wel uit, he, een root, een prefix, een suffix, die ongein [I: ja]. Bedoel ja dat? [Dus als je...]
- I: Ja, ja, precies, dus als je dit ziet, dan... weet je van, dat betekent altijd zoiets. Van, bijvoorbeeld, eh, nou ja, 'post' bijvoorbeeld [P: juist, ja, ja, ja], net als in het Nederlands, ik bedoel, dat, dat soort dingen.
- P: Als dat aan de orde komt, ja, vanzelfsprekend, ja [I: ja, ja].
- I: En vergelijk je het dan ook met het Nederlands? Of ehm, hou je het op het Engels?
- P: Waar mogelijk benadruk ik vaak hoezeer ze boffen dat onze talen toch zo veel op elkaar lijken [I: ja]. En, en, dat dat ja, dat dat echt in hun voordeel werkt, natuurlijk he? I: ja, ja]. Want ehm, maar dat kun je met Engels bij heel veel dingen zeggen natuurlijk [I: ja]. Je boft want het, het lijkt gewoon heel erg op elkaar. Dus ja [I: ok], dat, dat, ja.
- I: Ehm, en bijvoorbeeld ook ehm, welke woorden van dezelfde stam kunnen worden gemaakt?
- P: Absoluut
- I: Ja. En dan is dit bijvoorbeeld een oefening uit eh, Cambridge. Waar bij je dan de- [P: ja] het zelfstandig naamwoord, het bijvoeglijk naamwoord moet invullen.
- P: Ja, ja, ja precies. Ook een typische opdracht op een toets- is bijvoorbeeld een, een 'root' van het een of andere, en, en, wat past in deze zin? [I: ja, ja]. En, ja [I: ok], dat, dat eh, dat inderdaad van 'to astonish', is dat daar 'astonishing,' of astonishment, bla bla bla. Dat ze dat in een zin moeten kunnen zetten.
- I: Ok. Maar komt dat dan voor zodra ze het woord leren? Dus bijvoorbeeld, stel je leert 'astonishing' en dan ook van, nou je hebt ook deze en deze vorm. Of komt dat dan gaandeweg, gewoon, naar voren, dat dat dan ook in een andere vorm kan.
- P: Nou, gek genoeg leren ze het woord niet eens zozeer, want er zit bij- d'r, d'r, d'r zit in de Cambridge methode, zit, zit heel veel woordenschat denk ik niet als zodanig wordt aangeboden. He, d'r staan geen rijtjes met woorden in het boek [I: nee, tuurlijk]. D'r, d'r wordt gewoon een bepaald basisvocabulaire verondersteld. En dan, dan kunnen d'r opdrachten zitten, in de toets, met de woorden die wel in het hoofdstuk voorgekomen zijn [I: mhm]. Maar in een

tekst aan 2000 woorden, welke van, van die woorden in de toets terugkomt? Is dan moeilijk te voorspellen [I: ja]. Of althans, voor een leerling denk ik [I: ja, ja]. Ik weet niet precies waar ik heen wilde met deze... [I: geeft niet]. Wat was je vraag?

- I: Eh, volgens mij of ze meteen ook de andere vormen leren.
- P: Nou, specifiek bij Cambridge wil ik zeggen: niet per se [I: nee]. En bij regulier Engels: sowieso niet [I: ook niet, nee, ok, goed]. Daar komt dat, nee, dat eh.. [I: ja, ok]. Maar, er kan naar gevraagd worden, [I: ja, ja] zeker bij Cambridge Engels, omdat daar gewoon die flexibiliteit van de leerlingen [I: wordt verwacht] verwacht, ja [I: ja, ok].
- I: Ehm [pauze]. Eh, ja en bespreek je ook ehm, semantische overeenkomsten tussen woorden. Dus eh [P: ja], synoniemen, antoniemen [P: ja, absoluut]. En hoe doe je dat?
- P: [zucht] ja. Nou, bijvoorbeeld met Sinterklaas, dan heb ik eh, een hilarisch stukje, ook nu weer actueel, van een kwartier over eh, een Amerikaan z'n interpretatie van onze zwarte piet [I: ja]. Eh, 'six to eight black men' van Sedaris [I: o die is echt geniaal, die ken is ja] ja die is fantastisch, ja die is geweldig [I: o dat is echt heel grappig]. Maar vervolgens als je die laat horen, d'r zitten een aantal woorden in die gewoon hun pet te boven gaan [I: ja, ja]. Eh, logischerwijs. **Dus dan doen we van tevoren een opdrachtje, met daarin- en dat was eigenlijk context-loos.** Dat was een beetje aderen, 'mix-and-match', ehm, waarbij gewoon, ehm, twintig van die moeilijke woorden staan, ehm, met een eenvoudige Engelse vertaling, ehm, nou d'r schiet me zo gauw geen voorbeeld te binnen [pauze]. Maar een woord zoals 'irate' bijvoorbeeld zou er in kunnen staan [I: ja, ja]. Ik verzin maar iets. En, he, 'ancient', nou, 'very old' he? [I: ja, precies, en dan even de andere, ja]. Om maar iets- moeten zij gewoon, nou ja, 'mix-and-match' [I: ja, ja] Dat eh...
- I: Ja dat is een beetje wat deze oefening ook is. Dit is dan weer met een tekst, eh, en deze kwamen dan in de tekst voor en dan moest je ze matchen [P: ja, ja precies] met eh.. inderdaad, dat, dat dus [P: dat dus. Exact dat, ja]. En dit is dan nog een varia- o ja, nee, dit is antoniemen. Ja moest je- dan kreeg je **een woord en dan moest je het antoniem vinden in de tekst** [P: ok, leuk, ja]. Dat eh, dus net weer even iets, eh, anders met de tekst erbij, maar eh [P: ja, nou ja, ongeveer van hetzelfde laken een pak, natuurlijk he, dus eh] ja, ja.
- P: **Maar dat- absoluut zijn dat waardevolle instrumenten** [I: ja], omdat dat puur context is natuurlijk [I: ja] en je dan inderdaad daadwerkelijk moet weten wat het woord betekent [I: ja, ja].
- I: En, eh, ja kijk je ook naar, eh, wat voor woorden samen voorkomen, dus collocaties? Dus bijvoorbeeld, nou ja, dat je in het Engels dan 'good at' iets bent. Dus dan dat altijd samen gaat. Of dat, ehm, je een, ja je 'taket a breath', zeg maar, 'do my homework' en dat soort dingen. **Die woordencombinaties die gewoon standaard samen voorkomen** [P: ja]. Wijs je leerlingen daarop?

- P: Nou ga ik weer een onderscheid maken tussen regulier Engels en Cambridge Engels [I: ja dat is heel goed]. Dus ehm [I: nee, dat is heel nuttig], bij Cambridge speelt het sowieso een veel grotere rol [I: mhm], omdat ook in ieder hoofdstuk bijvoorbeeld 'phrasal verbs' [I: ja] prominent aanwezig zijn. En dat is pur sang, dat [I: ja]. En, en, he, het feit dat die idiomatisch zijn [I: ja], en dat je die gewoon zult moeten leren, uiteindelijk [I: ja, ja], uhm, eh:: dat is bij Cambridge. En bij regulier Engels, ehm, komt het beperkter voor, ehm, ehm, ja, en in een stuk mindere mate. Meer gewoon in, eh, dan wel de aanwezigheid waarin het een, eh, 'Follow Up' bijvoorbeeld zit, dan wel in, de frequentie waarin we het tegenkomen in de tekst of wat dan ook [I: ja, ja] [pauze]. Heb jij een zusje dat Vera heet?
- I: Nee [P: nou ja]. W- welke Vera?
- P: God, moet ik even denken. Ze zit geloof ik nou al twee jaar in Zuid-Afrika. Maar je lijkt er wel heel erg op. Nou ja.
- I: Ok, nee want er zat wel in mijn master ook een Vera en mensen vonden ook dat ik op haar leek, maar.
- P: O. Nee, deze Vera heeft geen master gedaan denk ik.
- I: Ok, nee, ik heb geen zusje [P: nee]. Ik heb sowieso geen zusje [P: o], maar ook geen die Vera heet
- P: Nou, he wat sneu [I: ja [lacht]]
- I: Wel twee broers dus het valt wel mee [P: o, ok]. Ik ben niet helemaal alleen. Ehm, nou dit soort dingen komen waarschijnlijk ook gewoon vanzelf voor. Dus als een leerling 'good in' zegt, ik denk, nou ja 'good in', dan neem ik aan dat dat wel, ja, verbetert wordt, of...
- P: Dat, dat neem ik ook aan, ja [I: ja, ja, ok], dat ik daar absoluut niet overheen kijk hoop ik [I: nee, precies, ja]. Dat zijn van die typische dingen die vooral bij schrijftoetsen [I: ja], komt dat veel voor natuurlijk [I: ja]. Dat is waar je dat het meeste ziet [I: ja]. Ja.
- I: Ehm, ja, en dan was er nog een, vond ik wel een leuke oefening met die collocations. Dat je- deze was van Cambridge dan- dan had je 'word forks', ehm, en nou ja moet je dus dan drie verschillende opties invullen voor een bepaald woord, die, die daarbij kunnen voorkomen. Dus weet ik veel, 'ask for permission', 'grant permission', bla bla bla. Om zo te kijken wat, wat voor verschillende woorden kunnen er eigenlijk met dit woord.
- P: Ja, leuk hé.
- I: Is dat iets wat jij bent tegengekomen of nuttig vind, of eh?
- P: Ik vind het nuttig [I: of op een andere manier doet?] Ik ben het- ik moet het tegengekomen zijn, ik het me alleen even niet herinneren [I: nee, dat eh, ok]

Maar ik, eh, ja leuk [I: ja]. Vooral ook omdat het, eh, zo om en om is inderdaad [I: ja, precies, ja, ja]. 'Middle finger'? Nee. 'Road'.

I: Oja, ik weet het alweer. Ik heb- ik heb [P: even kijken hoor] er ook naar gekeken. Toen dacht ik ook even van, wat is dit?

P: Ik zie 'em niet. Zeg het eens?

I: 'Ring'.

P: Ach, tuurlijk. Tuurlijk [I: ja, als het het...]. Al ken ik de combinatie 'ring road', ken ik niet.

I: Ja.

P: Hij zal bestaan [I: ja], ik ken 'em niet

I: Nee die ken ik wel, maar ik... ja ring binder [P: die ken ik wel]. Ja, die ken ik ook wel.

P: 'Ring road'. 'Ring road', ja?

I: Ja.

P: Ik kan meteen herleiden wat het is natuurlijk. Ik bedoel, ringweg hebben wij ook [I: ja].

I: 'Ring road'.

P: 'Ring road'.

I: Ja.

P: Ik heb 'em nooit gehoord. Het zal bestaan.

I: Nou ja, dat, dus. Ik vond dat wel een goeie [P: ja]. Dat je kijkt naar verschillende combinaties [P: Het is moeilijk hoor dit] Wel moeilijk. [P: Het is van flink niveau, dit gelijk]. Ja, het is wel moeilijk [P: ja]. Ja. Ja. Ja.

P: Er zijn meerdere waarbij ik even na zou moeten denken.

I: Mhm. Dat zal ook de bedoeling zijn.

P: Mhm, ja, nou ja. Ik denk toch dat ik wel een bepaald niveau zou moeten hebben, Ja, maar goed, ok.

I: Ehm, even kijken wat... O ja, nou dat gaat een beetje over het- hetzelfde. Daar heb je ook wel wat over gezegd, maar, ehm, besteed je ook tijd aan idiomen, dus 'break the ice', 'take the bull by the horns'.

- P: Ehm, in de derde klas, daar gebruiken ze nog Stepping Stones, daar wordt [I: ja] echt heel duidelijk aangeboden [I: ja] in de, eh, in de- per hoofdstuk zit dat [I: ja, ja]. Dus daar komt dat op die manier voor. Ik moet eerlijk gezegd zeggen dat in de vierde en vijfde en zesde, dat een stuk minder aan bod komt.
- I: En waar komt dat door denk je?
- P: Dat wij incompetent zijn.
- I: Aha.
- P: Ehm [pauze]. Nou, heel eerlijk denk ik dat we misschien zo ontevreden zijn met de manier waarop we vocabulaire aanbieden dat we- [I: dat gewoon eh... deze extra's überhaupt nog niet aan bod gekomen zijn [I: ja, ja]. Ehm [pauze]. Nou, dat is niet helemaal waar. 'To take for granted', dat soort dingen, staan volgens mij wel in, in 'Finish Up' [I: ok], tot op zekere hoogte [I: ok]. Maar in mindere mate [I: ok]. Het is, eh, het is niet heel veel ofzo [I: ok]. Ja. [I: ehm]. Het zou wel meer moeten, denk ik.
- I: En, ehm, in de derde klas tenminste dan. Waar, waar het voorkomt. Ehm, vergelijk je ze dan ook met Nederlands? Dus, dat bijvoorbeeld dat 'het ijs breken' ook in het Nederlands bestaat [P: als die vergelijking...] maar bijvoorbeeld 'feeling under the weather' niet.
- P: Ja, als die vergelijking mogelijk is, absoluut [I: ok, ja]. Ja, zeker [I: ja]. Maar dat, ja, dat komt wel- dat komt andersom natuurlijk veel vaker voor, dat leerlingen gewoon bij een schrijftoets, dingen letterlijk gaan vertalen [I: ja, 'I always get my sin'-achtige dingen]. Ja, inderdaad. Die ongein [I: ja]. En, ehm, waar- waar bij die zelfs nog verder gaat omdat 'zin' natuurlijk niet 'sin' betekent [I: nee, nee, dat is waar]. Ehm, maar eh, dan, dan denk ik eerder nog dat iemand een woordenboek te pakken heeft en, en opschrijft: 'I always get my sentence' [I: ja, ja, ja]. En dat gebeurt [I: ja] Dat gebeurt echt veel [I: ja, precies, ja]. Dus, vooral- het, het feit dat leerlingen niet doorhebben dat die 'je zin krijgen', dat dat al een, een, een collocatie is als het ware [I: ja, ja]. Dat ze niet snappen dat dat niet in iedere [I: dat het niet, ja]. Dat 'to get your way', he, je weg krijgen, dat dat, dat is zoiets wezenlijks anders. Dat is een bepaald abstractieniveau dat [I: ja, ja] niet iedereen heeft [I: ja] en ook niet bij iedereen aan komt waaien [I: ja, ja].
- I: Maar heeft dat dan denk je tijd nodig, of is dat gewoon, eh, of moeten die gewoon stuk voor stuk geleerd worden?
- P: Het is...handig als je een beetje taalgevoel hebt [I: ja]. Daar staat of valt het redelijk mee [I: ja]. En als dat afwezig is, ehm, dan zal er hard op geleerd moeten worden, ja [I: mhm, ja]. Dan is het echt gewoon idiomatisch, eh, woord verwerven [I: ja, ja]. Ja.
- I: Ja, en hier vond ik het bijvoorbeeld wel grappig dat- eh, dit is dan ook, eh, zo'n ding aan het einde van het hoofdstuk in Stepping Stones [P: mhm, ja]. Maar bij de 'sayings and proverbs' stond er dus geen vertaling [P: o?]. Ja, in

elk hoofdstuk. Dus ik vroeg me af of, nou ja, of je dat wel eens tegenkomt dan, en wat je daar dan mee doet. Of je die dan wel nog vertaalt, of toelicht? Of, eh- en als je het niet per se bent tegengekomen, wat zou je doen zeg maar?

- P: Dit is- hier hebben ze een vertaling voor nodig [I: ja, toch?] Ja, absoluut. Ja. Deze zeker. Omdat het zo overdrachtelijk is [I: ja], ik bedoel...
- I: Ja, maar ik weet niet, misschien dat mensen dus zeg maar, eh, samen kijken van, wat denk je dat het betekent? Ofzo. Ik, ik, ik weet niet wat het idee erachter is, snap je?
- P: Ja, ja, ok. Da's, da's een leuke. Dat zou kunnen. Da's een goeie. Dat zouden we ook kunnen doen. Dat zou een mooie zijn. Hier heb je een- ga maar opzoeken wat het betekent [I: ja], wat je denkt dat het betekent [I: ja]. Of leg het is met z'n- kijk maar waar je uitkomt [I: ja]. Ehm, in die hoedanigheid snap ik het. Alleen ik herken het niet. Ik namelijk het idee dat in- toen ik vorig jaar Stepping Stones gaf in de derde, he, ik had voor het eerst een derde klas [I: ja]. Ehm, dat het toen wel vertaald stond [I: ah, ok]. Of vergis ik mij? Nee, volgens mij hadden wij gewoon vertalingen van Stones. Hadden wij die online staan en dit er dan misschien bij in zitten. In dat geval is het een gemiste kans. Dan had ik ze daar juist inderdaad [I: ja], mee moeten laten stoeien. En dat heb ik niet gedaan [I: nou ja]. Ik kan me even niet herinneren, of het erbij stond.
- I: Dit- ja dit is dan uit, eh, uit vier VWO. Maar, ik neem aan dat ze dat in de derde precies zo doen. Maar ja, het viel me in ieder geval op, want eh, overal staat keurig de vertaling bij [P: ja. Ja, ja] Ja [P: ik snap het]. Ja. Ehm [pauze], ja ehm, wat me ook opviel bij Stepping Stones, was dat, ehm, er soms, eh, gewoon één betekenis van een woord bij stond. Ehm, maar, wat doe je dan als een woord meerdere betekenissen heeft? En, vaak was het bij Stepping Stones dan zo dat dit dan de uitbreidende definitie was en dat, de leerlingen geacht werden om die andere definitie al te kennen, bijvoorbeeld.
- P: Ok. Mijn gok zou juist geweest zijn, dat, dat ze dan gewoon juist de meest voorkomende, eh...
- I: Ja, maar die hebben ze dan- want dit was natuurlijk vier, vijf, zes? [P: ja] Waar ik naar heb gekeken? Dus dat ze dan in de eerste, tweede, derde al hebben gehad, in de letterlijke... vorm zeg maar, en dan nu de ander [P: en dan komt Stepping Stones daar niet op terug bedoel je?] Ja, daar stond dus niet dan de eerdere betekenis en dan de latere [P: ja, ja], maar alleen de nieuwe.
- P: Aha. Dat vind ik apart [I: ja]. Dat vind ik eigenaardig. Nee ik denk dat het belangrijk is om ze er dan toch aan te herinneren [I: ja, ok], uit het collectief geheugen te halen [I: ja]. Wat dan- he, ik heb geen voorbeeld paraat, maar het lijkt mij dat dat wel nodig is [I: ok, ja, ja, ja].
- I: En, ehm, als Engelse woorden nou nog een aanvullende betekenis hebben op de Nederlandse betekenis? Bijvoorbeeld dat 'another' niet alleen 'een andere' betekent maar ook 'nog één'? Is dat ook iets wat, wat je benadrukt? Wat je- of wat in een woordenlijst staat, bijvoorbeeld?

