

Voorbewerken, semantiseren, consolideren en controleren, of blootstellen?

*Een onderzoek naar woordenschatonderwijs in het Internationaal
Schakelonderwijs*

Bo Grisel

18 augustus 2019

Masterscriptie Nederlands als tweede taal: docent en expert

Eerste begeleider: G.J. Kootstra

Tweede lezer: H.A.K Klatter-Folmer

Voorwoord

Voor u ligt mijn masterscriptie van de master Nederlands als Tweede taal: docent en expert. Met deze scriptie sluit ik een studie af die ik ontzettend leuk en interessant vond. Ik heb het afgelopen jaar van alles geleerd, maar vooral hoe leuk het onderwijs is! Ik wilde dan ook een masterscriptie schrijven die iets te maken had met het onderwijs. Zo kon ik hopelijk laten zien dat ik echt docent én expert geworden ben. Ik was dan ook erg blij toen ik bij mijn stageplaats het Pontem College mijn scriptieonderzoek mocht uitvoeren. Samen kwamen we tot dit thema en toen ben ik, in hoog tempo, aan de slag gegaan. Het schrijven van deze scriptie was zeker aanpoten. Het heeft voor veel stress gezorgd, maar ik heb ook gemerkt dat die stress eigenlijk een stuk minder was dan ik zelf had verwacht. Nu, zo'n vijf maanden later, ben ik blij met de scriptie die ik geschreven heb.

Mijn scriptie was er niet gekomen zonder de hulp van een aantal mensen, daarom wil ik die graag hier bedanken. Op de eerste plaats natuurlijk het Pontem College en de partnerschool met in het bijzonder Sjef en Pepijn, voor hun medewerking. Het was heel fijn dat zij mij vertrouwden en dat ik mijn gang mocht gaan. Natuurlijk wil ik ook alle leerlingen uit klas R3 bedanken voor hun deelname! Ook Gerrit Jan bedankt voor alle adviezen en de fijne begeleiding en Jetske, wat fijn dat je mijn tweede lezer kon zijn. Dan wil ik als laatste de mensen bedanken die de laatste vijf maanden gezegd hebben dat ik het kon en hebben geluisterd naar als mijn ideeën, zorgen en vragen: Mijn medestrijders van de zomerschrijfweken, mijn ouders, mijn studiegenoten, mijn vrienden en in het bijzonder Loes, Thijs, Laurie, Daphne en Joy.

Als laatste kwam ik na het schrijven van deze scriptie nog tot een conclusie die ik jullie graag wil meegeven. Dit onderzoek heeft misschien niet exact de resultaten opgeleverd waarop ik gehoopt had en ook na het onderzoek zijn er nog veel losse eindjes rondom de casus van het Pontem College. Desalniettemin denk ik dat het onderzoek hoe dan ook van waarde is. Het biedt verschillende ingangen om het traject van het Pontem College nog verder te verbeteren en problemen terug te dringen. Ik zou beide scholen willen aanmoedigen om aan de slag te gaan met de conclusies. Alleen wanneer men verder gaat op deze weg zal blijken wat precies effectief zal zijn. Ik denk dat de scholen (en scholen in het algemeen) als het ware ook zelf onderzoekend en ontdekkend zouden moeten leren. Alleen door te blijven nadenken over onderwijs en te blijven schaven aan de manier van lesgeven zal onderwijsverbetering tot stand komen.

Inhoudsopgave

Voorwoord	i
Inhoudsopgave.....	ii
Samenvatting.....	iv
1. Introductie	1
1.1 Woordenschat en woorden in het brein	2
1.2 Woordenschatonderwijs	3
1.2.1 De Viertakt.....	3
1.2.2 Rijke-contextmethode	6
1.3 Preteaching	7
1.4 Pedagogisch-didactische aspecten van de casus.....	7
1.4.1 Zelfdeterminatietheorie	7
1.5 Huidig onderzoek en hypothese	8
2. Methode.....	9
2.1 Participanten	9
2.2 Design.....	10
2.3 Materiaal.....	10
2.3.1 Woordenschattest	10
2.3.2 Preteaching materiaal.....	13
2.3.3 Vragenlijst achtergrondinformatie	17
2.3.4 Interviews.....	18
2.4 Procedure/uitvoering	18
2.4.1 Woordenschattest	18
2.4.2 Woordenschatlessen.....	19
2.4.3 Vragenlijst achtergrondinformatie	19
2.4.4 Realisatie onderzoeksplanning.....	20
2.4.5 Interviews.....	20
2.5 Analyse	20
2.5.1 Woordenschattest	21
2.5.2 Vragenlijst achtergrondinformatie	21
2.5.3 Interviews.....	22
3. Resultaten.....	22
3.1 Woordenschat	22
3.2 Motivatie en basisbehoeften	25
3.2.1 Invloed van leerwijze op plezier, competentie en moeite.....	25

3.2.2 Invloed van school op plezier, competentie en moeite	26
3.3 Interviews	27
3.3.1 Interview met de docent van het Pontem college	27
3.2.3 Interview met de docent van de partnerschool	28
4. Conclusie en discussie.....	30
4.1 Woordenschatverbetering.....	30
4.2 Pedagogisch/didactische aspecten	31
Literatuurlijst.....	33
Appendix A : Woordenschattest.....	36
Appendix B: Viertaktlessen.....	1
Les 1	1
Les 2.....	6
Les 3.....	11
Appendix C: Rijke-contextlessen	15
Les 1.....	15
Les 2	17
Les 3.....	19
Appendix D: Vragenlijst Achtergrondinformatie.....	20
Appendix E: Interviewvragen.....	22
Interviewvragen Pontem College.....	22
Interviewvragen partnerschool.....	23
Appendix F: Individuele groeicurven.....	24

Samenvatting

Op het Pontem College in Nijmegen krijgen leerlingen les die het Nederlands nog niet genoeg beheersen om in het reguliere onderwijs te kunnen instromen. Een van de klassen van deze school volgt een duaal traject op een reguliere school. Het Pontem College merkte dat de klas moeite had om mee te kunnen komen op de reguliere school. Hoewel dit veel mogelijke verklaringen zou kunnen hebben, zou een van de oorzaken kunnen zijn dat de leerlingen een te kleine woordenschat hebben om goed te kunnen meekomen.

Woordenschat is een zeer belangrijk onderdeel van de taalvaardigheid. Wanneer een leerder een kleine woordenschat heeft, lijden zijn andere vaardigheden hieronder (Wilkins, 1972; Bossers, Kuiken & Vermeer, 2015). Er zijn veel verschillende manieren om woordenschat uit te breiden. Twee van deze manieren zijn het viertaktmodel (Verhallen & Verhallen, 2003) en leren in een rijke context. De viertakt gaat ervanuit dat tweedetaalleerders onvoldoende in staat zijn om nieuwe woorden te leren uit context. Daarom moeten woorden expliciet worden aangeleerd. De viertakt hanteert hiervoor vier stappen, namelijk voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren (Verhallen & Verhallen 2003; Verhallen 2009).

Daarnaast is het ook mogelijk om woorden te leren uit de context. Leerders worden in teksten en de omgeving om hen heen blootgesteld aan woorden die ze niet kennen en leren vervolgens via de context wat deze woorden betekenen. Over of tweedetaalleerders goed in staat zijn om woorden te leren uit context heersen verschillende opvattingen (o.a. Ahmad, 2012; Elgort, Brysbaert, Stevens, & Van Assche, 2017)

Uiteindelijk is in dit onderzoek antwoord gezocht op de vraag: *Wat is het effect van preteaching volgens de viertakt ten opzichte van preteaching in een rijke talige context op de passieve woordenschat van jonge NT2-leerders?* Om deze vraag te kunnen beantwoorden hebben twee groepen participanten een aantal woordenschatlessen gekregen. Een groep kreeg lessen volgens het viertaktmodel (Verhallen & Verhallen, 2003) en de andere groep kreeg lessen volgens een rijke-contextmethode. Voor en na de lessen werd bij de participanten een woordenschattest afgenomen om zo te kunnen vaststellen of de lessen effect hadden.