- P: Nou ja dan- dat zou in een woordenlijst moeten staan [I: ok]. Dan zou 'another' daar gewoon twee keer in moeten voorkomen [I: ja] met twee verschillende voorbeeldzinnen bijvoorbeeld [I: ja].
- I: Ja. Ja. Ok. Ja. Ehm, en heb je het ook wel eens over 'valse vrienden', dus bijvoorbeeld dat 'actual' niet 'actueel' betekent, en 'bleak' niet 'bleek'?
- P: Ja.
- I: En in wat voor vorm?
- P: Alleen op het moment dat dat naar voren komt, ehm/
- I: Ja, gewoon als iemand het verkeerd gebruikt? Of?
- P: Of ik anticipeer dat ze het gaan doen [I: ja, ok]. Dat er eentje in een woordenlijst staat dat ik inderdaad, dat ik, ik, zie dat het gewoon zo'n 'obvious', eh, (xxxxx) dan...."let wel" [I: ja, ja] en dan daar een opmerking over maak, maar....[I: ja] dan moet ik het toevallig net zien hoor. En anders is het eh/
- I: /Ja, dat staat natuurlijk niet in een woordenlijst. Van let op, dit betekent niet dit. Dat zou, gek zijn in een woordenlijst [P: ja, nou, bijvoorbeeld, ja] Ja. Ok. Nou, dan heb ik nog vragen over de vertaal oefeningen [P: mhm]. Maak jij gebruik van vertaal oefeningen? Bij, ehm, woordenschat. D'r zijn natuurlijk vaak ook, eh, zinnen die met grammatica te maken hebben. Tenminste, als het zinnen zijn, maar.
- P: Ehm, ja.
- I: Ok.
- P: In proefwerken.
- I: En ook wel eens bij huiswerk, of ... eigenlijk gewoon...
- P: O, absoluut, er zijn huiswerkopdrachten, ja inderdaad [I: ja], maar die controleer ik in mindere mate [I: ok]. Dat is, eh, ja ook een stukje verantwoordelijkheid [I: ja, tuurlijk]. In de vijfde, zesde [I: ja]... Ik ga niet trekken aan een dood paard [I: ja]. Als je het allemaal niet wil dan, eh [I: ja]. Dus, eh, ja, het zit in het huiswerk, en het zit in de toets [I: ja] dus ja.
- I: Ok, en, eh, nou ik heb verschillende soorten gevonden. Namelijk, nou ja, natuurlijk van Engels naar Nederlands, Nederlands naar Engels, ehm, dan was dit bijvoorbeeld een voorbeeld van zinnen van het Nederlands naar Engels vertalen, gewoon [P: er zitten een instinkers hoor] hele zinnen. Ja?
- P: Ja, die eerste gelijk [I: o ja]. Dat, dat Roemenië aan het einde, dat bijna altijd fout [I: ja, ja, ja. Tuurlijk ja]. Dat eh....

- I: Ja. Ja. Ja.
- P: Dat is dit voornamelijk, he? Dat is woordvolgorde dit [I: ja]. Ja.
- I: Ja. Dat heeft dan minder met woordenschat te maken inderdaad, maar, ehm.
- P: Nou...eh [I: ook, ja] Let op dat in VWO iemand op een gegeven moment gewoon (xxxx) het woord 'bibliotheek' gewoon niet op komt, hoor [I: ja] dat eh, geheid [I: o ja, ja].
- I: Ja, het is natuurlijk een combinatie. Ja. Eh, nou en dan heb ik nog- dit zijn dan gewoon echt woorden? [P: mhm] Dit is weer uit een tekst [P: mhm]. Ehm, gewoon de woorden. En dat, dat komt dan waarschijnlijk op een proefwerk ook voor? Dit soort, *gewoon echte woorden vertalen, of niet?*
- P: *Nee, minder [I: minder, ok]. Op een SO wel [I: op een SO, ja]. Ja. [I: ok, ja]. Op een proefwerk is het altijd op een context gebaseerd zoals die zinnen zijn [I: ja, ja, goed, ok]. En als het voorkomt? D'r, d'r zijn wel idiomen, opdrachten of zo op een proefwerk, maar dan zijn ze- dan hebben ze altijd meer context dan dit [I: ok]. Dan is het inderdaad, "hier heb je 10 Nederlandse woorden, daaronder heb je een, eh, Engelse tekstje met 10 gaten erin, eh, vertaal de woorden en zet ze de goeie plek"* [I: ja, ja, precies]. Dat idee [I: ja].
- I: Misschien komt die ook nog voor inderdaad. Even kijken, ehm, ehm, dit was dan, o ja, ehm... in het woordenboek opzoeken en dan... de vertaling geven. Eh, dus nog een woordenboek d'r bij. *Eh, gebruiken ze vaak woordenboeken ook, of niet?*
- P: D'r zitten, ehm, en dan ga ik weer onderscheid maken tussen regulier Engels [I: ja] en, en Cambridge Engels [I: ja]. Bij regulier Engels trainen we naar het-voornamelijk in het kader van eindexamens. Dus, dus, dus, van *Engels naar Nederlands, woorden op kunnen zoeken en vertalen*. Eh, ook wel andersom natuurlijk, want voor schrijftoetsen zullen ze dat nodig hebben. Maar, daar is het wel beperkt tot gewoon het gebruik van, eh, de pocket Van Dale's bijvoorbeeld [I: ja], voornamelijk. Terwijl bij Oxford, gebruiken we bij uitstek, eh, ja, ja, die boeken, die methoden zijn ook geschreven, eh, met als, als compagnon, die eh, die- hoe heten die woordenboeken? Die blauwe, die dikke? Nou vergeet ik de naam. Goed, dikke, blauwe woordenboeken. Dus daar hebben we stapels van. Gewoon *Engels-Engels*, en dan trainen we specifiek ook op, ehm, verder kijken *dan de eerste drie regels* [I: ja]. En, en, *en, kijk naar synoniem, antoniem* [I: ja]. *Is het een bijvoeglijk naamwoord?* Is het een werkwoord? Nou, al dat soort ongein [I: ja]. Eh, en daar zijn dan hele leuke opdrachten voor, specifiek, ehm. *En de Cambridge methode om te leren werken met een woordenboek* [I: ja, ok dat is ook wel (xxx)]. Overigens zijn dat dan weer opdrachten, in die, bijvoorbeeld in een derde klas Cambridge doen we die heel veel, stampen dat erin, maar diezelfde opdrachten kunnen dan we dan in vijf VWO, zes VWO nog gebruiken om opnieuw – waar ze dat ook echt moeten kunnen. *Want zeker in de bovenste VWO klassen moeten ze ook echt, in plaats van die, die, van eh, Van Dale pockets* [I: ja], die, die, die blauwe pillen gaan gebruiken. En, zeker bij 'discursive essays' (xxx) [I: ja, ja].

- I: En, eh, nou deze was dan weer net anders. Eh, eerst moeten ze vertalen naar het Nederlands, en dan, eh, een voorbeeldzin waarin het woord, waarin de betekenis van het woord duidelijk, eh, wordt, gebruiken.
- P: Ja, leuk. Ja, doen wij ook.
- I: Ja, ok.
- P: **Al laten we dat vertalen van het Nederlands dan vaak weg**, I: dan weg. Gewoon een nieuwe zin gebruiken]. Gewoon, gewoon, “gebruik ‘spitting image’ in een zin” waardoor het voor mij duidelijk is wat het betekent” [I: ja]. En, en, dat levert vaak problemen op, omdat zij dan, eh, op kunnen schrijven: “he was the spitting image”. Ja, sorry. Dan, dan, dan, da’s een perfecte zin, gewoon, he [P: ja], tussen aanhalingstekens, maar, ja, ik haal daar niks uit [I: nee]. Eh, ‘a wig’. “He bought a wig at the wig store”, ja sorry, snap je? Dat/
- I: /Ja, daar wordt de betekenis niet duidelijk van [P: nee]. En, vind je dat dan, eh, **nuttiger dan, eh, gewoon de vertaling van een woord opschrijven?**
- P: Ja.
- I: Ja. Ok.
- P: Ja. Omdat, omdat, eh...het is moeilijk om te zeggen: vroeger was alles beter, want dan voel ik me veel ouder dan ik al ben natuurlijk, maar, ehm, d’r is, d’r is wel een tendens [pauze]. In de wereld waarin nieuws wordt betrokken van NU.nl en tweets niet meer dan zo veel tekens hebben [I: ja], en, eh, **lijkt vocabulaire, Nederlandse taal, toch iets te zakken**. Dat vertaalt zich onder meer naar het feit dat er gewoon geregeld woorden staan, in een **Finish Up** ofzo, waarvan leerlingen vragen, van ik, in het Nederlands, ik heb geen idee wat hier staat [I: ja]. En dat komt echt vaker voor dan acht jaar geleden [I: ja, ja]. Denk ik echt [I: ja]. Ik denk niet dat dat mijn ouwelulligheid is, al zal dat misschien meespelen, maar...ehm, dus... **zinlozer nog dan iets leren, en het drie dagen later weer vergeten, is is, is is in feite een woord leren, vertalen naar een ander woord dat je niet kent** [I: precies, daar heb je echt niks aan]. Dan is er geen enkele semantische achtergrond. Dan is, dan is- de bezigheidstherapie is dan volkomen [I: ja, ja]. Dus, dus dan is deze opdracht, van he, laat maar eens gewoon zien wat het betekent, in een zin [I: ja], door **het eerst te vertalen**, is dan heel nuttig.
- I: Ja, ja. Ok. Eh, even kijken. Ja, denk je dat vertaal oefeningen op zich helpen, leerlingen helpen om, om de verschillen tussen Engels en Nederlands beter te begrijpen?
- P: Ja.
- I: En, hoe, waarom?

P: Om- omdat dat het hoogste niveau is waarop je kunt bezig zijn met echt het begrip van, van de woorden [I: ja]. Semantisch [I: ja]. Omdat je dan echt kunt zorgen, ehm...

-telefoontje-

I: Ok. Ja, het ging over of vertaal oefeningen helpen bij... [P: o ja].

P: Ja, moeilijke vraag is dat. Ja, absoluut. Waarom vond ik dat? Omdat...vertalen is een soort puzzel he? [I: mhm] En je bent op dat moment, denk ik op het hoogste niveau bezig. Ook met het gebruik van woordenboeken. Welke diversen vertalingen zijn er? [I: mhm] Welke, welke bedoel ik hier? [I: mhm] Eh, ik denk dat je gewoon op een hoger niveau met semantiek bezig bent dan [I: ja, dan als je gewoon het woordje..] ja.

I: Ja, ja, ok. Ehm, en je had het net al even over, ehm, het taalbewustzijn? Eh [P: had ik dat?] Ja, je noemde het op een gegeven moment, maar [P: o] eh, of taalgevoel, noemde je [P: o ja, ja]. Ehm, maar, eh, ja, ben je daar ook mee bezig met- bij het lesgeven? Dat je [P: nee] probeert het taalgevoel te stimuleren, of eh, leer je bewust

P: Kan dat?

I: Hmm?

P: Kan dat?

I: Nou ja, het idee met, met ook dit soort dingen, en met die vertaal oefeningen en naar het kijken naar de verschillen tussen het Engels en Nederlands [P: ja] is ook dat, eh, leerlingen dan een beter idee krijgen van, eh, hoe een taal in elkaar zit. En hoe [P: ok, ja dat absoluut] Nederlands tegenover Engels, tegenover Frans, tegenover Duits staat.

P: Ja, dat absoluut [I: ok]. Inclusief de, de relevante geschiedenis, he [I: mhm], 1065, Hastings, bla bla bla [I: mhm], waarom lijkt Frans zo veel op Engels [I: ja], waarom lijken die delen- [I: ja], ja absoluut [I: ok]. Dat wel, maar ook inhoudelijk [I: ja]. Woorden, woorduitgangen, eh [I: ja]. Maar, eh, daar zet ik wel de kanttekening bij [I: mhm], dat dat vooral het taalgevoel van zij die dat al hebben versterkt [I: ja], verder zal aanwakken [I: ja]. En dat dat segment die, die het echt gewoon zijn reet zal roesten, die, die zijn er gewoon een aantal bij, ehm, ja ik denk niet dat daar echt, echt, echt, beklijft [I: mhm], denk ik.

I: I: Mhm, ja, ja. Ok, ja.

P: Maar misschien ben ik dan te cynisch.

I: Misschien. Ok.

P: Ik denk het niet, maar misschien.

I: Ok [lacht]. Ehm, even kijken of er iets anders nog niet is besproken.

Interview 5: Anne & Kathy

Interviewer (I): Maud Bijl de Vroe

Participant 1 (P1): Anne

Participant 2 (P2): Kathy

Date: 22-07-2016

I: Nou ja, ik eh, ik eh, doe de master Engelse taalwetenschappen in Nijmegen [P1: Ja, ja]. En, ben nu met mijn masterscriptie bezig [P1: mhm]. En ik doe nu onderzoek naar het- eh methodes die het contrast tussen Engels en Nederlands benadrukken [P1: ja]. Ehm, en ook naar hoe vertaalopdrachten worden gebruikt [P1: ja], en dan is het idee daarbij een beetje hoe dat wordt gebruikt om zeg maar niet alleen maar gewoon Engels, zo te leren [P1: ja], maar ook meer, eh, de verbanden tussen talen te begrijpen [P1: ja, ja], en daardoor, nou ja, [P1: snap ik] een sterker taalbewustzijn te hebben [P1: ja] en het misschien makkelijker te leren [P1: ja] Dat is een beetje het idee [P1: ja]. Ehm, nou ja, en ik heb daar allemaal artikelen over gelezen [P1: mhm] maar nu wil ik gewoon weten wat docenten nou eigenlijk vinden [P1: in de praktijk, ja, ja]. Precies. En ik wil zelf eigenlijk ook een lerarenopleiding doen hierna [P1: ja], dus eh, ik dacht van [P: want je spreekt wel zelf gewoon Engels?] Ja [P1: ok, ja]. Ja, we kunnen ook zo switchen voor Linda, ik weet niet wat zij fijner vindt [P: ja als zij [P1: ja, misschien dat zij het dan... ja, ok]. Ik heb deze ook in het Engels [P1: o, ok. Perfect, ok, ja] Dus ehm, moet wel lukken [P1: ja]. En eh, nou ja, dus ik dacht van het is wel leuk om, omdat ik dus wel interesse in het onderwijs heb [P1: nou, tuurlijk] om dan die scriptie [P1: ja, deze] een beetje op eh [P1: ja]

P1: Dus daar gaat je eindschiptie over, of tenminste dit is je master nu he?

I: Ja, dus hier gaat de masterscriptie over [P1: ja, ok, echt onderzoek, ja] Ja, daar moeten we echt onderzoek voor doen, en, eh, en een heel groot stuk voor schrijven [P: ja, snap ik ja]. Dus dat eh/

P1: /Want je studeert gewoon aan de Radboud Universiteit?

I: Ja.

P1: Want ik heb ook Nijmegen gestudeerd, maar dan- ik heb Amerikanistiek gestudeerd.

I: O ja, maar dat is dezelfde faculteit.

P1: Ja [I: ja] Ja, het is [I: ja, ik heb ook al een vak van Amerikanistiek gevolgd] O, ok, ja, ja, leuk. Maar toen heb ik dus daarna ook de lerarenopleiding [I: ja] en toen- dus dat kan gewoon.

I: Aan de Radboud ook, of eh?

P1: Ja.

I: Ja, ja. Dat is dus mijn plan ook.

P1: Ok, goed.

I: Maar ehm, nou ja, ehm, ik ga dus dan wat vragen stellen over gewoon, hoe je [P1: ja] woordenschat onderwijst [P1: ja] zeg maar [P1: ja], en over mogelijke vertaalopdrachten. En ik heb ook allemaal voorbeelden [P1: ja], uit Stepping Stones. Ik weet niet of jullie Stepping Stones gebruiken?

P1: Hebben we wel gehad hoor [I: ok]. In de, volgens mij in de VMBO-T klas.

I: Hallo.

P2: Hai.

I: Ik ben Maud, hallo.

P2: Martine. Hoi.

P1: En Linda?

P2: Nee, die komt niet want die moest al die boeken nog opruimen.

P1: Dan wisselen we het even om want, of, vind jij het niet erg dan? Want die had het heel druk [I: nee, is helemaal goed] Ok. Dan kunnen we het gewoon doen.

I: Eh, ik ben aan het opnemen. Vind je dat ok?

P2: Prima. Ja.

I: Ok, er gebeurt verder niks geks mee, maar dat eh...ik zal hem misschien hier zetten. Wil je een kokosmakroon?