Naast het woordenschatonderzoek heeft een aanvullend onderzoek plaatsgevonden naar het plezier, de waargenomen competentie en de moeite van participanten. Dit zijn drie aspecten die een rol spelen bij intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie en de vervulling van de drie basisbehoeften van leerlingen, competentie, autonomie en relatie (Ryan & Deci, 2000a) spelen een belangrijke rol in het leerproces van leerlingen en bepalen mede in hoeverre een leerling in staat is tot leren te komen. Aangezien dit onderzoek voortkomt uit een casus uit het onderwijs, is het van belang dat ook bekeken wordt hoe het staat met deze factoren.

Binnen het onderzoek naar plezier, competentie en moeite is bekeken of er op deze punten een verschil bestond tussen de ervaringen van de beide lesgroepen en of er een verschil bestond tussen de beleving van deze factoren op de betrokken scholen.

Uiteindelijk is gebleken dat het aanbieden van woorden in woordenschat lessen een positieve invloed heeft op de passieve kennis van die woorden. Er is geen verschil gevonden in de werkzaamheid van de twee verschillende leerwijze. Ook zijn er op het gebied van plezier, competentie en moeite geen verschillen gevonden tussen de twee onderzoeksgroepen.

Tenslotte blijkt er wel een verschil te zijn tussen de waargenomen competentie op de twee scholen. De participanten voelen zich op de partnerschool significant minder competent dan op het Pontem College. Op het gebied van plezier en moeite zijn er geen verschillen tussen de beide scholen gevonden.

1. Introductie

‘Wat kunnen wij doen om onze leerlingen beter te kunnen laten meedraaien op hun reguliere school?’ Met deze vraag zat het Pontem College uit Nijmegen in mei van dit jaar.

Het Pontem College is een middelbare school voor internationaal schakelonderwijs. Dit wil zeggen dat deze school onderwijs biedt aan anderstalige nieuwkomers tussen de 12 en 18 jaar. Afhankelijk van onder andere hun leeftijd en jaren onderwijservaring worden zij in twee of drie jaar klaargestoomd voor regulier Nederlands onderwijs op hun eigen niveau. Op het Pontem College leren de leerlingen vooral Nederlands, maar ook studievastigheden, rekenen, wiskunde, en Engels. Op deze manier zijn zij aan het einde van hun traject op het Pontem klaar voor instroom in het reguliere onderwijs. Dit kan bijvoorbeeld praktijkonderwijs, vmbo-t of een mbo-opleiding zijn (Pontem College, 2018 en Pontem College, z.d.)

De vraag van de school draait specifiek om één klas van de school. In deze klas zitten leerlingen vanaf 16 jaar die in het tweede jaar van ‘route 3’ zitten. Dit betekent dat de leerlingen aan het eind van hun tijd op het Pontem College zullen meestal uitstomen naar vmbo-k/t, havo of vwo op het vavo (Pontem College, z.d.). De leerlingen volgen een duaal traject. Dit betekent dat de leerlingen, afhankelijk van hun niveau, niet alleen les krijgen op het Pontem College, maar ook twee dagen per week naar een lokale mbo of middelbare school gaan. Het grootste gedeelte van deze klas volgt tijdens deze dagen onderwijs aan één lokale middelbare school. Dit is een school in de regio Nijmegen die onderwijs aanbiedt op vmbo-t-, havo- en vwo-niveau. In verband met de privacy van de school zal in dit onderzoek naar deze school verwezen worden als ‘de partnerschool’. Op de partnerschool volgen de leerlingen van het Pontem onderwijs in een speciale klas. In deze klas krijgen zij onder andere Engels, wiskunde, aardrijkskunde, economie en geschiedenis op het niveau van 2/3 vmbo-t (Docent Pontem College, persoonlijke communicatie, 3 juli 2019).

Tijdens het schooljaar 2018/2019 draaide het duale traject tussen het Pontem College en de partnerschool voor het tweede jaar. Het eerste jaar van dit traject is goed verlopen en de leerlingen konden goed meekomen. De leerlingen die het traject dit jaar volgden, konden echter veel lastiger meekomen met het niveau van het onderwijs op de partnerschool. Dit leidde onder andere tot tegenvallende resultaten. Zowel het Pontem College als de partnerschool vonden dit vervelend voor de leerlingen, aangezien het duale traject nu niet vaak tot succeservaringen leidde. Om de leerlingen beter te ondersteunen heeft het Pontem College al eerder besloten een onderwijsassistent mee te laten gaan naar de lessen op de partnerschool. De onderwijsassistent ondersteunde de docent en beantwoordde vragen van leerlingen. Het Pontem College vroeg zich echter nog altijd af hoe het kwam dat de leerlingen nu minder goed konden meekomen dan de leerlingen die vorig jaar aan dit traject deelnamen. Ook vroeg de school zich af wat zij (op het Pontem College) konden doen om de leerlingen beter voor te bereiden op hun lessen op de partnerschool. Na overleg met de school werd dan ook besloten dat ik mij tijdens mijn scriptie onderzoek zou gaan richten op het (deels) beantwoorden van deze vragen.

Gezien de mogelijke omvang van dit onderzoek is ervoor gekozen om niet zowel een uitgebreide analyse van het probleem als ook een onderzoek naar mogelijk oplossingen te doen. In plaats daarvan is ervoor gekozen om op de eerste plaats samen met de school te kijken naar mogelijk oorzaken van het probleem om daarna het onderzoek te focussen op één mogelijk oorzaak.

Om achter de mogelijke oorzaken van het probleem te komen, is voorafgaand gesproken met een vaste docent van de leerlingen. Deze docent herkende zich in het beeld wat geschetst was door de school. Volgens hem waren er meerdere mogelijke oorzaken die verklaren waarom de leerlingen vaker vastliepen de partnerschool. Op de eerste plaats kon dit volgens hem liggen aan het type onderwijs dat de leerlingen op de partnerschool kregen. Volgens de docent is het onderwijs op het Pontem College zeer specifiek toegespitst op de onderwijsbehoeften van

leerlingen die het Nederlands nog moeten leren. Op de partnerschool was dit volgens de docent minder het geval. Zo gaf de docent aan dat hij dacht dat de gebruikte methoden misschien taliger waren dan de methoden die gebruikt worden op het Pontem College en dat er in deze methoden minder rekening gehouden werd met cultuurverschillen tussen Nederlandse leerlingen en deze groep leerlingen. Hoewel dit een interessante hypothese is, is er niet voor gekozen deze verder uit te werken en te onderzoeken. Hier is voor gekozen, omdat de docent aangaf dat hij dacht dat het grootste probleem van de leerlingen te maken had met hun taalniveau. Simpel gezegd, beheersten de leerlingen het Nederlands nog niet goed genoeg om mee te kunnen komen op het niveau van de partnerschool. Volgens de docent hebben de leerlingen van het Pontem College bij elke vaardigheid een achterstand ten opzichte van leeftijdsgenoten met Nederlands als moedertaal. De docent gaf echter ook aan dat het probleem volgens hem vooral ligt bij de woordenschat. Er werden, in informatieve teksten, volgens hem veel woorden gebruikt die de leerlingen nog niet kennen.

Aangezien de docent woordenschat benoemde als vermoedelijk grootste probleem is besloten om het onderzoek te richten op het verbeteren van de woordenschat van de leerlingen. De verwachting is dat dit, op dit moment, de leerlingen het meest kan helpen op de partnerschool.

1.1 Woordenschat en woorden in het brein

Woordenschat is namelijk een cruciaal onderdeel van het taalleren. Een goede woordenschat is de basis van goede communicatie (Alquarani, 2015). Sommige onderzoekers stellen zelfs dat een goede woordenschat de belangrijkste vaardigheid of kennis is wanneer je een nieuwe taal leert (Wilkins, 1972; Bossers, Kuiken & Vermeer, 2015). Wilkins zei hierover al eens 'The fact is that while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary *nothing* can be conveyed' (Wilkins, 1972, p.111). Zonder een gedegen woordenschat kan een leerder ook andere vaardigheden moeilijk ontwikkelen of inzetten. Daarnaast is een goede woordenschat in het onderwijs van groot belang. Een goede woordenschat is een voorwaarde om andere vakken (zoals biologie of geschiedenis) goed te kunnen begrijpen. Binnen dit soort vakken wordt namelijk uitgegaan van de woordenschat van een moedertaalspreker. Wanneer een (NT2-) leerling een minder grote woordenschat heeft, dan heeft hij een achterstand en is het lastig om de lessen helemaal mee te krijgen (Verhallen & Verhallen, 2003). Dit laatste speelt ook op het Pontem College en de partnerschool.