P2: Nee, dankjewel.

I: Ehm, nou ik had net al een beetje uitgelegd dat ik eh, dat dit voor mijn masterscriptie is [P2: mhm] en dat ik, eh, de master Engelse taalwetenschappen doe in/

P1: Zal ik even snel de koffie halen? Dan kan jij het uitleggen?

I: Ja, dit stukje heb jij al gehoord. Eh, dat ik de master Engelse taalwetenschappen doe in eh, Nijmegen, aan de Radboud Universiteit [P2: ja]. En dat ik onderzoek doe naar het contrast tussen Engels en Nederlands, of nee, hoe docenten dat aanpakken en woordenschat, eh, aan hun leerlingen leren doormiddel van de contrasten te benadrukken tussen het Engels en

Nederlands, of, of jullie dat doen [P2: ja, ok]. Eh, en ook wat, ja, hoe vertaalopdrachten daarbij worden gebruik.

P2: Ok.

I: Ehm, ja, dus ik ga eerst wat vragen stellen over verschillende methodes, eh, bij het onderwijzen van woordenschat [P2: mhm] en dan, eh, heb ik wat vragen over vertaal oefeningen en dan nog wat algemene vragen [P2: ok]. Ehm, ja, dus dat is een beetje waar het over gaat [P2: nou, komt goed [lacht]]. Eh, nou, zou je misschien je willen voorstellen, en even vertellen hoe lang je lesgeeft, wat, ja.

P2: Nee, ik hoe niks, dankjewel. Ehm, nou ik ben Martine Huibrechts. Ik geef hier sinds een jaar les, maar ik zit al twee jaar in het onderwijs, en ik heb de master, eh, ja Engels en onderwijs aan de Universiteit Utrecht, eh [I: ok] gevolgd. Ja.

I: Ja, die wil ik eigenlijk hierna ook gaan doen.

P2: O, ok, ja.

I: Dus daarom wilde ik zeg maar, dit alvast- ik wou een beetje een onderwerp kiezen wat aansluit bij... [P2: ja, precies, je wou alvast een beetje die kant op gaan] om alvast een beetje te kijken zeg maar.

P2: Nou, snap ik. Leuk [I: ja].

P1: Ik ook?

I: Ja, zou je jezelf willen voorstellen?

P1: Ok, ik ben Danny Vermeer. Ik, eh, ehm, werk hier al sinds 1999, dus 17 jaar ongeveer. En ik heb Amerikanistiek gestudeerd [I: ja] in Nijmegen [I: ja]. Ja.

I: Leuk, ok. En jullie geven? Welke klassen?

P2: Eh, van alles [P1: eigenlijk alles]. Ja.

P1: Van een tot en met zes [I: ok], maar dat is wel wat, wat op school gebruikelijk is [P2: ook qua niveaus wel] Ja.

I: Ja, ok, iedereen geeft dus eigenlijk alles.

P1: Ja, dus een eerstegraads docent moet ook gewoon in de onderbouw [I: ja] en ja, [I: mhm], da's dus wel fijn, dat je weet, als je in de bovenbouw zit, waar het [I: ja], wat ze in de onderbouw doen [I: ja] [P2: ja], da's heel belangrijk [I: precies] [P2: precies]. Ja.

I: Nou, de vragen gaan met name over de vierde, vijfde en zesde [P1: ja, ok da's prima]. Eh, maar ja, dingen uit de onderbouw kunnen ook wel interessant zijn

gewoon hoe [P1: ok], of het verschil tussen bovenbouw en onderbouw bijvoorbeeld [P1: ja]. Maar de meeste dingen, want, het is allemaal iets, eh, ja, moeilijker denk ik, dan wat er in de onderbouw gedaan wordt [P1: ja, tuurlijk, ja] [P2: mhm, ja]. Ehm, ok, dan eh, dan beginnen we gewoon met de vragen over de methodes, zeg maar [P1: ja]. Ik heb dus ook voorbeelden, die zal ik een beetje zo [P2: o ja] [P1: dat is goed, ja]. Ehm, ja, dan is de eerste vraag, eh, of, eh, de woordenschat wordt uitgelegd met behulp van context vaak? Of, eh, of dat woordenlijsten gewoon zo uit het hoofd moeten worden geleerd [P1: nou eigenlijk] Over het algemeen.

- P1: Ja, dus woordenlijsten moeten gewoon uit het hoofd geleerd worden [I: mhm]. Wij gebruiken in de- of de afgelopen jaren hebben we dus gebruikt, eh, 'Follow Up' voor HAVO vier en vijf, en 'Finish Up' [I: ja] voor VWO vier, vijf en zes. Ehm, maar ehm, zij krijgen dus een- drie SO's per periode [I: mhm] maar in de, eh, in SE-week [I: mhm] krijgen ze dus een blok van 15 units, en dan krijgen ze dus het SO op een andere manier. Dus dan krijgen ze een verhaaltje, en daar moeten zij dus, eh, welk woord- of zelf eigenlijk kijken welk woord ze daar in moeten passen [I: ok]. Dus dan is het meer- ik niet of, eh, jij dat waarschijnlijk ook wel weet [I: ja]. OBIT?
- I: Nee, dat ken ik niet, nee.
- P1: Ok, dus onthouden, begrijpen, integreren, toepassen [I: o ja, ja die heb ik wel gehoord]. En normale SO's zijn meer onthouden, begrijpen [I: ja], en dit is meer integreren en, en toepassen [I: ja]. Echt het toepassen, van, van, weet jij wat het woord betekent door het lezen van deze zin? Weet je [I: ja] welk woord daar dan hoort te zitten. En, en daar scoren leerlingen heel laag op [I: ok] [P2: ja]. Dus uit hun hoofd leren? Prima [I: ja] Dat doen ze heel goed, toepassen in een verhaaltje [P2: toepassen in een verhaaltje, vinden ze heel moeilijk] Vinden ze heel moeilijk.
- I: En, wordt dat dan alleen maar op die grote toetsen gedaan? [P1: ja] Of komt dat ook langs in het huiswerk [P1: nee] [P2: nee] [P1: alleen die grotere toetsen].
- P2: Ik heb wel het afgelopen jaar, eh, een keer zo'n oefen SO gedaan in de klas. Omdat ik inderdaad in de eerste toetsweek had gezien dat dat heel slecht gemaakt was [I: ja] [P2: ja]. En, ehm, ja, toen heb ik zelf zo'n SO en geoefend, eh, met de klas [I: mhm]. En in de klas konden ze het eigenlijk best wel goed [P1: ja], maar misschien was het ook wel net een onderwerp wat ze wel lag [I: ja] [P2: dat kan he]. Het ging over sporten, het is natuurlijk, die woordenlijsten zijn in categorieën ingedeeld [P1: (Ja, xxx), ja] [I: ja], en de een die ligt gewoon beter dan de andere [I: ja]. En wat ik bijvoorbeeld zelf heel erg merkte, was in de laatste toetsweek, eh, was het vooral heel veel juridisch, ehm [P1: ja, dat was lastig], die kant op en dat vinden ze heel moeilijk [P1: ja], want 'vervolgen', 'berechten' [I: ja, heel abstract], 'aanslagen' [P1, politiek, en de wet] Ja [P1: ja, da's moeilijk. Wat is nou het verschil [I: ja, zelfs in het Nederlands]. Maar daar vulden ze echt van alles in. Precies. Precies [I: ja]. En daar merk je dat het dan wel, ehm, [P1: ja], dat ie echt [P1: mhm], die was wel echt slecht gemaakt [P1: ja]. En dat was denk ik een combinatie van laatste

periode geen zin meer [P1: ja, ja], maar ook wel dat **die woorden veel moeilijker waren** [I: ja][P1: het niveau] Ja [I: ja], maar ook wel dat de woorden veel moeilijker waren.

- I: Ok. Ehm, hallo. Ehm, ja, want ik heb hier dan zeg maar wat voorbeelden [P1: ja] uit Stepping Stones [P1: ja] en hier was inderdaad bijvoorbeeld, een opdracht waarin je een tekst had [P1: ja]. En dan moest je de woorden uit een tekst, in andere zinnen plaatsen [P1: ja]. Die staar hier. Eh, dus dat is dan denk ik een voorbeeld van die, ehm, [P1: ja] I en T denk ik dan [P2: ja, ja].
- P1: O die, ja precies, ja klopt [I: ja]. **Maar dan is het bij ons in een verhaal, ja, inderdaad [P2: ja]. Klopt.**
- P2: Ja, en wij hadden geen methode. Althans, inmiddels [P1: maar vo-] voor volgend jaar wel [P1: ja], maar we hadden geen methode [P1: geen methode][I: ja], dus dat boekje [P1: ja] was inderdaad echt voor zelfstudie [P1: ja] en eh [P1: ja], in de klas werd er niet veel mee gedaan [I: ok, ja][P2: nee precies]. **Maar natuurlijk wel WASP. WASP reporter [I: ja], in HAVO en Alquin in VWO [P1: VW- ja] en daar heb ik niet mee gewerkt want ik had HAVO klassen [I: mhm], maar in WASP zaten wel een van die puzzel-opdrachten [I: mhm]. En dan werd er gevraagd: welk woord in de tekst betekent... en dan kreeg je zo'n beschrijving [I: mhm][P1: ja]. Dus dat hebben ze wel gedaan, maar, ja, daar werkten we niet elke les mee [P1: nee precies, nee] dus dat was niet eh, en dat was ook niet aansluitend op [I: mhm] dat 'Follow Up' boekje [P1: nee klopt]. Ja.**
- I: En hebben jullie dan het idee dat, bijvoorbeeld, die context, zeg maar dus het verdergaan [P1: ja] dan alleen maar uit het hoofd leren, dat dat echt [P1: ja] wel wat toevoegt? Of dat daar meer aandacht op zou moeten worden gericht?
- P1: **Eigenlijk wel. Omdat je natuurlijk, op een gegeven moment, je komt natuurlijk uit bij het examen straks [P2: ja], en, en het is de bedoeling dat je woordenschat uitbreidt, maar ook dat je niet elk woord uit een tekst hoeft op te zoeken [I: mhm], eh, en dat je so- kijk vroeger was het zo dat je geen woordenboek mocht gebruiken bij je eindexamen en dan ga je vanzelf kijken in de zin, wat zou het kunnen betekenen? Da's eigenlijk dezelfde oefening die zij moeten doen maar zij zijn natuurlijk gewend om meteen naar een woordenboek te grijpen [I: mm] en nu kunnen ze dat niet, en dan zie dus dat ze daar nooit [I: mhm] eigenlijk mee oefenen [I: mhm]. Terwijl eigenlijk als je zou oefenen met, gebruik geen woordenboek, bij je gewone, eh, tekst maken [P2: mm], dan, ehm, denk ik dat ze daar veel beter in zouden worden [I: ja]. Maar dat is dus niet.**
- I: Ja, en worden, ehm, wordt er dan bij een woord altijd de Nederlandse definitie gegeven? De Nederlandse vertaling?
- P1: Eh: ja in een toets/

- P2: /In 'Follow Up' is het echt Engels-Nederlands [P1: ja], dan krijg je een context zin [I: mhm, ja] en daarachter staat gewoon de vertaling [P1: ja] van [I: ja, ja] dat woord [P1: ja]. Ehm/
- P1: Of bedoel je ook bij de toets?
- I: Nee, ik bedoel bij [P1: o, bij die, bij de, ja] [P2: echt in het boekje he?] ja. [P2: Ja]. [P1: ja dan is het een voorbeeldzin met eh, ja]
- P2: Dat is inderdaad een voorbeeld zin [P1: ja], en, ehm, in de nieuwe methode die wij gaan gebruiken is het Engels met een Engelse omschrijving [P1: ja], dus dan komt er geen Nederlands meer aan te pas [I: ok][P1: Precies]
- P1: Dus da's wel handig.
- I: En waarom is er gekozen voor, alleen dat Engels?
- P1: Eh, da's in VWO dan he? [P2: Cambridge] Ja, Cambridge. Wij, wij zijn dus/
- I: /O, da's gewoon de Cambridge methode? [P2: ja]
- P1: Nee, nee da's gewoon regulier, ehm, Engels.
- P2: Het is- het is voor regulier Engels [P1: ja]/
- I: /maar jullie gebruiken het Cambridge boek?
- P2: Ja, wij hebben nu in de onderbouw [I: ok] sinds dit jaar, eh, dat vanaf klas 1 HAVO, VWO en Gymnasium [P1: is het verplicht, ja] allemaal Cambridge [P1: ja] [I: ok], en na de derde klas [P1: ja] kunnen ze, eh, bij het VWO blijven [P1: ja] ze volgens mij Cambridge doen, maar bij HAVO kunnen ze eventueel kiezen.
- P1: Maar we hebben nu alvast een boek gekozen [P2: maar...precies] die daar op aansluit [P2: die daar op aansluit]. Maar ook, voor natuurlijk omdat, doelt-doeltaal, voertaal willen we gewoon dat het Engels is. Het is makkelijker als het boek in het Engels is [I: ja], dat je dan ook gewoon meteen in het Engels blijft praten [I: ja][P2: ja]. En voor sommige docenten is dat dan- is het dan lastiger. En, en dit maakt het dus makkelijker [I: mhm, ja]. Daarom hebben we een Engels-Engels methode. Maar 'solutions' in HAVO vier is gewoon nog wel met Engels-Nederlands [P2: ja] volgens mij [I: ok] [P2: klopt]. HAVO VWO, vier, vijf, eh, [I: ok] wel dus Engels- Engels
- I: Ok [P1: ja]. En dat- hebben jullie dat al uitgetoetst? [P2: nee] Of wordt dat nu volgend jaar? [P2: volgend jaar][P1: volgend jaar, eerst, ja]. Dus dan moet ik eigenlijk nog een keer vragen hoe dat dan gaat [P1: ja, eigenlijk wel] [P2: ja, hoe het dan gaat]. Ja [P1: ja]. Maar verwachten jullie dat dat, eh, beter werkt? [P1: ja, ik heb wel 'high hopes']

- P1: Ik, ik, ik hoop het wel. Ik hoop sowieso dat ze, dat ze dan meer Engels gaan praten [I: ja]. Want nu is het meer, achterover leunen, en eh..
- I: Ja, wat passiever.
- P1: Veel passiever eigenlijk wel ja [I: hmm]. Klopt [I: ja]. Dus ik hoop echt dat het/
- P2: Nou denk, ik heb vooral [P1: maar ik weet niet hoor] hoop dat het, ehm, dat het minder een bijzaak wordt, want dat, ja, dit is dus mijn eerste jaar hier op school [P1: ja] [I: mhm] en ik heb mijn stageschool vorig jaar, hadden ze ook 'Follow Up', en ik merkte daar, daar was het ook gewoon zelfstudie [P1: ja]. En daar waren heel veel leerlingen die zoiets hadden van [P1: ja], o, maar dat doen we toch niet in de les dus het zal wel niet belangrijk zin [I: hmm] [P1: nee precies, dus dan doen ze het ook niet, ja, klopt]. Dus dan kregen ze weer een SO en dan deden ze weer niks [P1: ja]. En da's hier wel minder [P1: ja, ja]. Je merkt hier heel erg dat leerlingen die zwak staan voor lezen [P1: ja], dat die juist extra hard oefenen op die woordjes [I: hmm] [P1: ja], zodat ze daar hoge cijfers kunnen halen [P1: ja, ja]. [I: hmm]. Maar het blijft wel iets wat voor mij onzichtbaar is [I: ja] [P1: ja, klopt], omdat ze het zelf moeten doen [P1: ja][I: ja]. En volgend jaar zit het in de methode [P1: ja] waar wij ook mee werken [P1: ja, precies, ja] en ik denk dat wel/
- P1: Klopt, en, en, en [P2: beter is] da's het fijne. Kijk volgend jaar heb je dus- dan heb je- je leest samen een tekst en die woorden, daaruit moet je ook leren [P2: ja], maar je weet- de tekst weet je natuurlijk nog wel [I: mhm]. Je weet waar het over gaat [P2: ja], dus het blijft veel beter plakken [I: hmm]. Hoop ik echt [I: ja][P2: ja]...Sorry, een beetje zo'n verzopen kat.
- I: Ja. [P2: ja, hou op]. Ik ben helemaal natgeregend vanochtend. Het is echt verschrikkelijk.
- P1: Ik zie jou zo kijken, ik denk nou.
- P2: Nee, o, nee [I: het regende zo hard].
- P1: [Lacht]
- P2: [Lacht]
- I: Ehm/
- P1: Vies weer, ja.
- I: Ja, dan wou ik ook weten of jullie ehm, iets doen met, ehm, woordcompositie [P1: mhm]. Dus bijvoorbeeld voorvoegsels, eh, en navoegsels. Heet dat eigenlijk een navoegsel in het Nederlands? Geen idee.
- P1: Ja, da's een goeie. Voorvoegsel. [I: Suffix, ik weet alleen] Of achter-achtervoegsel. [I: achtervoegsel?] Of navoegsel? [I: ik weet het eigenlijk niet].

P2: Volgens mij achtervoegsel

P1: Ja he?

P2: Ja, volgens mij wel.

I: Wat een raar woord. Gebruik je niet vaak.

P2: Nee.

I: In ieder geval, ehm, ja, of jullie ook die regels en patronen binnen, eh, de Engelse woordenschat. Of je daar/

P1: Eh, niet expliciet [P2: nee]. Ze, ze staan wel in de examenbundel. Dus ik wijs de examenleerlingen [I: ja] wel d'r altijd op, he, als je- dus als je een woord in stukken hakt en je weet gewoon dat '-im' of '-in' [I: ja], dat dat allemaal 'niet' betekent [I: ja], en, en, dus dan, dan- je hoeft niet elk woord op te zoeken [I: ja] als je weet dat, eh [I: ja] als je die voorvoegsels kent vooral, he? [I: ja, dat je meteen meer woorden kent]. Ja, maar in de vierde en vijfde niet.