Een goede woordenschat is dus van groot belang voor de (taal)ontwikkeling van leerlingen. Maar wat wordt er verstaan onder woordenschat? Hierover heersen diverse opvattingen. Zo wordt door sommigen gesteld dat de woordenschat de verzameling van alle woorden in een taal is, terwijl andere stellen dat het de woorden zijn die een persoon nodig heeft om effectief te kunnen communiceren (Alquarani, 2015). In hetzelfde artikel wordt ook aangehaald dat woordenschat gezien kan worden als de kennis van (over) woorden en hun betekenis. Het is daarnaast belangrijk aan te merken dat met woordenschat niet altijd alle mogelijk woorden in een taal of situatie bedoeld worden, maar ook de persoonlijke woordenschat van een leerder bedoeld kan worden, zoals ook blijkt uit de definitie van 'woordenschat' in een woordenboek (Van Dale gratis online woordenboek, 2019). In dit geval is de woordenschat van een persoon de verzameling van alle woorden die deze persoon kent.

Daarnaast wordt nog onderscheid gemaakt tussen passieve en actieve woordenschat. Onder passieve woordenschat worden de woorden verstaan die een taalgebruiker kent en begrijpt, maar (nog) niet zelf kan gebruiken in zijn taaluitingen (Bossers et al., 2015). De actieve woordenschat van een gebruiker zijn die woorden die hij of zij kent en begrijpt, en daarnaast ook zelf kan gebruiken in zijn taaluitingen (Bossers et al., 2015).

Uitgaande van bovenstaande informatie zal in dit onderzoek de volgende definitie van woordenschat gehanteerd worden: Alle woorden uit één bepaalde taal die een taalgebruiker actief of passief beheerst.

De woordenschat van een persoon is in zijn brein opgeslagen in het mentale lexicon. In het mentale lexicon ligt alle informatie, die een taalgebruiker heeft over een woord, opgeslagen. Denk hierbij aan de semantische, morfologische en syntactische kenmerken van een woord (Warren, 2013). Dit mentale lexicon is gestructureerd als een netwerk, waarbinnen elk woord een knooppunt is. Vanuit elk knooppunt lopen verbindingen naar andere woorden. Deze verbindingen worden gelegd op basis van overeenkomstige elementen tussen woorden. Dit kunnen woorden met dezelfde klanken of syntactische kenmerken zijn, maar ook woorden die vanwege hun betekenis aan het knooppunt verbonden zijn. Dit model staat bekend als het model van gespreide activatie. Hierbij wordt verondersteld dat wanneer een woord geactiveerd wordt in het netwerk (bijvoorbeeld omdat een taalgebruiker het woord leest), naburige woorden ook geactiveerd worden. Hierdoor kunnen woorden die binnen de context liggen van wat de gebruiker op dat moment leest, sneller geactiveerd en begrepen worden (Ying, 2017)

De bovenstaande zaken over het mentale lexicon gaan uit van een eentalige spreker van een taal. In de casus en in dit onderzoek gaat het echter over leerlingen die meertalig zijn. Zij leren Nederlands als tweede (of misschien wel derde of vierde) taal en spreken daarnaast nog minstens één andere taal. Over de mentale representatie van een meertalig mentaal lexicon is nog geen consensus bereikt. Op dit moment bestaan er meerdere modellen die de mentale representatie in kaart brengen. In veel van deze modellen wordt verondersteld dat elk geval enige mate van overlap is tussen de verschillende talen van een spreker. Dat wil zeggen dat activatie van een woord in de tweede taal niet alleen andere woorden in die taal activeert (zoals hierboven beschreven), maar ook woorden uit de eerste taal van een spreker activeert. Volgens de modellen waarin dit verondersteld wordt, zijn de verschillende mentale lexicons van een gebruiker dus niet strikt gescheiden maar met elkaar verweven (Dong, Gui & Macwhinney, 2005 en Ying, 2017).

1.2 Woordenschatonderwijs

Er zijn veel verschillende manieren om taalleerders woorden te leren. In dit onderzoek zal ik twee manieren waarop dit kan uitlichten en toelichten. Deze methoden/modellen zijn de viertakt, die is ontworpen door Verhallen en Verhallen (2003) en de rijke-contextmethode.

1.2.1 De Viertakt

De viertakt is een woordleermodel dat veel gebruikt en aangeraden wordt in het (NT2-) onderwijs. Zo maakt dit model deel uit van de kennisbasis Nederlands voor de Pabo, een overzicht van veel gebruikte termen en technieken binnen het taalonderwijs op basisscholen (Expertisecentrum Nederlands, z.d.) en wordt hij aanbevolen op de site tule.slo (tussendoelen en leerlijnen, van Stichting Leerplan Ontwikkeling) (Stichting Leerplan Ontwikkeling, z.d.). Het SLO is het landelijk expertisecentrum op het gebied van leerplannen en op hun sites worden de leerlijnen en doelen van onder andere het basisonderwijs beschreven. Daarnaast wordt ook beschreven hoe deze doelen verwezenlijkt kunnen worden. Op het gebied van NT2-onderwijs wordt het model bijvoorbeeld aanbevolen in het boek 'Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenonderwijs' (Bossers et al., 2015).

De viertakt is een model dat ontwikkeld is door Verhallen en Verhallen (zie o.a. Verhallen & Verhallen, 2003 en Verhallen, 2009). Volgens Verhallen en Verhallen gaat een deel van de woordenschatontwikkeling vanzelf. Zij vinden echter dat er situaties bestaan waarin expliciet woordenschatonderwijs op zijn plaats is, bijvoorbeeld in het onderwijs aan anderstaligen. Volgens hen hebben deze leerlingen namelijk een woordenschatachterstand die niet op een natuurlijke manier kan worden ingelopen. Door de al beperkte woordenschat van

anderstalige kinderen zijn zij veel vaker niet in staat de betekenis van een woord zelf op te pikken uit de context dan Nederlandstalige kinderen. Ook vindt er geen langdurige betekenisverwerving plaats wanneer een woord terloops een keer wordt uitgelegd.

Om, ook bij anderstalige kinderen tot effectieve woordenschat voorbereiding te komen, hebben Verhallen en Verhallen (2003) een model ontwikkeld voor woordenschatonderwijs: de viertakt. Zoals de naam al doet vermoeden bestaat dit model uit vier onderdelen die leerlingen moeten doorlopen om tot goede woordenschat voorbereiding te komen. Deze vier onderdelen zijn:

1. Voorbewerken
2. Semantiseren (later voorbereid met de zogenaamde ‘vier uitjes’ (Verhallen, 2009))
3. Consolideren
4. Controleren

Met behulp van deze stappen kunnen door de docent gekozen woorden worden geleerd. Bij het kiezen van de woorden is het van belang dat dit er niet te veel in een keer zijn, dat zij thematisch samenhangen en relevant zijn voor de leerlingen (Verhallen, 2009). Nadat de docent woorden heeft gekozen kan gestart worden met het toepassen van de viertakt. De stappen van de viertakt zullen nu nader worden toegelicht.

Voorbewerken

Tijdens het voorbewerken gaat het om het creëren van een gunstige beginsituatie. Het heeft als doel de al aanwezige taalkennis van de leerlingen te activeren, om zo de nieuwe woorden beter te laten aansluiten op deze al bestaande kennis. Op deze manier worden direct de juiste verbindingen gelegd binnen het mentale lexicon van de leerlingen (Verhallen & Verhallen, 2009). Voorbeelden van voorbewerking zijn bijvoorbeeld een verhaal of kijkplaat behandelen of iets onverwachts en actiefs doen om de les in te leiden (bijvoorbeeld een kip meenemen naar een les over vogels.)