I: Dus dat weten ze dan al eigenlijk.

P1: Nee, dan weten ze het niet.

I: Dat weten ze niet ok.

P1: Nee, dus daar ben ik niet echt mee bezig [I: ok]. Zou wel moeten natuurlijk, maar [P2: ja] eh, nee.

I: Ja, of bijvoorbeeld- nou ja goed, je hebt natuurlijk 'pre', 'post' [P1: ja], eh, dat soort dingen [P1: ja]. Zeg maar, of 're', 'retell', 'tell' [P1: ja, ja], dat soort dingen. Maar daar kom je niet/

P2: /Nee, die staan, die staan dus wel allemaal in die [P1: in het boek natuurlijk] boekje [I: ok] [P1: ja, ja], maar d'r staat niet specifiek bij, en dat wordt- omdat het boekje niet in de les wordt gebruikt [I: ja], wordt niet zo- zodanig uitgelegd.

P1: Nee, precies. Dat zou natuurlijk anders zijn als dat wel zo was, ja/

P2: Het komt wel natuurlijk, wederom naar voren in zo'n WASP [P1: ja] [I: ja, ok]. Dan staat er ook- dan komen die woorden toevallig.. [I: ok] [P1: ja] gaat het allemaal over dat soort woorden [I: ok] [P1: ja], maar zie je heel zelden hoor [I: ja][P1: ja, klopt]. Ja [I: ok].

I: En, ehm, wordt er dan- ik neem aan dat er dan ook niet, eh, wordt vergeleken met het Nederlands. 'Retell'. '-re' betekent dan hetzelfde als 'her' [P1: 'her'].

P2: Hmm.

- P1: Nee.
- P2: Nee.
- I: Ok.
- P1: Dus dat zouden we wel moeten doen, maar/
- I: /Nou ja, weet ik niet [P1: nee]. Het is gewoon meer, eh, de, de/
- P2: Ja, bij Cambridge sowieso niet [P1: nee]. Omdat je daar natuurlijk überhaupt niet vergelijkt [P1: dan ben je in het Engels bezig] [I: Nee daar vergelijk je gewoon niet, nee] Ja, ja.
- I: Nee maar, d'r staat namelijk- d'r stond in Stepping Stones een lijstje [P1: ja] met, ehm, d'r stond dan: "hoe ziet het woord eruit?"
- P1: Ja.
- I: En dan was er zo'n lijstje met hoe je dan [P1: o zo, ja, ja] verschillende stukjes kunt herkennen [P1: ja, precies] en [P1: ja] hoe je dan weer meer [P1: dat is wel interessant], zeg maar je woordenschat kunt vergroten door alleen [P1: ja] te weten [P2: ja, precies] wat [P1: klopt] wat een stukje van een woord betekent.
- P1: Dit wel he. Bijvoorbeeld, lijkt dit woord op een woord in een andere taal? [I: ja]. Heel veel woorden lijken op het Frans, dus daar, daar wijs je altijd [P2: ja] natuurlijk wel op.
- I: Dat, dat eh wijs je wel [P1: ja]. Ok.
- P2: Nou het mooie bij Cambridge vind ik- en dat is dan even naar de onderbouw, eh, verwijzend [I: mhm], dat, eh, daar zat bijvoorbeeld een hoofdstuk in waar je ook inderdaad tegenovergesteld moest invullen [P1: ja, klopt] [I: hmm]. Maar leerlingen moesten zelf bedenken, als ze dan 'happy' zagen staan, dat het dan 'unhappy' moest zijn [I: hmm, mhm] [P1: ja, precies]. En, eh, 'polite', 'impolite', [P2: 'honest', 'dishonest'] en zo leren ze eigenlijk, op die manier toch/
- P1: /Klopt, daar hebben ze- daar zijn we wel mee bezig geweest [I: ok]. 'Honest', 'dishonest'.
- P2: Ja, maar in de bovenbouw verder [P1: nee], niet [I: ok]. Maar bij Cambridge programma's [P1: ja], komt dat er heel [I: ok] stiekem, ingeslopen [P1: ja] zeg maar. [P1: maar] Dat is niet heel duidelijk van, let op [P1: nee, precies] dit zijn 'prefixes' [P1: nee, nee], wordt het niet zo benoemd [P1: nee], maar ze leren het toch wel [P1: ja] Ja [I: het komt wel]. We doen het wel [I: ja].

- P1: Maar in de bovenbouw niet natuurlijk, omdat we geen methode hebben. Ik denk [P2: ja, precies] dat elke methode daar wel aandacht aan zou besteden [I: ja], maar als, als je die niet hebt, nee [I: mhm, mhm, ja, duidelijk]. Ja.
- I: Ehm, willen zij trouwens ook een kokosmakroon?
- P1: O, weet ik niet. Zal ik dat vragen?
- I: Ja.
- P1: Waarschijnlijk wel.
- I: Ehm, stond er nog iets anders? Ja, en dit, eh, ging dan bijvoorbeeld over, eh, werkwoorden, zelfstandig naamwoorden [P2: o ja], bijvoeglijk naamwoorden en zo [P2: ja], en wat dan, de relatie is tussen die woorden [P2: mhm]. Wordt daar ook aandacht aan besteed? Dat je/
- P2: Ja, ook dat [I: één woord leert, maar], is iets wat zeg maar in zo'n WASP, zeg maar, af ten toe voorkomt [I: mhm], maar ook niet, eh, niet heel vaak [I: ok].
- I: Ja, het ging even over [P1: ja?], eh, dus ook weer de relaties tussen woorden [P1: ja]. Dat je bijvoorbeeld een zelfstandig naamwoord hebt en dan- dit is dan een oefening uit Cambridge toevallig [P1: ja], eh, dat je daar weer een zelfstandig naamwoord van moet maken, en dan een bijvoeglijk naamwoord [P1: ja], zodat je begrijpt van, ok, als ik dit werkwoord leer [P1: o ja, ja], ken ik eigenlijk ook dit woord en dit woord [P1: klopt].
- P1: Dat hebben we natuurlijk wel gehad met 'adjectives of feeling' weet je wel?
- P2: Ja. Ook op Cambridge niveau [I: ja] in de onderbouw wel [I: ok] en eh, en in de bovenbouw dan [P2: ook niet]/
- I: Dus 'happy', 'happiness' [P2: ja].
- P1: Of [P2: precies], eh, 'I'm terrified', 'it's terrifying' [I: o ja][P2: ja, ja, dat soort dingen]. Maar in de bovenbouw dus ook niet [I: ok]. Nee [I: ok]. Dus eigenlijk zouden we allemaal Cambridge moet- daar- daarom zijn we d'r ook mee begonnen [I: ja], want nu leren leerlingen het dus wel.
- P2: Ja, nu zit er echt een lijn in [I: ok].
- P1: Er zit echt een lijn, ja.
- I: Hmm, ja.
- P1: Dus over zes jaar gaat het gewoon helemaal, helemaal goed hier op deze school [P2, I: [lacht]].
- I: Ja.

- P1: Ja.
- I: Eh, dit, eh, dit gaat ook over, eh, nou ja, verschillen tussen woorden [P1: ja], en, over synoniemen. Dus komt dat ook wel eens voor? Dat je dan ook/
- P1: /ja ja, synoniemen, zeker, natuurlijk [P2: ja].
- I: Bijvoorbeeld, en de antoniemen. [P1: ja] [P2: ja] [P1: ja]. Op wat voor manier wordt dat dan gedaan?
- P1: Eigenlijk een beetje gewoon wat je hier ziet [I: gewoon dat eh.. 'mix and match'] [P2: vaak inderdaad dat, 'mix and match', ja] Ja, klopt.
- P2: Ja, die komt wel vaak voor [P1: ja]. Dat is er wel een die ik heel vaak terug zie [P1: ja], ook in die WASP-reporter [P1: in de WASP, ja, die zeker, ja] [I: ok]. Ja.
- P1: En in Alquin, wat we bij VWO gebruiken, natuurlijk ook he?
- P2: Ja.
- I: Mhm.
- P1: Hetzelfde eigenlijk. Dus die, die/
- I: En wordt daar dan ook, mee- bij naar het Nederlands gekeken? Dat je bijvoorbeeld kijkt van, ehm/
- P1: Als het zo'n 'mix and match' is [I: mhm] dan, natuurlijk niet eigenlijk [I: nee]. Want dan hoeft dat niet, nee.
- P2: Nee, ik doe dat, ik doe dat [P1: nee]- ik geef, eh, ook gewoon helemaal in het Engels les [I: ok] [P1: ja], eh, in HAVO vier [P1: ja], dus ik- het is maar zelden dat ik het Nederlands er bij pak [I: ok]. Tenzij ze echt zelf aangeven, van nou, ik snap echt niet wat dit is [P1: nee precies] [I: ok]. Maar, dat gebeurt niet heel vaak [P1: nee] [I: ja] [P1: nee]. Dus, eh, ja.
- I: Ok.
- P1: Ja.
- I: Ehm [pauze]. Ja, onderwijzen jullie leerlingen ook over welke, ehm, woorden vaak samen voorkomen? Dus, bijvoorbeeld, 'good at', [P1: ja] [P2: mhm], dat dat dan altijd samen voorkomt. Of bijvoorbeeld, ehm, 'take a breath', [P1: ja], 'do my homework' [P1: mhm]. Dat dat vaste combinaties [P1: ja] zijn.
- P2: Dat zijn ook eh, [P1: ja], oefeningen in WASP [P1: ja], maar die hebben ze vooral in onderbouw boeken- heb ik het idee dat daar wel, [P1: ja] veel [P1: meer daar he?]. Ja [P2: ja]. Daar staan ze vaak ook al in de woordenlijst samen [P1: ja], en dan moeten ze dat zo leren [P1: klopt, ja, precies, en in, in]. En in

- die WASP [P1: Follow Up zal het ook wel] komt het vaak wel weer terug [P1: ja, klopt]
- I: Ok.
- P1: Da's meer herhaling dan.
- P2: En in die Follow Up staan ze misschien ook wel maar daar staat het [P1: af en toe]- ja, af en toe staat er inderdaad [P1: ja] wel een 'preposition' bij bijvoorbeeld, [P1: maar die- vaak] dan moeten ze die ook leren [P1: ja], maar die staat er vaak alleen maar bij [P1: ja] als dat een andere [P1: klopt] betekenis geeft [I: mhm, ok][P1: ja], dan een andere, 'preposition' [P1: ja, ja].
- P1: Ja, klopt. Ja. Ja, inderdaad. Maar ik vraag me af of het in, in Follow Up, en Finish Up ook, of die 'preposition' ook dik gedrukt staat, net als het woordje? Misschien/
- P2: Volgens mij wel [P1: ok, ja]
- P1: Ja. Niet vaak ook. Maar meer- meer in WASP dus.
- P2: Want, want als die ook dikgedrukt is dan vragen we hem ook echt [P1: ja, ja, ja, precies] en als ie dan mist dan is dat een halve fout bijvoorbeeld [I: hmm, ok] Ja. Ja [P1: ja, klopt].
- I: Want ehm, hier staan er bijvoorbeeld ook, eh, de Nederlandse vertalingen bij [P1, P2: mhm]. Dus dat bijvoorbeeld- dan staat er 'good at' [P1: ja], tussen haakjes 'in' [P2: in, ja]
- P1: O, ja.
- I: Zo van [P1: in, ja precies], dat is de Nederlandse vertaling [P1: ja][P2: mhm], maar dat- zo doen we dat in het Engels niet [P1: ja]. Ehm, wordt dat ook wel behandeld bij jullie? Dat...
- P2: Ik zeg dat [P1: nee] vaak wel. Het staat zo niet in de methode, maar [I: ok] ik zeg het vaak wel. Vooral in de onderbouw [P1: ja], omdat je daar, zeker die 'good at', zie je heel vaak fout gaan [I: mhm][P1: ja, klopt]. Maar ook wel andere dingen [P1: ja]. 'By' en zo, als ze 'bij' bedoelen [P1: ja, ja, precies] [I: mmm, mhm]. Ehm [I: ja], en dan zeg ik het- ik zeg het wel heel vaak [P1: ja]. Het staat bij ons niet zo [I: mhm] expliciet in de methode [I: mhm] [P2: nee, precies], maar ik wijs er altijd wel op [P1: nee].
- I: Dus meer als, als leerlingen er fouten in maken? [P1: ja] [P2: ja] Dat je dan zegt van...
- P1: Ja, precies. Maar het zijn wel van die fouten die altijd gemaakt worden [I: ja, precies, ja], omdat je, ja, ja.

- I: Mhm. Ja, en dit was bijvoorbeeld ook een oefening die langskwam in het Cambridge boek? [P1: ja] [P2: mhm]. Dat je, ehm/
- P1: Welk Cambridge boek heb jij- heb jij ook, eh, English in Mind, net als wij hebben, of eh?
- I: Oo, [P1: ja, ik weet niet hoor, of is het gewoon...] ik weet niet, eh, ik had een PDF online/
- P1: /Of, trouwens een, een, een- Cambridge is natuurlijk- jij hebt het dan van de vierde dan. Vierde, vijfde, zesde.
- I: Ja, dit is van de bovenbouw [P1: ok, dan is het misschien een ander, ok] [P2: ja] Ja.
- P1: Ja.
- I: Volgens mij was het, vijf, zes [P1: ok]. Dacht ik. Ja.
- P1: Misschien 'Gold' ofzo. Ja, die ligt daar, bedoel ik. Ik zie hem toevallig [I: ok]. Maar dat maakt niet uit.
- I: Ehm, [P1: ok], maar dit waren dan- dit was een oefening met de- inderdaad die, ehm, die woordcombinaties [P1: ja]. Dat je dan bijvoorbeeld hier, eh [P2: ja], 'a decision als woord' [P1: ja] als woord krijgt [P2: ja, compound words] en dan, en dan drie verschillende opties [P1: ja][P2: ja, ja] [P1: mhm] die [P1: ja] met dat woord kunnen voorkomen [P2: ja]. Is dat een oefening die jullie ook kennen?
- P2: Dat zie je wel veel terug [P1: ja, ja, ja] [I: ja?] in de Cambridge boeken, ja] [I: ja].
- P1: Klopt, ja. Inderdaad. Maar is dit- vraag ik me af – is dit ook ehm, eh, ehm, hoe heet het ook alweer? Dat onderdeel. Wat wij nu nog niet hebben. 'English is U-?' Of...
- P2: 'Everyday English'.
- P1: 'Everyday English', dat hebben wij nu, [P2: ja, dat], maar English...nou d'r is zo'n onderdeel wat, wat de leerlingen in de vierde en vijfde heel moeilijk vinden.
- P2: O, dat weet ik niet.
- P1: Ehm.
- I: Ja, dat zou ik ook niet weten.
- P1: Of, 'English in-' eh..

P2: 'English in Use'?

P1: Nee, niet 'Every day-', ja, het zal wel iets van 'Everyday English' zijn, maar[P2: ja] het is, het is ook zo iets dat ze dan iets, ze- zeg maar, ze krijgen iets van een zin, dan moeten ze een woord invullen, maar ze moeten het woord dus zelf- ze moeten zelf weten welk woord het wordt, maar ze moeten het ook aanpassen in de juiste vorm. Is het een 'noun', 'adjective' of?

I: Ja, o ja.

P1: He, dus da's- dat vinden ze erg lastig [P2: mhm]. Maar ik weet niet of dat net zo iets als dit is.

I: Nou, wel, ja, wel een beetje.

P1: Misschien een moeilijker stukje.

I: Ja, ja [P2:ja].

P1: Ja.

I: Maar hoe werkt dat dan precies? Dan, dat is ook is ook in Cambridge, of niet?

P1: Ja, klopt, in Cambridge. En dan/

I: En dan moeten ze het woord ombuigen naar de goeie/

P1: Ombuigen naar de goeie [I: vorm]. Dus eerst het juiste woord zoeken [P2: o, ja:] wat er bij hoort [P2: ja] [I: o ja], en dan de juiste vorm, 'noun' of 'adjective' of [I: ok], he, [P2: Ja, da's moeilijk inderdaad dus da's echt moeilijk [P2: ja]. Maar dat heeft een, een naam [P2: die's heel pittig] en ik/

P2: /ik weet even niet hoe dat heet [I: hmm], maar dat inderdaad wel heel pittig [P1: ja] [I: goeie oefening].

P1: Klopt. Ik ga even kijken of ie hier in het boek staat. Dat vinden ze echt het aller moeilijkste. Het zal iets zijn van 'Everyday English'. Maar 'Everyday English' wat wij dus in de onderbouw hebben [P2: ja], dat zijn meer [P2: daar staan meer uitdrukkingen] uitdrukkingen zitten er tussen [I: ok]. Dus ik kan het zo even, eh, niet vinden. Dit is natuurlijk net zo'n- dit is net de examen, eh, bundel waarschijnlijk. Eh, kom er, nou, nog wel op, dadelijk, misschien [I: mhm]. Nu even dan niet, dus.

I: Ok, geeft niet.

P1: Nee, niet. Maar goed, ehm. Linda zal het wel weten.

I: Ja, nou ja. Het is ook niet erg. Misschien kan ik het zelf nog vinden ook.

P2: Ja.