Semantiseren

In deze fase wordt de betekenis van de te leren woorden bekendgemaakt aan de leerlingen. Hoewel Verhallen en Verhallen in hun boek ‘Woorden leren woorden onderwijzen’ (2003) al aangaven dat semantiseren een complex proces is, iets dat niet zo simpel is als een definitie van een woord geven, hebben zij dit later geconcretiseerd met de ‘vier uitjes’ (Verhallen, 2009). De eerste drie uitjes zijn uitbreiden, uitleggen en uitbeelden. Met uitbreiden wordt bedoeld dat de docent niet alleen de betekenis van een woord geeft, maar ook onderlinge verbanden tussen woorden duidelijk maakt. Op deze manier worden de woorden zo goed mogelijk ingebed, met zowel de andere nieuwe woorden als de al aanwezige kennis van de leerlingen. Met uitleggen wordt het geven van een betekenisomschrijving bedoeld. Deze omschrijving dient aan te sluiten bij de huidige woordenschat van de leerlingen en te passen in hun belevingswereld. Ten slotte wordt met uitbeelden het visueel maken van een woord bedoeld. Zo kan er bijvoorbeeld een filmpje van een zonsopgang worden getoond om de betekenis van dit woord te verduidelijken. Hoewel deze uitjes hier nu los worden toegelicht, dienen zij tijdens de semantisering zo veel mogelijk tegelijkertijd plaats te vinden.

De eerste drie uitjes zijn hoofdzakelijk taken van de docent, die als zender optreedt ten opzichte van de leerlingen. Tijdens het vierde uitje gaan de leerlingen zelf aan de slag met de nieuwe woorden. Dit uitje, uitproberen, activeert de leerlingen om zelf te proberen de woorden te snappen en hun kennis op te bouwen. Tijdens dit deel worden de woorden samen met de leerlingen geschematiseerd in bijvoorbeeld een woordweb, om zo de onderlinge betekenisrelaties in beeld te brengen.

Consolideren

De fase consolideren is erop gericht dat de leerling de nieuwe woorden ook echt gaat onthouden. De leerlingen maken in deze fase verschillende oefeningen met de aangeboden woorden, zoals het maken van (meer) woordwebs en andere schematische weergaven, maar ook het zelf maken van zinnen met de nieuwe woorden. Tijdens deze fase is het belangrijk dat een woord vaak en veelzijdig wordt aangeboden. Ook is het belangrijk dat een deel van het consolideren spelenderwijs gebeurt. Veel consolideeroefeningen zijn dan ook vaak kleine spelletjes, zoals woorden doorfluisteren, of raden welk woord omschreven wordt. Daarnaast is het belangrijk dat de nieuwe woorden tijdens het consolideren visueel aanwezig zijn in de klas, op bijvoorbeeld een woordmuur. Aangezien de leerlingen in deze fase nog bezig zijn met het leren van de woorden, is het goed wanneer zij af en toe nog kunnen 'afkijken' wanneer zij bijvoorbeeld twijfelen over de schrijfwijze van een woord. Waar de twee eerdere fases vaak op hetzelfde moment plaatsvinden, kan het consolideren eenvoudig over een langere tijd worden uitgespreid. Dit kan ertoe leiden dat er bijvoorbeeld een week lang met dezelfde woorden worden gewerkt.

Controleren

De laatste fase is het controleren. Hierin kan de docent controleren of de leerlingen de woorden ook echt kennen. Dit kan op verschillende manieren. Zo kan een docent een schriftelijke oefening of toets geven aan alle leerlingen, maar hij kan ook de taalzwakste leerling vragen naar de betekenis van een woord. Het is belangrijk om bij het controleren goed na te gaan wat er precies verwacht wordt van de leerling. Moet hij een woord bijvoorbeeld alleen passief kennen of ook actief? De wijze van controleren moet gericht zijn op deze verwachting en ook echt antwoord geven op de vraag of aan deze verwachting voldaan is.

Hoewel de vier fases van de viertakt hier los beschreven worden, betekent dit niet dat deze fases ook los moeten worden uitgevoerd. De fases zullen in de praktijk vaak door elkaar lopen. Ten slotte dient vermeld te worden dat de viertakt strikt genomen geen methode is, maar een didactisch model. Het is een houvast voor docenten en geen strikte methode die gevolgd dient te worden.

Zoals hierboven al eerder is beschreven, is de viertakt inmiddels uitgegroeid tot een veel gebruikte didactische structuur. De effectiviteit van het model is echter nog niet heel vaak onderzocht. Er is wel een klein aantal (scriptie)onderzoeken die naar de effectiviteit van de viertakt in bepaalde situaties kijken. Zij vinden onder andere dat de viertakt geschikt is voor het verbeteren van de passieve woordenschat van kinderen tussen de 10 en 13 jaar met een taalontwikkelingsstoornis (Leerdam, 2014). Daarnaast blijkt uit een ander (verkennend) onderzoek dat de viertakt ook geschikt is voor gebruik in het speciaal basisonderwijs (Van Hartingsveldt & Verhallen, 2006). Naar de effectiviteit van de viertakt in het NT2-onderwijs lijkt echter nog geen onderzoek gedaan. Daarnaast wordt in zowel Verhallen en Verhallen (2003) als Verhallen (2009) niet helemaal duidelijk waarom gekozen is voor deze stappen en of bijvoorbeeld ook andere stappen/activiteiten zijn overwogen. Tenslotte gaat de gehele viertakt uit van een grote invloed van de docent op het woordleren van de leerling. En hoewel in Verhallen (2009) onderzoek wordt aangehaald dat dit bevestigt, bestaan hier verschillende visies over. Zo zijn er verschillende onderzoeken die stellen dat de invloed van de docent juist heel klein is bij het woordleren (Emmelot, Van Schooten & Timman, 2001 en Ford-Connors & Paratore, 2015).

1.2.2 Rijke-contextmethode

De viertal is duidelijk een manier van intentioneel woorden leren. Het model is er specifiek op gericht om woorden te leren en dat is ook het doel van lessen die zijn opgezet volgens de viertakt (Bossers et al., 2015). Het is echter ook mogelijk om woorden te leren zonder dat dit direct het doel van een les was. Dit wordt incidenteel leren genoemd. Hiermee wordt bedoeld dat een leerder nieuwe woorden leert doordat hij ze tegenkomt in de context van de les, bijvoorbeeld in de lees- of luistertekst (Bossers et al., 2015).

Moedertaalsprekers verwerven verreweg het grootste deel van hun woordenschat door woorden op te pikken uit contexten om hen heen (Verhallen & Verhallen, 2003). Het is voor tweedetaalleerders zeker ook mogelijk om woorden uit context te leren, maar het lijkt moeilijk te zijn dat ze op deze manier hun hele woordenschat verwerven (Bossers et al., 2015).

Uit eye-tracking onderzoek blijkt dat (hoogopgeleide) tweedetaalleerders tijdens het lezen van teksten veel aandacht besteden aan woorden die zij nog niet kennen (Elgort, Brysbaert, Stevens, & Van Assche, 2017). Hoewel dit de deur opent voor contextueel leren bij tweedetaalleerders blijkt echter uit hetzelfde onderzoek dat de leerders door deze nieuwe woorden enkel te lezen niet genoeg leren om het woord ook echt kunnen gebruiken (Elgort et al., 2017). Uit een ander onderzoek kwam naar voren dat het voor tweedetaalleerders wel mogelijk is om nieuwe woorden te leren uit context, maar dat de mate waarin dit mogelijk is sterk afhankelijk is van allerlei factoren. Zo kan een tweedetaalleerder met een hoger taalniveau beter woorden uit context leren dan iemand met een laag taalniveau. Ook geldt dat woorden die vaker voorkwamen in de te lezen tekst makkelijker te verwerven waren dan laag frequente woorden (Elgort & Warren, 2014). Hoewel deze onderzoekers laten zien dat contextueel leren voor tweedetaalleerders geen ideale leermethode is, is er ook onderzoek dat iets anders uitwijst. Onderzoek bij Saudische leerders van Engels wees bijvoorbeeld uit dat incidenteel woorden leren effectiever is dan intentioneel leren (Ahmad, 2012).