- I: Eh, besteden jullie ook tijd aan het lesgeven van idiomen? Eh, dus ehm, ja gewoon 'break the ice', ehm [P1, P2: mhm], dat soort dingen?
- P2: Ehm, die komen- nou, dat is dat 'Everyday English' een beetje [P1: ja, precies, ja]. Dan, eh, het is- dan krijg je dingen als 'never mind' en - niet te moeilijk [I: ah, ok] en dat zijn natuurlijk echt typisch [I: ja] Engelse uitdrukkingen [I: mhm] [P1: ja], die, die je in het Nederlands niet hebt [I: ja]. Dus die komen daar inderdaad wel, eh [P1: ja]. En dat is wel een van de weinige oefeningen [P1: mhm] die bij Cambridge wel vaak met Nederlands vergelijken [I: ja], omdat daar ook expliciet in de oefening [P1: ja natuurlijk. Dat moeten ze ook echt wel weten, ja] staat van, wat is dit in je eigen taal? [P1: ja, ja] [I: ok, ok] Dus dat vraag ik ook altijd wel [P1: precies], en dat weten ze vaak toch wel [P1: ja, ja]. Dat is wel leuk [I: ok, ja].
- P1: Maar, dus, eh, bovenbouw dus weer niet, he? Eigenlijk.
- P2: Nee. Nee, daar, eh, niet.
- P1: Dat is eigenlijk volledig zelfstudie [P2: ja], wat gewoon heel jammer is [P: Dat is zonde, ja]. Maar komt volgend jaar verandering in.
- I: Maar krijgen ze dan bijvoorbeeld een lijstje? Want ik neem aan dat ze dat soort, eh, idiomen dan wel leren, maar dat er- staat er dan gewoon een lijstje met van, eh, 'break the ice', 'het ijs breken', met vertalingen erbij? Of.. komt het gewoon niet echt/
- P1: Nee, nee [P2: nee]. Alleen, alleen het boek. Het idioomboek, en verder niet.
- I: Ok, ja, gewoon een boekje.
- P1: Ja, ja. Een boek, ja.
- P2: Gewoon, dat 'Follow Up' [P1: 'Follow Up'] [I: ok], eh, boekje zeg maar [P1: of 'Finish Up'] [I: ok]. En daar zal- daar staat best wel eens zoiets in, maar [P1: ja] maar niet heel veel [P1: nee]. Wat mij wel opvalt is dat in Stepping Stones [I: mhm] [P1: mhm], en die gebruiken we op T niveau [P1: mhm], daar staan vaak achterin, eh, dat is dan in de onderbouw en, eh, op T niveau trouwens ook in de bovenbouw [P1: ja], eh, daar zie je wel vaak inderdaad de idiomen staan [I: ja, dit, dit bijvoorbeeld] Ja.
- I: Eh, ik had toevallig 'em d'r uit gehaald [P2: ja] [P1: mhm]. Hier heb je dan gewoon de woordenschat [P2: ja, ja. Precies]. En hier dan, [P2: precies. En dan eindigt het met eh] ja.
- P2: Met de proverbs, ja.
- P1: O ja.

- I: Maar wat ik wel grappig vond hier, is dat dus al die woorden een vertaling hebben? [P2: ja]. Maar hier staan er geen vertalingen.
- P2: Ja, [P1: o, natuurlijk ja, ja, klopt] [I: en dat is elke keer] dat is raar want dat is volgens mij bij ons wel zo [P1: o, ok].
- I: Nou, dit was in..[P2: ik heb die boeken nu niet bij de hand]. Dit is jaargang 4.
- P1: Ja, dat is typisch.
- P2: Het zou kunnen dat dat in jaargang vier inderdaad niet meer is. Ik heb het zelf- in jaargang één en twee staat het er nog wel bij [I: ok], voor zover ik weet.
- I: Maar zou [P1: waarom zou dat zijn?]. Nou ja, ik weet niet. Dat, dat misschien het- dat ze verwachten dat [P1: dat de docent het uitlegt natuurlijk] je dan gewoon daar over nadenkt, en dan nadenkt [P2: ja] over wat dat zou kunnen betekenen [P1: ja, ja]. En dat je misschien ook niet meteen een directe vertaling hebt, ofzo [P1: nee] [P2: ja]. Maar hoe zouden jullie hier bijvoorbeeld- wat zouden jullie hier mee doen, als jullie dit zouden krijgen. Zouden jullie het dan in het Engels uitleggen? Of zouden jullie proberen het in het Nederlands te vertalen? Wat, wat zou dan de aanpak zijn?
- P1: Ja, ik zou het wel proberen
- P2: **Op T niveau zou ik het eerst in het Engels uitleggen** [P1: mhm] en dan checken of ze het begrepen hebben [P1: mhm]. En dan eventueel inderdaad vragen [P1: ja], net als bij Cambridge gewoon [P1: ja], en goh, wat is dan een Nederlands [I: mmm] [P1: ja] vertaling
- P1: Maar, inderdaad [P2: kun je die eens bedenken], er zijn natuurlijk ook, eh, eh, ehm, wat is het Nederlandse woord ook alweer hiervoor? Proverb?
- I: Eh, uitdrukkingen,[P2: gezegdes], gezegde ja.
- P1: Gezegdes ja. Dus die je niet letterlijk kunt vertalen [I: ja] Ja [Ja, precies]. Maar misschien dat ze er iets bij kunnen verzinnen wat, wat er wel op lijkt [P2: ja] [I: ja een soortgelijke uitdrukking in het Nederlands]. Want hier bijvoorbeeld: 'money is the root of all evil' [P2: mhm]. 'Geld maakt niet gelukkig', dan?
- I: Ja, zoiets [P2: ja]. [P1: ja]. Ja, ja, net wat anders, maar/
- P1: Ja, maar goed, ze kunnen er wel een beetje uit opmaken wat het betekent [I: mhm, mhm] [P2: ja, precies], maar echt een v- een eh/
- P2: Ze komen vaak ook wel voor in de [P1: ja] tekst [P1: natuurlijk, in dat hoofdstuk, daar staan ze hier ook in, ja klopt].
- I: Ja, ja.
- P1: Ja.

- I: Ok. Eh, even kijken. Ja, en als bijvoorbeeld, eh, Engelse woorden nog een aanvullende betekenis hebben [P1: mhm] op een Nederlands woord, zoals bijvoorbeeld [P1: ja] 'another' [P1: ja] dat dan niet alleen 'een andere' maar ook 'nog een' [P1: nog een, ja] betekent. Ehm, staat dat dan ook in een woordenlijst, van, het betekent dit, maar ook dit? Of, staat er dan meestal één vertaling, en wijzen jullie dan nog op een andere vertaling?
- P1: Nou, d'r staan wel gewoon/
- P2: In 'Follow Up' [P1: ja] staan volgens mij wel meerdere [P1: meerdere he, meerdere] vertalingen [P1: ja, zeker], maar vaak [P1: ja] staat dan geen bij- w- zeg maar die in de zin past **vooraan, en het gebeurt volgens mij ook wel eens dat je hetzelfde woord in twee zinnen ziet** [I: o, oja] [P1: ja]. Omdat het dan twee keer iets anders is [P1: ja]
- I: Dus dat wordt dan apart aangeboden.
- P1: Ja, ja.
- I: Ik weet bijvoorbeeld dat in Stepping Stones vaak, ehm, in eerdere jaargangen, eh, een woord wordt aangeboden [P1: mhm], en dan, als het woord later terug komt wordt alleen de nieuwe vertaling gegeven, en dan/
- P1: O, zo, ja, ja, ja precies.
- P2: Ja, ja, dat zie je best veel. En dan krijg ik ook wel veel vragen van leerlingen [P1: natuurlijk, want ze hebben het anders geleerd]. Van, he, maar dit is toch iets anders? [I: ja, o ja]. En ik moet eerlijk zeggen, ik ben zelf ook best wel makkelijk daarmee. Ehm [P1: ja], als ze dan bijvoorbeeld het woord 'slim' moeten vertalen, en in dit hoofdstuk stond 'clever' maar vorig jaar hebben ze 'smart gehad' en ze schrijven 'smart' op, ga ik dat echt niet fout rekenen [P1: precies. Nee, natuurlijk niet]. Want het gaat erom dat ze [P1: het weten] **het kunnen vertalen** [P1: ja] [I: ja], en dat vind ik veel belangrijker [P1: ja] **dan dat ze weten in welk hoofdstuk ook alweer welke vertaling stond** [P1: precies].
- I: Ja, ja, ja.
- P1: Ja.
- I: Ok, ja. Ehm, en ehm, wijzen jullie ook leerlingen wel eens op valse vrienden, dus bijvoorbeeld [P1: ja] 'bleak' en 'bleek' [P1: ja], en/
- P1: /Maar da's eigenlijk meer, eh, eh, in de eindexamenklassen [I: ok] gewoon bij echt de examentraining [I: ok], dat die- van, let hierop [I: ok]. Er zijn heel veel woorden die [I: een beetje op elkaar lijken] ja, op elkaar lijken] Inderdaad, maar dan is het echt totaal een andere betekenis in het Engels [I: ja, ja] natuurlijk, dus dat wel. Ja.
- I: Ok, maar gewoon, meer, eh, voor de examens.

- P1: Ja, maar hetzelfde eigenlijk, wat je net zei, eh, met die woordjes. Dat is meer de examenleerlingen, dat je daar echt op gaat trainen, bij leesvaardigheid [I: ok, ok, ja], eh, om ze daar op te wijzen, omdat ze... [P2: ja]. **Dat is eigenlijk misschien te laat, net iets, eigenlijk, omdat ze... maar goed, dan, dan wel iets gemotiveerder om het zo goed mogelijk te doen** [I: ja] natuurlijk, dus. Maar die 'false friends'? Ja, klopt [I: ok]. Ja.
- I: Ja.
- P1: Ja, want je hebt natuurlijk wel, als ze een tekst maken en ze, ze pakken dus, een, eh, **verkeerde betekenis van een woord [I: ja], dat komt natuurlijk wel een voor**. Dan, dan, klopt heel de vraag niet meer. Dan klopt – dan hebben zij heel dat stukje niet begrepen [I: nee], als zij het woord, natuurlijk... En dat doen veel leerlingen wel, he, **dat ze een woord opzoeken in het woordenboek, en het eerste woord pakken** [P2: ja] wat er staat [I: gewoon meteen, ja] [P2: ja] Maar da's..
- P2: O, dat betekent dit, ok.
- P1: Ja, klopt maar he/
- P2: /maar zo werkt het niet.
- P1: Dat ziet er toch heel raar uit in die zin [I: ja]. Of, in die zin dan he, dus. Ja.
- I: Maar krijgen ze dan les in, eh, de/
- P1: /Woordenboek gebruiken?
- I: Ja. Wordt dat ook wel gedaan?
- P1: Eh, nou, ik heb, ik besteed **meestal wel een les aan om het een beetje met ze, eh, te bekijken, maar toch, ja, zijn ze daar minder in geïnteresseerd omdat ze dan toch wel gewoon denken dat ze het kunnen, in een keer** [P1: ja] [I: mhm].
- P2: En wat ik bijvoorbeeld wel echt expliciet doe is ehm, [P1: mhm], ze vragen vaak van "mag ik dan mijn mobiel gebruiken"? [P1: o ja, ja], of ja [P1: precies], dat mag gewoon niet bij mij [P1: nee, dan zeg ik nee]. Nee, ik heb **woordenboeken liggen [P1: ja], die kan je pakken [P1: ja], ehm [P1: ja], want anders dan gaan ze inderdaad [P1: ja] helemaal makkelijk [P1: precies] erover denken**. [P1: maar da's sowieso he?] Van, 'Google vertalen' zegt dit.
- P1: Maar google vertalen zegt alles [P2: ja, precies], alles is goed. Op Google Vertalen, dat is allemaal goed, ja:. [lacht].
- I: Nee, daar klopt ook niks van meestal.

- P1: Maar dan, het eerste, ik bedoel, het is- het heeft meerdere betekenissen [I: mmm], dus dan moet je de juiste zoeken [I: ja], maar stoppen alvast bij de eerste [I: ja], of dan, meestal [P2: ja, ja].
- I: Kan ik me ook wel wat bij voorstellen.
- P1: Ja, misschien deed ik dat vroeger zelf ook wel, maar [P2: ja]. Maar goed, vroeger... ik ben natuurlijk al wat ouder [I: ja], eh, wij mochten geen woordenboek gebruiken, en dat vond ik- da's eigenlijk best wel fijn [I: mhm], want je moet- je bent verplicht om gewoon, echt goed te lezen, en uit de context [I: mhm, ja] op te halen wat het woord misschien zou kunnen betekenen, dus [I: hmm, ja]. Ik vind daar niks mis mee, maar...
- I: Maar nu mogen ze nog steeds op de eindexamens woordenboeken.
- P2: Ja, zeker.
- P1: Ja, en omdat ze het op het eindexamen mogen, mogen ze het op het schoolexamen ook [I: ja], dus ze oefenen daar nooit mee om het niet te gebruiken [I: nee], snap je?
- P2: Ja, en sommigen gaan daar wel op blind staren vind ik [I mhm] [P1: ja, ja]. Dan zie ik wat ze allemaal aangestreept hebben en wat ze allemaal vertaald hebben [P1: ja, ja], en dan denk ik, zo, da's een hoop tijd [P1: ja]. Die je beter aan iets anders had kunnen besteden [I: ja] [P1: iets anders, precies, ja]. Ja [P1: klopt]. En dat probeer ik altijd wel duidelijk te maken [P1: ja, ja], maar [P1: ja] dat komt toch niet overal aan. Er zijn nog heel veel die dat heel moeilijk vinden [P1: klopt, ja], om dat los te laten [I: mhm] [P1: ja].
- P1: Da's wel jammer he?
- P2: Ja, ja.
- P1: Maar dat is ook zo. Dat leg ik je zo ook uit, van, elke keer dat jij, eh, gewoon je woordenboek pakt, ben je weer uit je concentratie, moet je d'r weer in zien te komen [I: ja]. Je kunt eigenlijk beter gewoon blijven lezen en echt als het echt nodig is. D'r staan soms zo veel woorden, of bijvoeglijke naamwoorden zou je eigenlijk al helemaal overheen moeten lezen [P2: ja, ja] want het gaat van die kern van de zin [I: ja]. Wat maakt dat ene woordje uit? En dan ben je zo veel tijd kwijt [I: ja] [P2: ja]. Dat vinden ze best lastig omdat ze- het is gewoon die onzekerheid [I: ja]. Ik moet alles opzoeken want misschien mis ik wel iets in die zin. En is dat echt heel belangrijk? Hmm [I: ja, ja]. Ja.
- I: Eh, nou dan zijn we eigenlijk aangekomen bij de vragen over vertaal oefeningen [P1: ja] [P2: mhm]. Eh, maken jullie gebruik van vertaal oefeningen?
- P1: Eh, nou een paar jaar geleden hebben we nog- was het school- hadden we altijd een schoolexamen vertalen, maar dat doen we eigenlijk niet meer.

- I: Ok.
- P1: Dat werd altijd heel slecht gemaakt.
- I: O ja?
- P2: We hebben alleen, ehm- in HAVO vier dit jaar hadden we, eh, eh, bij periode drie hadden we een schrijfpdracht [P1: ja, dat is het enige schrijven wat we doen eigenlijk]. Ja, en daar werd grammatica herhaald. En dan kregen ze wel Nederlandse zinnnetjes die ze naar het Engels moesten vertalen [P1: ja], maar dat ging eigenlijk vooral om de grammatica, en niet echt om, om idiomen [P1: ja], of eh, vocabulaire [I: ok] [P1: klopt].
- P1: Ja, ja, da's niet voor een cijfer, dus, dus [P2: nee, dat was gewoon een oefening in de klas] alle grammatica herhalen, dus gewoon een aantal, gewoon, vertaalzinnen, en dan kijken of je alle grammatica nog beheerst [P2: ja, precies]. Maar verder, vertaal- vertalen doen we nooit eigenlijk. En schrijfvaardigheid is toch- zijn we- doen we eigenlijk niet veel he?
- P2: Het is juist ook niet de bedoeling om te gaan vertalen natuurlijk, want dan krijg je hele rare Nederlandse kromme- [I: ja, precies] kromme Engelse zinnen.
- P1: We willen zo veel mogelijk Engels-Engels natuurlijk [P2: ja], de komende tijd.
- I: Ik ga heel even kijken of de/
- P2: Of die het nog wel doet.
- I: Gewoon, even voor de zekerheid. Ja, hij doet het nog.
- P1: Ok.
- P2: Ok, gelukkig.
- I: Ok, ja. Want bijvoorbeeld in Stepping Stones heb je ook allemaal verschillende soorten vertaaltoelichtingen [P2: hmm], zoals zinnnetjes van het Nederlands naar Engels vertalen [P1: mhm]. Bij huiswerk komt dus ook niet voor bij jullie?
- P2: Nee, nou die zinnnetjes bij Stepping Stones zijn eigenlijk vooral, eh – dat zijn vaak ook de 'stones' [P1: 'stones' om te oefenen he?] die d'r bij worden gegeven [P1: ja]. Dus dan krijg je al een Engelse zin [I: ja][P1: ja], en dan krijgen ze in de oefening inderdaad het Nederlands en dan moeten ze de juiste zin erbij zoeken [I: ja]. Ehm, nou ja dat is- op T-niveau doen we dat dus wel. Omdat daar die methode wordt gebruikt [P1: ja], maar, in Cambridge komt het sowieso niet voor natuurlijk [P1: nee], omdat alles Engels is [P1: ja]. En op HAVO vier niveau doen we dan ook echt niet meer eigenlijk.