Zoals eerder al is besproken, wordt de viertakt niet alleen ingezet in NT2-onderwijs, maar ook in het onderwijs aan moedertaalsprekers. Aan het nut hiervan wordt soms nog weleens getwijfeld. In bijvoorbeeld hun blogpost ‘Woordenschatonderwijs bestaat niet’ geven Smits en Van Koeven (2015) hun visie op de zin en onzin van woordenschatonderwijs. Smits en Van Koeven stellen namelijk dat de viertakt en andere woordleer-modellen veel gebruikt worden in het basisonderwijs, maar niet per se effectief zijn. Zij stellen bijvoorbeeld dat het resultaat van het woordenschatonderwijs nauwelijks terug te zien is in schoolresultaten. Nu gaat het hier natuurlijk om onderwijs aan moedertaalsprekers, maar toch maken Smits en Van Koeven een aantal interessante punten. Ze stellen dat de invloed van de instructie van de docent slechts een kleine invloed heeft op het woordleren van leerlingen (Emmelot, Van Schooten & Timman, 2001 en Ford-Connors & Paratore, 2015). Daarnaast stellen zij dat woordleren vooral lukt binnen een rijke context. Hiermee wordt een context bedoeld die rijk gevuld is met verschillende soorten onaangepaste taal. Smits en Van Koeven stellen dat leerlingen woorden uit een bepaald thema het best leren door veelvuldig in aanraking te komen met rijke taal die gaat over dat thema. Volgens hen zijn reguliere onderwijsmethoden bij uitstek geen rijke contexten. Methodeteksten zijn vaak aangepast aan het niveau van de lezer, met de gedachte dat dit de teksten voor de lezer makkelijker maakt, maar uit onderzoek blijkt dat juist het tegenovergestelde het geval is. Teksten die kunstmatig zijn aangepast zijn juist moeilijker te lezen (Land, 2009 en Van Silfhout, 2014).

Hoewel op basis van tweede-taalonderzoek niet valt aan te nemen dat contextueel leren zal werken voor alle leerders, valt ook niet aan te nemen dat het niet werkt. Daarom zal deze methode nogmaals worden onderzocht in deze studie.

Aangezien onder contextueel leren veel verstaan kan worden, is het belangrijk om aan te merken dat er binnen dit onderzoek vanaf nu naar contextueel leren verwezen zal worden als

‘de rijke-contextmethode’. Met deze methode wordt een manier van woordleren bedoeld die ervan uitgaat dat leerlingen woorden zelf verwerven uit rijke talige contexten, die, waar mogelijk, zo natuurlijk mogelijk zijn.

1.3 Preteaching

Aangezien het Pontem College ook op zoek is naar concrete oplossingen of tips, is geprobeerd hier in de onderzoeksopzet rekening mee te houden. Een manier die het Pontem zou kunnen kiezen als oplossing of ondersteuning van de leerlingen is het aanbieden van preteaching.

Onder preteaching wordt onderwijs verstaan waarbij vóór de daadwerkelijk les al aandacht wordt besteed aan een onderdeel van deze les. Dit heeft als doel om leerlingen voor te bereiden op de les en er zo voor te zorgen dat de leerlingen tijdens de les meer leren. Vormen van preteaching zijn bijvoorbeeld het al behandelen van moeilijke werkvormen uit de aanstaande les, het alvast behandelen van lastige woorden uit die les of het alvast lezen van de tekst uit de les (Wij-leren, 2019).

Verschillende onderzoeken hebben al uitgewezen dat preteaching inderdaad het leren van leerlingen verbetert. Zo wijst onderzoek bijvoorbeeld uit dat preteaching van moeilijke termen of laag frequente woorden het begrip van de leerder verbetert (Chan, 2000). Uit ander onderzoek blijkt dat ook pre-questioning een effectieve methode van preteaching is (Mihara, 2011). Bij deze methode krijgen de studenten voor ze een tekst gaan lezen de vragen bij deze tekst al te zien en wordt hen gevraagd alvast na te denken over wat het antwoord op deze vragen zou kunnen zijn. Ten slotte wijst onderzoek van Yazdanpanah & Khanmohammad (2014) uit dat preteaching ook werkt bij luisteropdrachten. Hierbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan vooraf vragen stellen over het onderwerp en vooraf vertellen over eigen ervaringen met betrekking tot het onderwerp.

1.4 Pedagogisch-didactische aspecten van de casus

Het taalkundig onderzoek kan interessante en relevante inzichten opleveren voor zowel de school als de wetenschap. Toch is besloten dit onderzoek aan te vullen met een klein onderzoek naar enkele pedagogische/didactische aspecten die wellicht een rol kunnen spelen binnen deze casus. Hoewel het misschien voor de hand ligt dat de problemen die de leerlingen op de partnerschool ervaren te maken hebben met hun (taal)niveau, zouden hier ook andere factoren aan ten grondslag kunnen liggen. Om een goed beeld te kunnen krijgen van het probleem en mogelijke oplossingen is het belangrijk om ook dit in enige mate mee te nemen in het onderzoek.

1.4.1 Zelfdeterminatietheorie

De zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000a)) veronderstelt dat iedere leerling van nature gemotiveerd is, mits er wordt voldaan aan drie basisbehoeften. Deze behoeften zijn competentie, autonomie en relatie.

Met autonomie wordt bedoeld dat de leerling ervaart dat zijn handelen invloed heeft op zijn succes. Autonomie houdt ook in dat de leerling wil ervaren dat hij zeggenschap heeft over zijn eigen leerproces. Dit laatste betekent echter niet dat de leerling alles zelf doet of zelf bepaalt (Niemi & Ryan, 2009). Een leerling ervaart competentie wanneer zijn handelen leidt tot het behalen van succes, bijvoorbeeld door een voldoende te halen voor een proefwerk (Niemi & Ryan, 2009). Onder relatie wordt verstaan dat een leerling wil ervaren dat hij onderdeel van de groep is. De leerling heeft van nature behoefte aan interactie en verbinding. Het gaat hierbij om een relatie tussen alle deelnemers aan het leerproces, dus zowel docent als medeleerlingen (Ryan & Deci, 2000a)

Wanneer de leerling in deze drie behoeftes wordt voorzien kan hij het beste tot leren komen. Indien aan een van de behoeftes niet voldaan wordt, maakt dit het leren voor leerling

moeilijker. Daarnaast speelt de mate waarin aan de basisbehoefte voldaan wordt een rol bij de intrinsieke motivatie van leerlingen. Hoe beter aan de basisbehoefte wordt voldaan, hoe meer de leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn (Niemiec & Ryan, 2009).

Motivatie speelt dus een belangrijke rol tijdens onderwijs. Goede motivatie draagt namelijk bij aan succeservaringen in het onderwijs voor leerlingen (Ryan & Deci, 2000b). Binnen motivatie wordt onderscheid gemaakt tussen intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie.

Onder intrinsieke motivatie wordt de motivatie verstaan die komt vanuit de leerling zelf. Meningeën of ideeën die vanuit de leerling zelf komen zorgen ervoor dat hij gemotiveerd is om te leren of een doel te bereiken. Daarnaast komt deze motivatie voort uit een wens om te voldoen aan de eigen behoefte van autonomie en competentie (Ryan & Deci, 2000b). Extrinsieke motivatie wordt juist veroorzaakt door externe factoren, die buiten de leerling staan. Dit kan bijvoorbeeld een bepaalde stimulans zijn om een doel te behalen, zoals een cadeau, maar ook een dreiging die de leerling uit de weg wil gaan zoals straf (Ryan & Deci, 2000b).

Een geschikte manier om intrinsieke motivatie bij leerlingen te meten is door middel van zelfbeoordeling. Leerlingen geven tijdens zo'n zelfbeoordeling aan in hoeverre zij het idee hebben dat iets van toepassing is op hun eigen leven. Intrinsieke motivatie, zoals die beschreven is als onderdeel van de zelfdeterminatietheorie, wordt vaak gemeten met behulp van de Intrinsic Motivation Inventory (IMI). Deze test is door langdurig onderzoek naar motivatie en de zelfdeterminatietheorie (zoals eerdergenoemde onderzoeken van Ryan en Deci (2000a, 2000b) en Niemiec en Ryan (2009) tot stand gekomen. Binnen de IMI wordt ervan uitgegaan dat er zeven factoren meespelen bij het bepalen van de intrinsieke motivatie van een leerling ten opzichte van een bepaalde taak. Deze factoren (Van Geffen, z.d.) zijn:

- *Interesse/Plezier*¹. In hoeverre vindt een leerling de activiteit interessant of plezierig?
- *Waargenomen competentie*. In hoeverre vindt de leerling dat hij competent is voor de activiteit?
- *Moeite/Relevantie*². In hoeverre wil de leerling moeite doen voor de activiteit?
- *Druk/Spanning*. In hoeverre ervaart de leerling druk of spanning tijdens de activiteit?
- *Waargenomen keuzevrijheid*. In hoeverre heeft de leerling het idee dat hij een keuze heeft in deze activiteit?
- *Waarde/Nut*. In hoeverre heeft de leerling het idee dat de activiteit nut heeft?
- *Relatie (met begeleider)*. In hoeverre ervaart de leerling een prettige relatie met de begeleider van de activiteit?

1.5 Huidig onderzoek en hypothese

Uit het bovenstaande vloeit de volgende hoofdvraag voort: *Wat is het effect van preteaching volgens de viertakt ten opzichte van preteaching in een rijke talige context op de passieve woordenschat van jonge NT2-leerders?*

Om een gedegen antwoord te kunnen geven op deze vraag zullen twee zaken verder worden onderzocht. Dit is op de eerste plaats moet worden bekeken hoe de leerlingen het best woorden kunnen leren. Hierbij zullen de viertakt en de rijke-contextmethode vergeleken worden. Op de tweede plaats zal worden onderzocht hoe het gesteld is met de basisbehoeften en motivatie van de leerlingen. Aangezien deze twee concepten zeer breed zijn zal hierbij vooral worden gelet op het plezier van leerlingen, de moeite die zij willen doen voor een taak en de mate waarin zij zichzelf als competent beschouwen.

¹ Vanaf dit punt wordt, om de leesbaarheid te vergroten, naar de factor 'plezier/interesse' verwezen als 'plezier'.

² Vanaf dit punt wordt, ook om de leesbaarheid te vergroten, naar de factor 'moeite/relevantie' verwezen als 'moeite'.

Op basis van de momenteel beschikbare literatuur is er geen eenduidige verwachting te formuleren voor de (deel)vragen van dit onderzoek. De uitkomsten van eerder onderzoek naar de mogelijkheden van leren uit context bij tweedetaalleerders zijn niet eenduidig. Op grond van eerder onderzoek is het mogelijk dat de rijke-contextmethode effectief zal zijn voor de leerlingen, maar dit staat niet vast. Ook met betrekking tot het succes van de viertakt is moeilijk een verwachting op te stellen. Er is tot nu toe te weinig onderzoek gedaan naar de viertakt om zekere uitspraken te kunnen doen over het succes van dit model in dit onderzoek. Dit onderzoek zal dus ook meer duidelijkheid geven over de werkzaamheid van beide leerwijzen en hopelijk uitwijzen welke leerwijze het effectiefst is.

Met betrekking tot de motivatie en basisbehoeften kunnen ook weinig uitspraken gedaan worden. Er is geen vooronderzoek verricht en het is niet bekend of er eerder problemen zijn geweest met een van deze zaken. De resultaten van dit onderzoek kunnen hopelijk worden gebruikt om de resultaten van het woordenschatonderzoek beter te kunnen duiden en eventueel andere aanwezige verklaringen voor de problemen in deze casus aan het licht te brengen.

2. Methode

In dit onderzoek wordt door middel van een pretest-posttest design onderzocht welke manier van woordenschatonderwijs de meeste leerwinst oplevert. Om dit te doen wordt eerst een test uitgevoerd die de woordenschat van de participanten meet. Daarna maakt de helft van de participanten een viertal opdrachten die zijn ontworpen volgens het viertakt model (Verhallen & Verhallen, 2003). De andere helft van de participanten maakt een viertal opdrachten waarin woorden in een rijke talige context aan bod komen. Nadat de participanten de opdrachten hebben gemaakt wordt opnieuw de woordenschattest afgenomen.

Het onderzoek richt zich daarnaast ook op de didactische factoren die een rol kunnen spelen bij deze casus. Om hier duidelijkheid over te krijgen wordt de participanten een vragenlijst voorgelegd die hun in plezier, waargenomen competentie en ervaring van moeite in verschillende situaties meet. Ter ondersteuning van de andere onderzoeken wordt tenslotte nog bij een aantal docenten van de betrokken scholen een interview afgenomen over de casus.

In dit hoofdstuk wordt de gebruikte methode gedetailleerd besproken. Als eerst zal worden ingegaan op de participanten, daarna volgt het design, het materiaal de procedure en tenslotte de analyse.

2.1 Participanten

Gezien de aanleiding van dit onderzoek zijn de participanten geworven in de in de duale-klas van het Pontem College. De vraag van de onderzoeksschool richtte zich in eerste instantie op de leerlingen/participanten die duaal onderwijs volgen bij de partnerschool. Er zijn echter ook leerlingen die een duaal traject volgen aan de lokale vavo. Ook andere factoren zoals de onderwijservaring van de participanten loopt uiteen. Hoewel de leerlingen dus verschilden op een aantal gebieden is ervoor gekozen om alle leerlingen uit de duale-klas mee te nemen als mogelijke participanten. Ondanks enkele onderlinge verschillen geldt namelijk toch dat het hier gaat om een voldoende homogene groep. Dit is vooral gemotiveerd door het feit dat alle leerlingen binnen het Pontem College in dezelfde niveaugroep vallen. Dit betekent onder meer dat van de participanten verwacht wordt dat zij een reguliere opleiding van MBO 3 of 4 niveau of een middelbare schoolopleiding van vmbo-t of hoger aankunnen. Daarnaast hebben alle participanten ten tijde van het onderzoek tenminste 1,5 jaar Nederlands onderwijs gehad en hebben zij ongeveer een Nederlands niveau van ongeveer B1/2F.

Om participanten te werven is in de klas voorlichting gegeven over het doel en de opzet van het onderzoek. Uiteindelijk zijn er op deze manier vijftien participanten (zes vrouwen) geworven. Zij waren allemaal tussen de 16 en 19 jaar oud ($M = 18,20$; $SD = 1,08$). Van de

participanten zijn er negen geboren in Syrië en twee in Saudi-Arabië. De overige participanten zijn geboren in Iran, Irak, Turkije en Eritrea.

Tijdens het woordenschatonderzoek zijn de participanten verdeeld in twee groepen. Groep 1 kreeg opdrachten volgens de viertakt, groep 2 kreeg opdrachten met een rijke talige context. Er is geprobeerd om twee groepen te creëren die zoveel mogelijk op elkaar leken. Groep 1 bestond uit zeven participanten (M leeftijd = 18,14; SD = 1,07) en groep 2 uit acht participanten (M leeftijd = 18,25; SD = 1,16). Daarnaast is ook geprobeerd om de basis van geslacht en geboorteland twee homogene groepen samen te stellen. In groep 1 zaten vier mannen en drie vrouwen, in groep 2 zaten vijf mannen en drie vrouwen. Aangezien veel van de participanten geboren zijn in Syrië, zijn deze participanten ook gelijkmatig verdeeld over beide groepen. In groep 1 zitten vijf participanten die geboren zijn in Syrië in groep 2 vier.

Als aanvulling op het onderzoek met de leerlingen zijn interviews afgenomen bij een aantal docenten van de leerlingen. De participanten voor deze interviews moesten een duidelijk beeld hebben van de leerlingen en het onderwijs wat zij krijgen. Binnen elke school was er één docent die van deze zaken het best op de hoogte was. Er is voor gekozen om bij deze twee docenten een interview af te nemen.

2.2 Design

Binnen dit onderzoek is sprake van twee onderdelen.