- P1: Nee, so- sowieso, ik denk, als we dat gedaan hadden waren we daar nu gewoon mee gestopt, **want we hebben een Engels-Engelse methode**, dan, dan [P2: ja], dan is vertalen gewoon niet meer aan de orde natuurlijk [P2: ja] [I: nee, precies. Dan komt..] Of het zou moeten zijn, **een andere Engelse beschrijving van een bepaalde zin** [I: mhm] [P2: ja, precies, ja], of zoiets, maar dat zal ook niet zo zijn, dus.
- I: Ja, ok.
- P1: Ja.
- I: Even kijken. Ja, nou ja, mijn vraag ging eigenlijk over wat voor, verschillende vertaal oefeningen er zijn [P1: ja] en welke jullie gebruiken, bijvoorbeeld [P1: ja, ja], maar... misschien, nou misschien komt zoiets nog wel voor. Ehm, eh, hier moesten ze- was er een tekst [P1: ja], en dan moesten ze, eh, de betekenis van het woord in het Nederlands opschrijven [P1: mhm], en dan de zin in een nieuwe zin gebruiken, waarin de betekenis heel duidelijk wordt.
- P1: O zo, ja, ja. Ok.
- I: Ehm, ja, misschien wordt dan niet gevraagd om de vertaling [P1: nee], maar dat wel een gedaan? Dat je een woord/
- P1: /nee maar dat gaan we volgend jaar/
- I: /in een nieuwe zin moet gebruiken?
- P1: Eh nee, dat **gaan we volgend jaar wel** doen. We zijn nieuwe SO's al aan het maken, voor de [I: ok] vierde en vijfde, dus dan, denk ik gewoon- het is natuurlijk Engels –Engels, maar dan, onderaan aan het SO hebben ze drie **woordjes, en dan moeten ze dus- kunnen twee punten voor halen- of de zin grammaticaal correct is, en ze moeten laten zien, in de zin [I: o ja], dat ze weten wat het woord betekent [I: ok]. Als ze bijvoorbeeld... [I: ja, dat is in principe..] Dus dat is wel heel goed, dat je dat ook doet, want de manier- bijvoorbeeld, 'the word computer means, eh, computer' [I, P2: nee], maar echt uit moeten leggen. Dus da's- ik denk dat dat wel heel goed is [P2: ja].**
- I: En wat denk je dat dat toevoegt?
- P1: Eh, ja.
- I: Zeg maar, dat ze daar dan meer van begrijpen?
- P1: **Nee, dat zich er meer bewust van zijn dat ze het op die manier gewoon [I: ja] moeten kennen natuurlijk. En dat ze daar mee bezig moeten zijn.**
- P2: Ja, dat **ze het ook moeten kunnen toepassen. Niet alleen herkennen [P1: ja].**
- I: **Dus, de OBIT.**

P1: OBIT, ja, precies, ja.

P2: Precies.

P1: Heel goed, ja.

I: Ja. Ja. Ok. Ja d'r waren d'r, ja dan was er nog. Ja, in Stepping Stones heb je zelf nog- heb je zelfs nog dat je Nederlandse vragen krijgt [P1: ja], over een Engelse tekst [P2: ja] [P1: ja, klopt]. Doen jullie dat ook nog wel? Of is dat er helemaal uit?

P1: Ja, in de onderbouw misschien wel, denk ik. Cambridge natuurlijk niet meer.

P2: Ja, nee Cambridge sowieso niet, dus.. en op T-niveau inderdaad wel.

P1: En soms, volgens mij bij WASP, ook nog wel he? Af en toe.

P2: Ja.

P1: Maar da's zo raar. Want dan ben je heel de tijd in het Engels bezig [I: ja] [P2: ja], en dan krijg je Nederlandse zinnen, en dan moet ik daar ook in het Nederlands [P2: en leerlingen, en leerlingen] op antwoorden.

P2: Vinden dat ook best raar [P1: ja, klopt]. Ik heb laatst een, eh, oud examen van [P1: ja] kader basis- volgens mij basis [P1: ja] heb ik gedaan. In T drie [P1: ja]. En toen kreeg ik ook: "maar mevrouw, dit is toch raar? Sommige vragen zijn in het Nederlands, sommige in het Engels. [P1: sommige in het Engels, ja precies]. "Waarom is het niet gewoon in het Engels?" [P1: ja, precies]. Toen lacht ik ook, o ja, waarom niet? Dat is inderdaad ook best raar

P1: Klopt, want dan moet je omschakelen, he? Eigenlijk.

P2: Daarom, ja.

P1: Want je bent in het Engels aan het lesgeven. Dan moet je weer naar het Nederlands [I: mhm] [P2: ja]

I: Ja.

P1: En dan moeten zij die oefening in de klas maken. Daarna ga je nakijken, en dan ben je in het Engels, en dan...

I: Komt er weer Nederlands.

P1: En dan moet je weer in het Nederlands [P2: ja, ja]. Ja, wel heel apart.

I: Ja, ik denk dat – ja misschien dat- zodat ze niet kunnen overschrijven uit de tekst ofzo?

P1: Ja, dat zal het zijn, trouwens, ja, dat zal het zijn.

- P2: Nou, ik denk dat het idee is dat ze ook echt moeten nadenken [P1: ja, dat denk ik ook, ja]. Wat is de vraag? Waar staat die dan in de tekst? [I: ja] Dan moeten ze eerst weer terug vertalen [P1: ja, klopt, ja, ja].
- I: Dat je misschien nog wat meer stapjes maakt [P1: ja].
- P1: Ja, da's waar.
- I: Maar het ziet er gek uit inderdaad.
- P2: Ik kijk die dan wel vaak gewoon in het Engels na [P1: ja, da's natuurlijk wel beter he?] Dus dan lees ik de zin wel voor [P1: ja], en dan ga ik em daarna in het Engels herhalen.
- P1: Ja, maar het is natuurlijk de bedoeling dat, straks, als ze in de vierde en vijfde zitten, dat ze aangeven waar ze hun antwoord gevonden hebben, he? [P2: ja]. Precies, ja [I: ja]. Maar daar gaat jouw vraag natuurlijk ook niet over, want natuurlijk, wij hebben nu in de bovenbouw voor, eh, vierde, vijfde, zesde klassen- zij moeten een handelingsdossier maken. En dat wil zeggen dat ze een examen helemaal moeten door- of ja, maken en doorspitten, maar ook echt moeten aangeven, eh, dit is het antwoord, en dan moeten markeren waar ze dus het antwoord op die vraag gevonden hebben [I: o ja]. Ook in welk tekstgedeelte.
- I: Een beetje zoals bij wiskunde ofzo.
- P1: Zoiets ja, het wordt eigenlijk meer wiskundig. Ja, precies ja. Klopt.
- I: Ja, maar dat is eigenlijk wel goed denk ik [P1: ja]. Want dan weet je dat ze niet gewoon blind een antwoord opschrijven.
- P2: Nee, precies [P1: klopt, ja]. En daar moeten ze ook moeilijke woorden in aanstrepen [P1: ja] en moeten ze laten zien wat ze eventueel opgezocht hebben [I: o ja]. Dus dat is wel [P1: ja, goed], ik vind dat heel- veel fijner eigenlijk [P1: ja, klopt], dan woordjes SO's [P1: ja]. Woordjes SO's knallen ze gewoon blind uit hun kopt [I: ja] [P1: dit moeten ze echt... ja]. En in dossier zie je echt terug van [P1: ja], ok dit [P1: ja] kennen ze blijkbaar niet zo goed, en dan hebben ze op moeten zoeken [P1: ja], en, nou prima [P1: ja].
- I: En is dat iets van deze school? Of is dat gewoon een bestaande methode, of zo?
- P1: Nee, da's [P2: van deze school] een examen. Dat printen zij zelf uit, want dat kun je natuurlijk overal op internet vinden [I: ja], en, en doen ze het in een mapje. En in Dalton, komen ze bij de docent, komen ze het maken. Dus die geeft dan ook een stempel [P2: ja] elke keer, als daaraan gewerkt hebben, eh, en daar krijgen ze dus ook een cijfer voor [I: ok]. Da's Fran- de sectie Frans is daar mee begonnen en dat werkt echt heel goed [I: ok], want die leerlingen werken daar heel serieus aan [I: ja]. En bij ons was het eerst van, ja, kom maar

gewoon oefenen en dan kwam er niemand. Maar voor een punt doen ze heel veel natuurlijk, he.

I: Ja [lacht].

P2: Ja.

P1: Dus, ja, en, en daarom, en het telt, het telt gewoon best wel mee voor ze, vind ik [P2: ja], voor ze, dus daar zijn wij heel serieus mee bezig.

I: Mhm.

P2: Ja.

P1: Nou.

I: Ok. Leuk, ja [P1: dus die houden we erin]. Wel een goeie is dat. Ja klinkt echt heel goed [P1: ja, ja]. Ja, en, denken jullie dat vertaal oefeningen wel kunnen helpen om de verschillen tussen, eh, Engels en Nederlands te begrijpen? Dat je misschien door vertalen [P1: ja] toch wel- want je heb natuurlijk, nou ja voordelen van alles in het Engels doen [P2: ja], maar ook, ja, kan je misschien ook zeggen van [P1: ja], door te vertalen [P1: ja] begrijp je misschien beter wat, wat- de betekenis.

P1: Absoluut, absoluut. Want als ik kijk naar het eerst jaar dat ik Engels studeerde [I: ja], eh, vertalen, dat, eh, module, pfff, ik, ik heb daar echt heel veel van geleerd [I: ja]. Hoe bepaalde dingen werken enzo, dus. Alleen, ik denk dat, dat daar voor leerlingen echt, voor leerlingen die gewoon Engels moeten doen op een middelbare school, dat dat dan echt meteen te veel misschien de diepte in gaat [I: mhm] als je daar heel veel tijd [I: ok] mee bezig bent, denk ik [I: ja]. Maar om die verschillen aan te geven... [I: ja]. Ik denk dat het meer de taak is van een middelbare school om het een beetje licht aan te, eh, tippen [I: ja, ja], zeg maar, en, en ja [I: dan kun je daarna nog verder] Ja. [I: mhm] Later daar verder in kunt gaan [P2: ja].

I: Ok. Ehm, even kijken, ehm. Ja, zijn er bepaalde dingen die, eh, jullie zouden willen doen, qua woordenschatonderwijs? Die eigenlijk in de praktijk [P1: ja] niet echt, eh, kunnen.

P2: Ja. Ik zou heel graag – ik moest op mijn opleiding [P1: ja]- ik heb ook Amerikanistiek, bachelor, gedaan [I: ok] [P1: mhm], en bij amerikanistiek, eh, moesten wij bij een bepaalde docent een woordenlijst aanleggen [P1: ja], en moesten we het hele jaar door, moesten we dan bijhouden [I: mhm], en aan het eind van het jaar moest je volgens mij honderd, of hondervijftig, eh, woorden verzameld hebben. En dat waren allemaal woorden die je niet kende. En die moest je, ten eerste, opzoeken in een McMillan woordenboek [P1: ja], dus inderdaad Engels-Engels [I: mhm], dat moest je opschrijven. Dan moest je de zin opschrijven waar je em uit had gehaald [P1: mhm], en dan moest je nog een eigen zin [P1: aah], waarin je [I: ja] dus inderdaad liet zien... [P1: wel een

goeie]. Nou ja, dat is natuurlijk wel heel erg, eh, veel werk [P1: ja] misschien, maar iets dergelijks [P1: ja] zou ik best wel graag willen introduceren, in plaats van die woordenlijsten die ze nu standaard [I: ja] uit een boekje moeten leren [I: ja] [P1: ja]. Omdat je daarin merkt dat er, ehm, d'r zijn woorden die leerlingen gewoon al best wel kennen [P1: ja, klopt], en dan, ja, zijn die hoofdstukken totaal niet interessant om te leren en dat doen ze dan dus ook niet [P1: nee]. En als het dan te moeilijk woord denken zo ook, o, laat dan maar zitten [P1: maar zitten, ja]. Terwijl, als... [P1: woorden die ze zelf kiezen]. Dit is veel gedifferentieerder, omdat ze echt zelf [P1: ja] inderdaad aan het kiezen zijn. En dan kun je al- je kunt bijvoorbeeld zeggen, nou [P1: ja], ze moeten uit examenteksten komen ofzo, want dat helpt natuurlijk ook al wel [P1: ja]. Alleen het nadeel daarvan is, ja, hoe ga je dat toetsen?

P1: Ja.

P2: Want, zo'n dossier inleveren is één ding [I: ja], maar dan moet je het nog toetsen [P1: ja]. En als je- ik had afgelopen jaar twee HAVO vier klassen, eh, van 24 leerlingen. Nou, als je dus 48 aparte SO'tjes moet gaan maken, dan – da's geen doen [I: nee]. Dus, dan is de vraag [P1: klopt ja], hoe ga je dat doen? [P1: ja, klopt, ja]. En ik vind dat wel interessant om over na te denken [I: ja, ja], en dat wilde ik ook wel gaan doen deze zomer [P1: ja], maar ook omdat we nu een andere methode krijgen, gaat woorden leren toch al heel anders worden [P1: ja, ja, klopt]. Dus dat wil ik eerst even afwachten [P1: ja], maar ik vind dat wel een, een heel nuttige, eh [P1: ja, precies, ja] toevoeging.

P1: Je zou het mondeling kunnen doen [P1: ja], en dat zij de lijsten inleveren en dat jij daar een aantal woorden uit vraagt. Of.. [P1: ja, dat kan ook nog] want ik heb ook ooit gehoord, eh, tijdens een cursus, dat leerlingen zelf bijvoorbeeld een woordenlijst aanmaken, via WRTS, en dat zij dan een print inleveren bij de docent en dat de docent dan zegt ok, eh, maak maar woordje, of geef maar de vertaling van woordje vier, 12, 31 [I: mhm], en dan, weet je? Op die manier [P2: ja]. Dus, en dat ze het op die lijst, die zij, die lege lijst de ze inleveren [I: ja, ja], dat ze het daar op maken, en dan hoeft je ook alleen maar die woorden natuurlijk, eh... [I: ja, ja da's minder werk voor de..] [P2: ja]. Het is- er is wel een makkelijke manier voor te verzinnen dan waarschijnlijk [P2: ja], maar wel leuk ja [I: ja].

I: Ok.

P1: Ja.

I: Ehm, ja, en, ehm, is er ook voor jullie genoeg informatie beschikbaar? Eh, over de contrasten tussen Engels en Nederlands. Of de verschillen, of eh, de overeenkomsten en verschillen [P1: ja], bedoel ik. Dat bijvoorbeeld [P1: ja] eh, ja, hebben jullie het idee dat jullie genoeg kennis hebben over hoe dat allemaal in elkaar zit? Of hebben jullie dat ook geleerd op de lerarenopleiding? [P1: mhm] Of in de studie? Of...

P2: Ja, studie vooral [P1: ja]

- I: Ja?
- P2: Ja [P1: ja]
- I: Ok.
- P1: Ja, dat is toch ook wel.
- P2: Ja, vind ik wel.
- P1: Ja, ja.
- P2: En **lerarenopleiding wat minder, maar vooral de studie** inderdaad.
- P1: Ja, ja, klopt. Ja. Ja. Ook wel. Klopt. Alleen, ehm, op een gegeven moment, ehm, ja, als je het niet altijd nodig hebt en hoeft te gebruiken [I: nee, dan zakt het natuurlijk ook weer weg] **dan verwaterd het een beetje natuurlijk, he** [I: ja, **tuurlijk**]. **En, maar je kunt het altijd wel weer opzoeken natuurlijk** [I: ja].
- P2: Ja, precies.
- P1: Ja. Zeker.
- I: Ok. Nou, eigenlijk was dat- waren dat alle vragen.
- P2: Ok.
- P1: Ok.
- I: Ehm, nou heel erg bedankt.
- P1: Nou, graag gedaan.
- P2: Graag gedaan.

Interview 6: Theresa

Interviewer (I): Maud Bijl de Vroe

Participant (P): Theresa

Date: 28-07-2016

- I: Nou, bedankt voor het meedoen aan dit onderzoek. Ehm, het doel van het onderzoek is dus om te kijken naar het gebruik van methodes die het, ehm, verschil tussen het Engels en Nederlands accentueren. En te kijken hoe vertaalopdrachten in het onderwijs worden gebruikt om die contrasten ehm, duidelijker te maken. En ook, eh, welke methodes het makkelijker maken voor leerlingen om de verbanden tussen talen te zien. En, ehm, ik hoop dan daarmee de kloof tussen eh, onderzoek en het onderwijs een beetje te verkleinen en eens te kijken of wat docenten in de praktijk doen ook aansluit bij wat ik in artikelen tot nu toe heb gevonden over woordenschatonderwijs.