Onderdeel A is erop gericht te meten welke manier van woordleren de meeste vooruitgang in de woordenschat bewerkstelligt. Bij dit onderzoek was sprake van een pretest-posttest-design, waarbij within-subject de verbetering van de woordenschat wordt gemeten. Er is sprake van één afhankelijke variabele, woordenschat en van één onafhankelijke, between-subject variabele, leerwijze. Deze onafhankelijke variabele heeft twee niveaus, het viertakt model en rijke-contextmethode.

Allereerst is een nulmeting uitgevoerd. Daarna hebben beide groepen vier woordleeropdrachten volgens een van de leerwijze gemaakt. Na het maken van deze opdrachten is opnieuw de woordenschat gemeten. De toetsmomenten/opdrachten zijn allemaal uitgevoerd binnen een periode van zes dagen.

Onderdeel B was gericht op het meten van de drie concepten, namelijk waargenomen competentie, plezier en ervaring van moeite van de participanten binnen drie contexten. Deze contexten zijn tijdens het maken van de opdrachten uit dit onderzoek, tijdens lessen op het Pontem College en tijdens lessen op de partnerschool. Elke participant is bevraagd over alle concepten in alle contexten, met uitzondering van participanten die geen onderwijs volgden aan de partnerschool. Deze participanten zijn niet bevraagd over deze context. Elk concept is met behulp van verschillende stellingen gemeten. De participanten moesten per stelling steeds op een 7-puntsschaal aangeven in hoeverre zij het eens waren met de stellingen.

Als aanvulling op onderdeel B zijn twee docenten van de participanten geïnterviewd. Tijdens deze interviews zijn zij bevraagd over de totstandkoming van het duale traject, hun eigen competentie en motivatie en de competentie en motivatie van de leerlingen. Deze concepten zijn opnieuw bevraagd met het stellen van verschillende vragen.

2.3 Materiaal

Tijdens het onderzoek zijn verschillende tests, vragenlijsten en opdrachten gebruikt. In deze sectie zal per onderdeel worden toegelicht hoe dit materiaal tot stand is gekomen.

2.3.1 Woordenschattest

Het belangrijkste onderdeel in dit onderzoek is de woordenschattest. Met deze test wordt voorafgaand aan en na de lessen het woordenschatniveau van de participanten gemeten.

De test bestaat uit 90 items, elk item bestaat uit één woord zonder enige context. Participanten moeten per item antwoord geven op de vraag: ‘Weet je wat dit woord betekent?’. Deze methode van woordenschat testen is afgeleid van de X_Lex test van Meara (Meara, 2006). In deze test wordt dezelfde methode gebruikt. Op basis van de X_Lex kunnen uitspraken worden gedaan over de algehele woordenschat van deelnemers (Meara, 2006). Aangezien de test die in dit onderzoek wordt gebruikt anders is opgebouwd kunnen niet direct uitspraken gedaan worden over de woordenschat in het geheel. Door een divers aantal woorden te selecteren kan echter wel een (minder sterke) uitspraak worden gedaan over het niveau van de woordenschat van participanten en vooral over de mate van vooruitgang na het volgen van de lessen.

Alle participanten maken de woordenschattest twee keer. Dit zou kunnen betekenen dat er een leereffect optreedt door het hertesten. Om dit leereffect te verminderen zijn twee versies van de test samengesteld. De twee versies van de test overlappen deels, 55 van de items komen voor in beide tests. Elke test bestaat uit de volgende items:

- 20 semi-willekeurig geselecteerde woorden uit de 2000 meest frequente woorden uit het Nederlands (Hazeberg Hulstijn-lijst) (Uitgeverij Coutinho, z.d.).
- 20 semi-willekeurig geselecteerde woorden uit de algemene schooltaalwoorden van de basislijst schooltaalwoorden VMBO (Verhallen & Alons, 2010).
- 30 semi-willekeurig gegenereerde non-woorden, die voldoen aan Nederlandse morfologie, syntaxis en lexografie.
- 20 leerwoorden, geselecteerd uit aangeleverde lesstof die participanten gaan behandelen op de partnerschool. Deze woorden zijn het onderwerp van de lessen die de participanten na de pretest maken.

Binnen de eerste drie categorieën komt 50% van de items voor in beide test en is de andere 50% uniek voor de testversie. Aangezien het onderzoek zich specifiek richt op het leren van woorden, komen alle 20 leerwoorden voor in beide versies van de test.

Er is voor gekozen om alleen verba en nomina op te nemen in de test. Hier is voor gekozen omdat de lessen zich willen richten op het vergoten van de woordenschat die het begrip van de schoolteksten verbeteren. Binnen dit soort teksten zijn verba en nomina vaak cruciaal voor het begrip, aangezien zij het meest concreet zijn. Om de test zo homogeen mogelijk te maken is ervoor gekozen ook voor de andere woordtype alleen gebruik te maken van nomina en verba. De woorden die gebruikt zijn in de woordentests zijn te vinden in appendix A. Nu zal per woordtype worden toegelicht hoe de woorden geselecteerd zijn.

Meest frequente woorden en schooltaalwoorden

De gebruikte frequente woorden en schooltaalwoorden zijn op soortgelijke wijze geselecteerd. Op de eerste plaats zijn uit de twee lijsten de nomina en verba geselecteerd. Daarna zijn (per lijst) willekeurig vijf nomina en vijf verba geselecteerd. Deze tien woorden waren onderdeel van beide versies van de test.

Uit de overige woorden zijn vijf paren nomina en vijf paren verba geselecteerd. De twee woorden van elk paar hebben dezelfde woordlengte en frequentie. Als er meer dan vijf woordparen konden worden gevormd zijn uit de paren willekeurig vijf paren geselecteerd. Op deze manier ontstonden tien woordparen met gelijke lengte en frequentie. Vervolgens is een deel van elk paar opgenomen in testversie A en is het andere deel opgenomen in testversie B. Op deze manier ontstonden twee verschillende test die wel ongeveer hetzelfde niveau moeten hebben.

Tenslotte is voor de woorden ook gecontroleerd of zijn niet ook op de andere lijst voorkwamen. Als dit het geval was zijn deze woorden vervangen door andere willekeurig gekozen woorden. Op deze manier meten de twee groepen woorden echt alleen het niveau van de woordenschat van hun categorie en niet ook het niveau van de nadere categorie.

Bij het bepalen van de woordsoort, woordlengte en frequentie van de woorden is gebruik gemaakt van het corpus Subtlex-NL (Keuleers, Brysbaert, & New, 2010). Dit is een corpus van de Nederlandse taal, samengesteld op basis van ondertiteling op TV. Er is gekozen voor dit corpus, omdat dit een erg groot corpus is, dat is samengesteld op basis van veel data. Daarnaast geeft Subtlex-NL veel meta-informatie over de woorden in het corpus, zo ook de woordsoort, lengte en frequentie. Als maat om de frequentie van de woorden met elkaar te vergelijken is 'Lg10WF' gebruikt. Deze maat geeft de Log10 van de totale frequentie van een woord in het Subtlex-NL-corpus. Het gebruik van Subtlex-NL had overigens wel als bijkomend gevolg dat woorden die wel op de lijsten stonden, maar niet in Subtlex-NL voorkwamen niet zijn meegenomen in het onderzoek, omdat over deze woorden geen meta-informatie beschikbaar was.

Non-woorden

Om de non-woorden te vormen is gebruikt gemaakt van de tool Wuggy (Keuleers & Brysbaert, 2010). Dit programma maakt op basis van Nederlandse woorden die de gebruiker zelf invoert verschillende non-woorden. De woorden die ontstaan bestaan in principe niet in het Nederlands, maar voldoen wel aan regels van subsyllabisch Nederlands.

Om de non-woorden zo willekeurig mogelijk te maken is de input voor Wuggy willekeurig samengesteld. Hiervoor is gebruik gemaakt van de website Palabras Aleatorias ("Willekeurige woorden in het Nederlands", z.d.), dit is een site die willekeurig Nederlandse woorden presenteert. Met behulp van deze site zijn willekeurige woorden verzameld die als bron dienden voor Wuggy. Uit de output van Wuggy zijn vervolgens weer willekeurig vijftien non-woorden gekozen. Deze non-woorden zijn opgenomen in beide versies van de test. Daarna zijn nog eens vijftien paren van non-woorden gekozen. Voor deze paren is alleen gecontroleerd op lengte. De een helft van alle paren is opgenomen in testversie A en de andere helft is opgenomen in testversie B.