- P: Ja, ok.
- I: Ehm, ja, en zou jij jezelf even willen voorstellen, en willen vertellen hoe je heet, en wat voor opleiding je hebt gedaan, en waar je lesgeeft en hoe lang, en dat soort dingen?
- P: Ok, ehm, mijn naam is Natasja Twickler. Ik geef Engels op een middelbare school in Spijkenisse. Ehm, ik geef ongeveer.... Nou ja, laat ik het zo zeggen, ik heb een baan van 0.8, ehm, ik geef voornamelijk les in de onderbouw, maar eh, inmiddels ook wat bovenbouw. Ik ben bezig met mijn masteropleiding om mijn eerstegraads te halen, en ehm, nou, hoe lang werk ik in het onderwijs? Ik denk nu, zeven jaar [I: mhm] inclusief mijn duale opleiding.
- I: Ok. Dankje. Ehm, nou en de opbouw van het interview is zeg maar, eerst wat vragen over, ehm, methode- of, ja, methodes bij het woordenschatonderwijs. Dan wat vragen over vertaal oefeningen en dan wat algemene vragen. En, het is niet de bedoeling om te beoordelen hoe jij lesgeeft of zo, of om, eh, eh, te evalueren. Maar gewoon, meer te kijken hoe jij tegen bepaalde dingen aankijkt en wat jij in de praktijk doet [P: ja] op het gebied van woordenschatonderwijs. En je kan gewoon wanneer je wil vragen stellen.
- P: Goed.
- I: Nou, dan gaan de eerste vragen over, ehm, het leren van woordjes. Gewoon puur de woordjes. En, eh, dan kun je de woorden leren met behulp van een context, of los. Wat gebruik jij dan het meeste? Of een combinatie, allebei?
- P: Hmm, ik denk dat het een combinatie is. Het aanleren van woordjes, ehm, ja, ik geloof dat dat het beste lukt als je dat in context doet [I: mhm], maar leerlingen moeten ook wel weten wat een woord betekent, eh, om het in de context te kunnen gebruiken [I: mhm]. Dus, wat wij meestal doen is, we introduceren het woord, eh, en gaan er dan in de context plaatsen. Of we doen het juist andersom, we hebben een tekst, of een, eh, zeg maar een stuk, van een verhaal bijvoorbeeld, waarin wat woorden worden uitgelicht. Eh, en dan gaan we kijken, wat betekent het woord?
- I: Ja. Want dit is, bijvoorbeeld, een oefening uit Stepping Stones, waar dan inderdaad een tekst werd gegeven. En dan moeten leerlingen de betekenis van het woord raden met behulp van de context. En dan moeten ze die woorden weer invullen in andere zinnen.
- P: Ja.
- I: Is dat iets wat jij ook wel eens bent tegengekomen of gebruikt? [P: ehm] Dat je zo de betekenis van een woord moet toepassen in een andere context?
- P: Ja, maar ik denk dat dit wel een 'level up' oefening is [I: mhm]. Dat hier wel wat oefeningen aan vooraf zijn ge- [I: mhm, ja] gaan [I: ja, ja]. Ja.

- I: En wat voor- dus dat kunnen gewoon oefeningen zijn bijvoorbeeld waarin je gewoon puur het woord moest vertalen ofzo? Of wat voor...?
- P: Ja, bijvoorbeeld. Ehm, het kan ook zijn dat er bijvoorbeeld een, eh, dialoog, eh, hier- [I: mhm] hieraan voorafgaat. Waarin de woorden gebruikt worden. En, eh, ja, in onze methode, eh, 'New Headway' van Oxford University Press [I: mhm], ehm, daar zit dan al wel een woordenlijst bij, waar de woorden ook, eh, in voorkomen, die dan ook in die dialogen voorkomen. En dan zou dit een, een tweede of een derde oefening [I: mhm] zijn.
- I: Ok. Ja. En denk je dat ie nuttig is?
- P: Deze?
- I: Mhm.
- P: Ja. Dat denk ik wel. Ehm, nuttiger dan vertalen [I: ok]. Want, ik denk dat leerlingen best wel kunnen leren, gewoon een op een [I: gewoon uit je hoofd leren] uit je hoofd leren, maar dat is niet hetzelfde als taal leren.
- I: Ja.
- P: Want ik denk wel dat toepassen ook heel belangrijk is. En wij werken ook met RTTI op school.
- I: Wat is dat?
- P: Dat is, eh, een methode van toetsen, of eigenlijk van monitoren [I: mhm]. De 'R' staat voor 'reproductie', de 'T', dat is een T1, dat is 'toepassen een' [I: mhm], dan 'toepassen twee' en, eh, 'inzicht' [I: ja, ok]. En in toetsen doen wij dan, eh, 'R' opdrachten, waarin leerlingen moeten reproduceren, 'T1' waarin ze moeten toepassen in een bekende situatie, 'T2', toepassen in een nieuwe situatie. Dus bijvoorbeeld in een context die ze nog niet kennen. En inzichtvragen.
- I: Ok, ja. En met die combinatie leer je het dan het meest effectief, is dan de gedachte.
- P: Ja. En je kunt heel goed zien hoe leerlingen, eh, geleerd hebben [I: ja]. Op welke delen ze uitvallen [I: ja], en dan kun je daar weer op, ehm, inspringen.
- I: Ja, ja, precies. Ehm, ja en de tweede opdracht, die ik, eh – ook uit een boek van Stepping Stones- de meeste voorbeelden komen uit Stepping Stones en Cambridge [P: Ja? Ok] Ehm, maar, ja, het gaat meer om gewoon een, een voorbeeld, zonder dat het echt uitmaakt welke methode dat is. Maar hier moeten ze dan bijvoorbeeld, ehm, de definitie in het Engels opschrijven, in de eigen woorden.
- P: Ja.

- I: Wat vind je daarvan?
- P: Ehm, ja, dat vind ik wel... dat vind ik ook een hele goeie oefening. Eh, en dat is iets wat wij bijvoorbeeld in een derde klas, en onze Cambridge klassen aanleren [I: mhm], eh, omdat ze, ja, ze leren Engels in het Engels. En, eh, soms dan kunnen ze niet op een bepaald woord komen [I: mhm], dus dan moeten ze, eh, het in het Engels oplossen [I: mhm]. En, dat doen ze door synoniemen te kennen of door het woord op een ander manier te omschrijven [I: mhm, mhm, ja]. Dus in dat opzicht zou ik dit een goeie oefening vinden.
- I: Ook voor het begrip van een woord.
- P: Ja, ja.
- I: Ja. Ok. Ehm, dan gaat de tweede vraag over woordcompositie. En, ehm, ja, eigenlijk de patronen binnen de Engelse woordenschat [P: mhm]. Ehm, en wijs je leerlingen wel eens op, ehm, eh, ja, op, op welke delen van een woord ze kunnen herkennen? Dus bijvoorbeeld, eh, wat een bepaald voorvoegsel betekent, een bepaald achtervoegsel betekent [P: ja, ja], en dat soort dingen.
- P: Ja, wij- dat- daar zijn we vooral in de tweede en derde klas heel erg mee bezig [I: ok]. En ook in de bovenbouw, eh, vinden we het heel belangrijk, eh, omdat het eigenlijk een onderdeel is van hun woordenschat [I: mhm]. Woordenschat is natuurlijk, ja, een soort koffer met woorden, en die koffer wordt eigenlijk alleen meer aangevuld [I: ja] met, bijvoorbeeld, 'prefixes' [I: ja] en 'suffixes' [I: ja]. En dat vinden ze vaak heel lastig, maar op het moment dat het kwartje valt, dat ze zien dat, eh, bijvoorbeeld het, het woordje 're' [I: ja], eh, dat dat 'her' [I: 'her', ja] betekent, dan weten ze opeens de betekenis van nog 100 woorden [I: mhm, ja]. Dus dat, eh, ja daar doen wij heel veel mee.
- I: En zeg je dan ook specifiek van, als je 're' ziet dan weet je- dan moet je weten dat dat 'her' betekent? Of moeten ze dat zelf een beetje, uitzoeken, of, hoe doe je dat?
- P: Dat doen we aan de hand van oefeningen [I: ok]. En het is eigenlijk een soort van ontdekken, wat ze doen [I: ok], in eh, 'New Headway'. En natuurlijk geef je wel ondersteuning. En, 'New Headway' heeft ook, bijvoorbeeld, grammatica powerpoints d'r bij, met oefeningen. Ehm, maar wij zijn wel heel erg bezig met het oefenen door te doen [I: mhm], of aanleren te doen, en niet zozeer [I: meteen alles uitleggen] Nee [I: mhm], precies.
- I: Ok.
- P: En, ehm, met woordenschat, eh, en bijvoorbeeld 'prefixes' en 'suffixes' [I: mhm] ja, daar, eh, daar hebben we gewoon heel veel oefenmateriaal voor [I: mhm, mhm] en hoe vaker ze het doen, hoe meer, eh, ervaring ze d'r mee krijgen.
- I: En, moeten ze dan ook- wat zijn dat voor oefeningen? Moeten ze dan woordjes vertalen, of moeten ze, invullen? Of...

P: Eh, nou vertalen doen we niet [I: ok], want ze leren Engels-Engels.

I: Ok, dat- maar is dat bij Cambridge of bij alles?

P: Bij Cambridge.

I: Ja, nee, goed.

P: Ehm, ze krijgen invuloefeningen [I: mhm], ehm, eh, 'match' oefeningen [I: mhm] doen we ook wel veel. En 'gap texts', dus eh, teksten waarin woorden zijn weggelaten [I: ja, ja]. En, omdat dat ook weer in context staat.

I: Ja, ja. Ok. En, leg je ook wel eens uit hoe woorden van bijvoorbeeld een werkwoord naar een zelfstandig naamwoord kunnen worden veranderd, of eh, naar een, eh, bijvoeglijk naamwoord. Dat je ook de samenhang van verschillende soorten van een woord [P: ja], varianten van een woord/

P: /Ja, daar focussen wij heel erg op, eh, in voorbereiding op het FCI examen [I: mhm], wat de derde klassen in Engeland afleggen [P: ok]. En, ehm, daar zijn dan heel erg mee bezig in, nou ja in het derde jaar. Ehm, en dat is iets wat ze moeilijk vinden [I: mhm]. En ik denk dat, eh, het eerst belangrijk is dat ze in het Nederlands weten wat een zelfstandig naamwoord is [I: ja, ja], en wat een werkwoord is, en zodra die basis gelegd is doe je dat in het Engels [I: ja]. Ehm, maar daar beginnen we eigenlijk al mee in de eerste klas. Dus, eh, de namen van die, eh, woordfuncties kennen ze wel, eh, en hoe je ze kan veranderen? Ja, daarmee gaan we aan de slag, eh, in de derde klas [I: mhm, en]. Dat zijn dan ook- dat is vooral met oefeningen en we hebben schema's, met tabellen/

I: /zoals deze zeg maar? Of, tenminste, dit is dan een oefening uit Cambridge [P: eh, ja, ook]

P: Ja dit is dan een oefening inderdaad, van, maar van dat werkwoord 'occur' [I: ja, mhm] eh, een 'noun' en een 'adjective', ehm, maar wat ik bedoel is een ingevuld schema waar [I: waar ze op kunnen kijken, van] in staat, van, eh, zo kan je een 'verb', naar een 'noun' [I: o ja, ok, ja] eh, veranderen. En, nou dat is iets wat- wat ze gewoon moeten leren [I: mhm] en wat ze d'r bij moeten houden op het moment dat ze dat soort tabellen invullen [I: mhm], of dat ze oefeningen doen. En, ook hier is het weer oefenen, oefenen, oefenen [I: mhm], en dan op een gegeven moment krijgen ze het door, en ik denk dat je het ook wel- dat je het ook andersom moet doen, namelijk, eh, laat leerlingen woorden herkennen [I: ja, ja]. Zoek alle werkwoorden in een tekst [I: ja, ja, ja], of zoek alle, eh, 'adjectives' in een tekst op.

I: En om die, ehm, om die Nederlandse basis goed te krijgen, vertrouw je dan op de docenten Nederlands om die Nederlandse grammatica goed uit te leggen zodat ze dan weten wat een zelfstandig naamwoord is, wat een werkwoord is en zo, of, belicht je dat ook nog tijdens de Engelse les?

- P: Eh, ja, wij weten dat de, eh, vakgroep Nederlands daar aandacht aan besteed [I: ja], maar we weten ook dat leerlingen het vaak lastig vinden ook [I: ja]. Eh, en wij weten ook dat de vakgroep Frans, en de vakgroep Duits, ook veel aandacht besteden [I: mhm] aan grammatica, dus, eh, we proberen eigenlijk vakoverstijgend [I: mhm], maar binnen de moderne vreemde talen [I: mhm], op dezelfde manier het zelfstandig naamwoord aan te leren [I: ja], en het werkwoord aan te leren, zodat ze het in alle, [I: ja] talen, [I: ja], goed kunnen doen. En we hebben zelfs een boekje ervoor. Dat is, eh, samengesteld door, eh, de vakgroep Latijn [I: ok]. En, eh, heel veel komt natuurlijk uit het Latijn [I: ja], en, daar kun je dan weer dingen van afleiden [I: ja]. En dat boekje geeft heel erg duidelijk een overzicht van hoe het in verschillende talen, gedaan wordt. Nou, en dat, eh, dat boekje krijgen ze in de brugklas, en d'r zijn veel leerlingen die dat boekje meenemen, eh, nou ja nu tot aan de derde geloof ik, want, eh, drie jaar geleden is het ingevoerd [I: o ja, ja]. Ik ben benieuwd hoe veel we d'r volgend jaar in de vierde klas zien [lacht] [I: ja, ja]. Maar, eh, ja vertrouwen we op de vakgroep Nederlands? Ik denk dat we meer vertrouwen op, eh, de talencollega's.
- I: Ja, en- maar dat bespreken jullie dus ook met alle talencollega's? Daar wordt wel met z'n allen naar gekeken ook.
- P: Ja. Ja [I: ok]. Nou, niet dagelijks of zo [I: nee, maar gewoon], maar er is wel een taalbeleid.
- I: Ok, ja. Is dat op meerdere scholen zo? Of is dat, iets dat eigen is aan jullie school?
- P: Ik denk, eh, nou ja, nee heel veel scholen hebben een taalbeleid [I: mhm], maar daar weet ik het fijne niet van [I: mhm] eh, nou maakt onze school deel uit van een scholengemeenschap [I: mhm], maar ik weet wel dat de vestiging in Hellevoetsluis bijvoorbeeld, die, hebben dat niet [I: mhm, ok]. Ik weet niet in welk opzicht zij samenwerken [I: ja], de vakgroepen onderling [I: ja], maar ik weet wel dat we- dat onze vestiging dat wel doet. En onze vestiging is vorig jaar samengegaan met een andere vestiging. Dus ook, eh, bij ons is er wat meer samenwerking gekomen. Maar het is niet zo dat alle scholen uit dezelfde scholengemeenschap hetzelfde loonbeleid hebben [I: hetzelfde...nee, nee ok].
- I: Ja, ok. Ehm [pauze]. Eh, ja, en vind je het belangrijk dat leerlingen zich ook bewust zijn van de semantische overeenkomsten tussen woorden. Dus, bijvoorbeeld de synoniemen, de antoniemen, en h- doen jullie daar oefeningen voor?
- P: Ehm, ja. Eh, dat is vooral- ik denk dat dat vooral voorkomt op momenten dat leerlingen ergens niet uitkomen [I: ja]. Of dat ze niet weten wat ze moeten zeggen. Eh, ik probeer dat dan niet voor te zeggen, van, "je zoekt dat en dat woord" maar, dan zeg ik van, "kan je het niet op een andere manier zeggen, [I: mhm] door bijvoorbeeld het tegenovergestelde te gebruiken [I: mhm], of, eh, weet je een ander woord?" Of wat ik daarmee zei, bij die andere oefening, van, eh, kan je het omschrijven?" [I: ja, precies, ja]. Ja, da's zek- ik vind het zeker wel belangrijk [I: ja].

I: Ja, want hier heb je ook bijvoorbeeld een oefening, eh, waar ze ook synoniemen, eh, moeten- of ja, woorden moeten matchen met synoniemen? Dus dit zijn dan woorden die in een tekst voorkwamen, en hier zijn synoniemen van die woorden, en dan moeten een synoniem matchen met het woord dat ze uit de tekst hebben [P: ja, ok]. Ehm, gebruik je zoiets wel eens? Zo'n soort 'mix-and-match' oefeningen voor synoniemen?

P: Ja, dit wordt regelmatig gebruikt [I: ok]. Synoniemen, antoniemen [I: ja, ja]

I: Dit is dan inderdaad weer dezelfde, maar dan moet je, ja, de antoniemen in de tekst zoeken, bijvoorbeeld.

P: O ja, inderdaad. Ja.

I: En wat denk je dat leerlingen daarvan leren? Denk je dat het helpt met het begrip voor, voor de betekenis van de woorden, of wat er/

P: Nou, het hangt er natuurlijk vanaf welke instructie je d'r bij geeft [I: mhm]. Want, eh, voor een aantal leerlingen is dit misschien, eh, de eerste oefening [I: mhm], eh, dat ze alleen maar gaan kijken naar deze woorden [I: mhm], terwijl d'r ook tekst is [I: mhm]. Je moet- [I: ja die kun je ook gebruiken voor de betekenis te begrijpen] je moet wel de tekst- ja. Je moet **wel de tekst erbij gebruiken** [I: ja]. **Denk ik. Om de context ook te snappen** [I: ja, ja]. Want, je kan misschien wel die woorden, eh, bijvoorbeeld met **prefixes en suffixes, dat je het een en ander kan afleiden** [I: ja], **maar weet je dan ook wat het woord betekent?** [I: ja]. **Da's niet altijd het geval** [I: ja]. Dus dan is de- de tekst zeg maar een soort van back-up, van, leg maar uit wat het woord betekent [I: mhm].

I: Ja, dus dan is context weer belangrijk.

P: Ja. En de manier waarop je het aanbiedt [I: ja, precies], en waarop je begeleiding geeft, als docent [I: ja, ja].

I: Ehm, ja, en wijs je leerlingen ook op, eh, wat voor woorden vaak samen voorkomen? Dus collocaties. Dus bijvoorbeeld, eh, ja, welke voorzetsel, eh, vaak voorkomen bij uitdrukking en bij woorden, 'good at', dependent on', al dat soort dingen?

P: Ja. Wij doen heel veel met, eh, 'phrasal verbs' [I: ja]. Ehm, leerlingen doen dat vaak automatisch al goed. Eh, sommige juist ook niet, en dan moeten ze echt **ge- eh, getraind en gedrukt worden, eh, om het goed te krijgen**. Ehm, ja we doen dat met oefeningen in het boek, en we hebben ook FCI training [I: mhm], eh, met 'phrasal verbs'. Ik heb ook, ehm, een powerpoint met op elke slide zeg maar één zo'n verb [I: mhm], en dan, eh, drie opties [I: mhm] eh..

I: O ja, dat is een beetje wat ik- dit is zo'n oefening. Ik denk dat dat een beetje hetzelfde is, eh, als wat je net beschrijft. Of Niet?

- P: Eh, nee, wat ik bedoel is, ehm, er is een zin [I: mhm]. En daar is een woord uit weggelaten [I: mhm]. En, eh, dan staat er A, B, en C [I: ja, ok drie opties, ja ok.], met drie 'phrasal verbs
- I: Ok, zo, ja. Want dit is dan met, eh, dat er verschillende opties zijn. Dus dat je, weet ik veel, 'grant permission', 'ask for permission [P: ja]. Dat dat verschillende opties zijn die, die passen bij dat werkwoord [P: ja]. Nou, in dit geval, dit is een zelfstandig naamwoord.
- P: Ja, dit is meer een, een oefening die in het boek zou voorkomen [I: ja, ok]. Ja.
- I: Ok. Ehm, maar goed. Daar- wat, ehm, ja, wat leren ze daar denk je, goed van? Gewoon, beter begrijpen wat voor woorden samen voor komen en hoe ze- hoe ze een woord moeten gebruiken?
- P: **Ja, ik denk dat het ook een deel uitbreiding van de woordenschat is.**
- I: Ja. Ja.
- P: Want, eh, als je een 'phrasal verb' bijvoorbeeld niet goed gebruikt, bijvoorbeeld met een verkeerd voorzetsel erbij, ja, dan kan de betekenis natuurlijk, helemaal veranderen [I: ja], en miscommunicatie, en dan vergaat de wereld op een gegeven moment [lacht] [I: ja]. Nee, het is- het is belangrijk dat ze [I: ja], dat gewoon goed aanleren.
- I: En vergelijk je dat ook specifiek met Nederlands? Zoals dat je zegt van, ok, in het Engels zeggen we 'good at', in het Nederlands zou je zeggen 'goed in', maar dat zeggen we dus niet in het Engels? Of leer je ze gewoon het Engels en moeten ze het daar mee doen?
- P: **We proberen zo min mogelijk te focussen op Nederlands [I: ja]. Eh, omdat we niet willen dat leerlingen, eh, te veel gaan vergelijken [I: mhm], want, eh, juist als ze dat zouden doen, zouden ze waarschijnlijk in de war raken, omdat je zegt, "we zijn goed in", "we are good in" [I: ja]. Want in het Nederlands zeggen we in [I: ja], dus in het Engels moet het dan toch ook 'in' zijn? Eh, dat proberen we zo min mogelijk te doen, maar als een leerling vraag van, "ja maar mevrouw, waarom is het dan 'good i-' -niet 'good in' maar 'good at'? [I: ja]. Ja, dan moet je wel de link gaan leggen [I: ja] naar het Nederlands [I: ja]. Maar als docent zijnde proberen we daar zo weinig mogelijk aandacht aan te besteden [I: ok, ja, ok].**
- I: En bij idiomen? Hoe bespreek je idiomen, met, eh, leerlingen? Bijvoorbeeld 'break the ice', eh, 'take the bull by the horns', eh, geef je daar de Nederlandse vertalingen? Of leren ze idiomen – ik heb ook wel gehoord dat er docenten met idioomboekjes werken, ehm.
- P: Eh, ja, dit komt denk ik meer aan bod in de bovenbouw [I: ja]. Ehm, ik heb het zelf met 4 VWO gedaan, het afgelopen jaar [I: mhm]. Eh, dat vinden ze erg lastig [I: mhm], omdat, eh, nou ja, als je letterlijk vertaalt, dan is het vaak niet wat je, wat je er mee bedoelt [I: ja, dan krijg je rare zinnen]. Ja. **Dus dat is iets**

waarmee ze dan, eh, echt op onderzoek uit moeten. En, een oefening die ik me nog kan herinneren die we dit jaar gedaan hebben, is eentje waarbij ze een lijst krijgen met allemaal Engelse idiomen. En, eh, daar moesten ze, eh, op de computer gaan opzoeken, wat betekent het nou [I: mhm], en er ook een zin mee maken [I: ok]. Eh, en een andere, eh, een andere opdracht was, dat ze een verhaal moesten bedenken, en, eh, daar moesten ze dan minstens vijf idiomen in verwerken [I: ok]. En, aan de hand van die verhaaltjes kon ik dan natuurlijk weer zien of ze het [I: begrepen hadden] begrepen hadden of niet, ja [I: ja].

I: Dus meestal ook weer niet vertalen naar het Nederlands, maar gewoon in het Engels d'r mee werken?

P: Ja.

I: Ja. Ok. Ehm, hmm, hmm, hmm. Ja. O ja, en als Engelse woorden nog een aanvullende betekenis in het Engels hebben, eh, op de Nederlandse betekenis, leg je dan ook uit hoe, hoe het Engelse woord van het Nederlandse woord verschilt? Bijvoorbeeld dat, eh, 'another' niet alleen 'een andere' maar ook 'nog een' betekent? Als je dat soort woorden hebt, wat doe je daar dan mee?

P: Ja, ehm, ik denk niet dat we dat heel erg, eh, specifiek belichten [I: mhm], maar wel dat dat, voorkomt in, eh, verschillende opdrachten. Dus dat ze een woord meerdere keren moeten gebruiken, omdat het meerdere betekenissen heeft [I: ja, ja]. Maar het is niet zo dat we- dat we ook op het bord zetten, of op het scherm zetten van, eh, let op, 'another' heeft, eh, [I: twee] twee betekenissen, of drie betekenissen [I: ok, het komt dan gewoon] ja, gaandeweg [I: gaandeweg, ja]. 'learning by doing' [I: ja, ja].

I: En, ehm, vind je het belangrijk om leerlingen te wijzen op 'valse vrienden'? Dus dat, 'actual' niet 'actueel' betekent en 'bleak' niet 'bleek' betekent? Bijvoorbeeld?

P: Eh, ja. Dat doen we eigenlijk ook weer aan de hand van voorbeelden, want leerlingen doen, doen dat automatisch fout zeg maar.

I: Ja, want je denkt gewoon van, o, dat, dat herken ik.

P: Ja, en op dat moment licht je het eruit.

I: Ja.

P: Ja, we hebben niet specifiek een, eh, een lesplan of een, eh, onderdeel – lesonderdeel, wat daar op focust [I: ok]. Dat eh, dat is misschien wel nog iets wat we- wat we wel zouden kunnen doen [I: ja].

I: Ok. Ehm, nou ja, nu gaat het volgende deel eigenlijk over de vertaal oefeningen. Dus ik ben wel benieuwd hoeveel jullie daarvan gebruiken, want jullie doen natuurlijk veel gewoon in het Engels [P: ja]. Eh, maar ja, eh, maak je gebruik van vertaal oefeningen? Ehm, en, en wat voor vertaal oefeningen?

- P: Ehm, nou, nee dus eigenlijk [I: ja], ehm, zeker niet bij de Cambridge klassen [I: nee], en we hebben nu, eh, de hele onderbouw bij ons is Cambridge [I: ok]. En, eh, vier VWO is Cambridge, en volgend jaar, dan hebben we alleen nog maar vijf VWO en zes VWO die regulier Engels volgen, en die dus wel [hoest], sorry- die dus wel Nederlands-Engels leren [I: ja, ok]. Maar dat zijn de laatste lichten. En zij doen wel veel met vertalen [I: mhm], eh, vooral, ehm, gewoon zinnestjes vertalen [I: mhm], waar dan verschillende tijden in gebruikt worden [I: ja, ja].
- I: Dus meer de grammaticaoefeningen?
- P: Ja, grammaticaoefeningen. En, dat is eigenlijk het enige wat wij met vertalen doen [I: ok]. Want, ja, en in toetsen. Moeten ze ook, eh, woordjes vertalen [I: ja, ja, ja]. Maar die staan ook vaak in de tekst [I: ja]. Ehm, we hebben dan, ehm, eh, bijvoorbeeld een oefening met 10 zinnestjes. Eh, uit elk zinnestje is een woord weggelaten. Boven de oefening staat een box met woordjes, in het Nederlands, en je moet ze dan eerst vertalen, en dan in de juiste zin zetten [I: ja, die heb ik ook langs zien komen]. Ja.
- I: Ok. Volgens mij heb ik em zelfs.
- P: Ja, dat heeft- dat dient gewoon twee doelen [I: ja], namelijk vertalen, en eh, [I: o ja hier] inzicht.
- I: Dat eh, nou ja, dat zijn weer woordjes uit een tekst. En dan moet je eerst de betekenis in het Nederlands opschrijven en dan het Engelse woord in een zin gebruiken.
- P: Ja. Ja, hier moeten ze dan nog zelf een zin maken [I: ja], maar eh [I: ja, bij jullie moet je het er eigenlijk gewoon in plaatsen]. Ja, ja.
- I: Ja, hier willen ze dan zelfs dat het een zin is waar de betekenis ook duidelijk uit wordt [P: ja]. Ja. En merk je een verschil, ehm, in dan leerlingen die, eh, die wel dat soort vertaaloefeningen gebruiken, en leerlingen die meer, gewoon alleen maar in het Engels werken? [P: ehm] Of is dat moeilijk om te zeggen?
- P: Nou, in de reguliere klas bij ons houden ze wel graag vast aan het Nederlands [I: ok]. Dat eh, dat vinden ze toch wel fijn. Grammatica uitleggen bijvoorbeeld, als dat opeens in het Engels is, dan eh, ja dan raken ze een beetje in paniek [I: mmm], dus, ehm, die klassen houden wel vast aan het vertalen [I: mm, mhm]. Maar, we merken ook wel, eh, dat bij de Cambridge klassen, die alles vanaf, eh, de eerste les in het krijgen [I: ja], die zijn er gewoon aan gewend [I: ja], en die kijken nergens van, eh, van op [I: nee].
- I: Ja als je het gewoon gewend bent.
- P: Ja precies, dan is dat vertalen ook gewoon geen probleem [I: mhm].

- I: Ja, ok. Mmm [pauze]. Ja, en als je dan een vertaaloefening gebruikt, vind je dan inderdaad zoiets waarbij je het woord in een zin moet plaatsen, ehm, het meest effectief?
- P: Ehm, ik vind het wel belangrijk dat het niet te makkelijk is [I: ja]. Want dat ze kunnen leren, ja, dat is iets waarvan ik denk, dat, dat kunnen ze wel. Eh, ja, en er zijn sommige kinderen die kunnen die kunnen het niet, en die, eh, die doen het op de verkeerde manier, want ik denk wel dat iedereen het kan. Eh, **maar ik vind het altijd wel belangrijk dat ze het ook in context kunnen plaatsen [I: mhm]. Want alleen een woordje leren, daar heb je niet zo heel veel aan. Zeker niet, omdat een woord vaak meerdere betekenissen heeft [I: ja, ja, ja]. Dus, ja, context is altijd belangrijk.**
- I: Context, context, context.
- P: Precies, ja.
- I: Ehm, en, ja, denk je dat het belangrijk is dat, dat leerlingen ook een algemene taalkennis- talenkennis ontwikkelen, zodat ze beter de verschillen en gelijkenissen tussen het Engels en Nederlands begrijpen, of beter, ehm, Engels kunnen leren. Waar we het net een beetje over hadden bij, ehm, die woordgroepen, dus zelfstandig naamwoord en dat soort dingen. Ehm.
- P: **Ja, ja dat spreekt voor zich denk ik [I: ja]. Want, eh, je algemene talenkennis leer je op- daarmee begin je op de basisschool [I: ja]. En dat gaat verder op de middelbare school [I: ja]. En de manier waarop de verschillende, eh, vakgroepen dat vormgeven, ja, is heel erg, eh, bepalend voor je taalkennis, uiteindelijk.**
- I: Ja, en hoe denk je dat dat, eh, verbeterd zou kunnen worden? Of?
- P: Nou **ja, dat samenwerken [I: ja] tussen vakgroepen [I: ja], dat is echt heel fijn [I: mhm].** Ik heb ook op scholen gewerkt waar dat dus niet [I: ja] zo, eh, werkt [I: ja]. Daar zit elke vakgroep echt op zijn eigen eilandje [I: ja]. En die hebben geen idee wat Duits doet, die hebben geen idee wat Frans doet, en iedereen doet maar wat. En dan hoor je ergens in de les van “ja maar mevrouw, we hebben dat helemaal nog nooit gehad” [I: ja]. Terwijl je d’r eigenlijk vanuit gaat [I: ja, ja] dat- dat ze dat bij Nederlands gehad hebben [I: ja].
- I: Ja, want ik heb wel het idee dat dat op veel scholen niet echt gebeurt. Tenminste, je bent de eerste die dat echt, eh, ja, [P: ja] echt zo zegt.
- P: Ja, onze school is wel heel erg bezig met veranderen, met verbeteren [I: ja]. Want het gaat slecht met [I: ok], dus er moet- ze moeten wel om, eh, leerlingen te trekken. En, eh, ik bedenk me opeens dat, eh, de vakgroep Nederlands, die eh, **werkt met weekwoorden.** En, eh, dat is dan een stagiair Nederlands die, eh, mailt alle docenten op vrijdagmiddag met de weekwoorden voor de volgende week [I: ok]. **En dat zijn dan, eh, woorden die niet zo vaak voorkomen, in eh, in de dagelijkse taal bijvoorbeeld [I: mhm], maar een beetje de moeilijkere woorden, de lastige woorden. Eh, met daarbij**

een zinnetje, meerdere zinnetjes om het woord uit te leggen, ehm, en, die woorden staan dan bijvoorbeeld op de monitor [I: mhm], zodat leerlingen ze tegenkomen [I: mhm]. Ze hangen in de personeelskamer, ze hangen door de [I: wat grappig] school heen. Dus leerlingen komen die woorden tegen, en, eh, ja, het moet nog een beetje gang komen [I: mhm], want dat- dat is iets van het afgelopen half jaar geloof ik, en, eh, de wens vanuit de vakgroep Nederlands, is, eh, dat Frans en Duits en Engels, eh, die woorden ook gaan gebruiken [I: mhm, dat zou echt geniaal zijn]. Ja. Want, wat is dit woord nou in het Engels, en wat is dit woord nou in het Frans, met, eh, een voorbeeldje erbij [I: ja]. Maar zo ver is het nog niet [I: nee, nee]. Maar dat zou echt wel ideaal zijn [I: ja, dat zou..] want dan ben je, ben je echt goed bezig met die, met die woordenschat [I: ja, ja]. Ja.

- I: Leuk. Leuk, eh, voorbeeld. Ehm, ja, ehm, zijn er dingen die, eh, die jij bijvoorbeeld hebt geleerd in je opleiding, met betrekking tot woordenschatonderwijs, die eigenlijk in de praktijk moeilijk toe te passen zijn? Bijvoorbeeld dingen die je hebt geleerd, van eigenlijk moet het zo of zo, maar dat, in de praktijk het gewoon niet werkt in de les, of dat, je er niet aan toekomt, of geen tijd hebt om dat zelf te ontwikkelen, of dat soort dingen.
- P: Ehm, **tijd is natuurlijk altijd een probleem** [lacht]. Nee, ik heb eigenlijk, eh, in mijn **opleiding heel erg veel zelf kunnen proberen, omdat ik, eh, eh, de duale opleiding heb gedaan** [I: mhm, mhm], dus vanaf jaar één al dingen moet toepassen. En ik kon al gelijk, eh, nou ja, zien, van dit werkt wel en dit werkt niet [I: ja]. En nou weet ik niet meer specifiek wat nou wel [I: dat.. ja, ja] en wat nou niet werkte [I: ja]. Eh, wat ik wel altijd lastig vindt, is om te **monitoren welk kind op welke manier leert** [I: ja, precies, je hebt natuurlijk veel verschillen onder leerlingen] en, ja, en je hebt maar tijd om een **paar procent van je leerlingen, één op één te helpen** [I: ja], eh, met “hoe leer jij?” en “is dit de juiste manier voor jou?” [I: mhm]. Waar ik zelf wel meer tijd voor zou willen hebben [I: mhm].
- I: Gewoon meer individuele tijd voor de leerlingen.
- P: Ja. En nou gaan wij volgend jaar over op tachtig minuten rooster met een **begeleidingsband** [I: ok]. Een **begeleidingsband**, dat is in het eerste uur. Van half negen tot 10 over negen. Ehm, en, eh, daar kunnen leerlingen dan op intekenen, of jij kunt als docent leerlingen oproepen [I: ok]. En ik denk dat dat voor mij heel veel tijd en ruimte zal geven [I: ja] **om leerlingen uit te nodigen, al is het maar voor 10 minuutjes, gaan zitten en dan gaan kijken van** [I: ja, ja], “hoe leer jij je woordjes?” [I: ja], hoe leer jij je zinnetjes?” en “is dat voor jou de juiste manier?” [I: ja].
- I: Heel goed.
- P: Ja. Want er zijn een heleboel verschillende manieren om woordjes te leren [I: mhm]. Ook, **eh, nu natuurlijk met eh, online, eh, apps** [I: mhm]. En ik merk gewoon dat leerlingen nog te weinig weten, zeker in de onderbouw, over hoe ze, dat moeten aanpakken [I: mhm], hoe ze dat kunnen aanpakken [I: ja].

Anders dan alleen maar je woordenlijst met een blaadje eroverheen [I: ja] en je hand erop [I: ja]. Er zijn nog honderd andere manieren.

I: Ja. Ja. Nou, goed. Ehm, nou dat waren eigenlijk al mijn vragen [P: ok]. Dus, eh, dankjewel.

P: Nou, graag gedaan [lacht].

Appendix D: Analysis Legend

Table 2	
Analysis legend	
Theme	Colour code
Language awareness	
Connections between words	
Form-focused instruction	
Importance of context	
Importance of input	
Meaning > form	
Form > meaning	
Implicit instruction	
Explicit instruction	
Comparison of Dutch and English	
Translation	
English-taught	
Discrepancy between theory and practice	
Individual differences among students	