Tenslotte zijn de non-woorden nagekeken door de twee moedertaalsprekers van het Nederlands. Zij hebben op basis van hun (subjectieve) taalgevoel gecontroleerd of de non-woorden ook echt geloofwaardig waren als mogelijk Nederlandse woorden. Op basis van deze controle zijn enkele woorden aangepast om ze Nederlandser te laten lijken.

Leerwoorden

Als laatst is bepaald welke specifieke leerwoorden zouden worden opgenomen in de test. Deze woorden vormden vervolgens ook de basis voor de lessen die de participanten later maakten. Op basis van de beschikbare tijd en voorwaarden voor het kunnen maken van een goede viertaktles is besloten vier thematische groepen van vijf woorden te selecteren. Deze woorden zijn geselecteerd uit materiaal waar de leerlingen me bezig waren in de lessen op de partnerschool. Op deze manier hadden de woorden relevantie en zouden de participanten de nieuwe woordkennis ook echt kunnen toepassen in de lessen die zij volgden op de partnerschool. Er is gekozen voor materiaal van het vak Geschiedenis omdat dit een vak is waarbij een goede woordenschat van een groot belang is, aangezien er veel bronteksten gelezen dienen te worden om de benodigde kennis te kunnen opdoen.

De partnerschool heeft het hoofdstuk waarmee de participanten bezig waren beschikbaar gesteld. Dit was het hoofdstuk 'De tweede Wereldoorlog', uit de geschiedenis methode MEMO (Malmberg, 2014). Dit hoofdstuk ging over de Tweede Wereldoorlog. Hoewel dit thema mogelijk gevoelig zou kunnen liggen bij de participanten, welke zelf veelal oorlogsvluchteling zijn, is toch besloten dit materiaal wel te gebruiken. Na overleg met diverse betrokkenen is namelijk de inschatting gemaakt dat de participanten dit thema goed aankunnen. Uit het materiaal zijn vervolgens de 20 leerwoorden gekozen. Deze zijn te vinden in tabel 1. De woorden zijn geselecteerd door de onderzoeker, die NT2-docent is en een (externe) een PO-

docent. Zij hebben een zo goed mogelijke inschatting geprobeerd te maken in welke woorden noodzakelijk waren om de teksten goed te kunnen begrijpen en welke van die woorden waarschijnlijk nog niet bekend waren bij de participanten. Daarnaast hebben zij rekening gehouden met de noodzakelijke thematische samenhang tussen de woorden.

Zoals in de tabel te zien is twee keer een woord gekozen dat geen nomina of heel werkwoord is, namelijk ‘uitgeput’ en ‘verwoest’. Deze keuze is gemaakt omdat deze woorden enkel op deze manier voorkwamen in het bronmateriaal. Daarnaast vonden de personen die verantwoordelijk waren voor de woordselectie de woorden wel van belang voor het tekstbegrip en achtten zij het aannemelijk dat de participanten deze woorden niet kenden.

Tabel 1 Overzicht van leerwoorden per thema

Thema	Woorden
Verzet	Verzet
	Persoonsbewijs
	Riskeren
	Collaboreren
	Onderduiken
Begin van de oorlog.	Aanvallen
	Opmars
	Front
	Capituleren
	Veroveren
Gevolgen van de oorlog in het dagelijks leven	Tekorten
	Grondstoffen
	Verduisteren
	Uitgeput
	Gehoorzamen
Na de oorlog	Herdenken
	Symbool
	Herinneringscentrum
	Nederlaag
	Verwoest

2.3.2 Preteaching materiaal

Binnen dit onderzoek zijn twee leerwijzen met elkaar vergeleken, te weten de Viertakt en leren binnen een rijke talige context. Hoe deze twee methoden zijn ontwikkeld wordt hieronder toegelicht. Om betrouwbaar te zijn diende de twee methoden wel op een aantal punten overeen te komen. Deze punten zijn:

- De preteachopdrachten moeten ongeveer 20 minuten duren per opdracht. Deze tijdsduur is gebaseerd op werk van Verhallen (2009). Hierin wordt gesteld dat het mogelijk is om in zeventien minuten één cluster van vijf á zes woorden te leren wanneer hierbij de viertakt wordt gevolgd. Om zoveel mogelijk te controleren voor de invloed van de duur van de blootstelling is ervoor gekozen om voor beide leerwijzen opdrachten te ontwikkelen met een tijdduur van ongeveer 20 minuten.
- In beide leerwijzen moeten de gekozen doelwoorden (zie paragraaf 2.3.1) aan bod komen. Dit betekent dat de doelwoorden die centraal staan in de viertaktopdrachten tenminste één keer moeten voorkomen in de rijke-contextopdrachten. Aangezien de

twee leerwijzen uitgaan van verschillende visies op woordleren is het niet nodig om verder te controleren voor het aantal voorkomens van elk doel woord.

- Participanten moeten de opdrachten zelfstandig kunnen doorwerken. Vanuit praktisch oogpunt was het niet haalbaar om de opdrachten te laten geven door een docent. Dit was binnen de school niet praktisch uitvoerbaar en daarnaast was er onvoldoende tijd om eventuele docenten te trainen in het geven van de opdrachten. Er is daarom voor gekozen de opdrachten zo vorm te geven dat de participanten deze zelfstandig konden maken.

Viertakt

In overeenstemming met de opzet van de viertakt (zie paragraaf 1.2.1) bestonden de opdrachten van leer leerwijze uit vier onderdelen, namelijk voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren. Zoals al eerder is beschreven is in het onderzoek uitgegaan van vier clusters van vijf woorden. Voor elk cluster is een losse opdracht gemaakt. Deze opdrachten zijn gemaakt met behulp van de online enquêtetool Qualtrics. Door de participanten de opdrachten in Qualtrics te laten maken kon achteraf gezien worden of de zij de opdrachten serieus hadden gemaakt. De opdrachten hadden steeds dezelfde opbouw, die dus vier keer herhaald is (een keer voor elk cluster). Deze opbouw was als volgt:

Voorbereiden

Tijdens dit onderdeel werd een afbeelding getoond die paste bij het thema van het cluster. Hierbij was de tekst te lezen ‘Deze opdrachten gaan over THEMA’. Onder de afbeelding werd een open vraag gesteld om de kennis van de leerlingen te activeren. Wanneer participanten deze vraag hadden beantwoord gingen zij verder met het volgende onderdeel. Zie figuur 1 voor een voorbeeld van het onderdeel voorbereiden.

Onderdeel 1

De woorden die je in deze opdracht gaat leren gaan over de gevolgen van de Tweede Wereldoorlog op het dagelijks leven.



Ken jij een bijzondere regel of wet uit de Tweede Wereldoorlog? Schrijf hem op!

(Denk even na, maar als je geen wet of regel weet kun je door naar de volgende vraag.)

Figuur 1 Voorbeeld van het onderdeel voorbereiden

Semantiseren

Tijdens dit onderdeel werden de te leren woorden van het thema aangeboden aan de participanten. Per woord werd eerst het woord aangeboden, daarna een afbeelding van het woord of een afbeelding passend bij het woord en daarna een definitie van het woord en tenslotte een zin waarin het woord gebruikt werd. Nadat de vijf woorden uit het thema waren aangeboden volgde nog een kort tekstje waarin alle leerwoorden uit het thema aanbod kwamen..

Dit laatste had als doel om de verbanden tussen de verschillende woorden weer te geven. In figuur 2 is een voorbeeld te zien van de informatie die per woord gegeven werd en de verbindende tekst.

Voor de definities is gebruik gemaakt van het Muiswerk woordenboek (Muiswerk Educatief, z.d.). Dit een woordenboek dat is samengesteld door de educatieve uitgever Muiswerk en het woordenboek is geschikt voor 1F/2F niveau. Daarnaast bevat het woordenboek een groot aantal woorden (80.000 woorden, hoewel het hierbij wel gaat om het aantal woorden en niet om het aantal lemma's) en is het digitaal en vrij toegankelijk.



Figuur 2 Een voorbeeld van semantiseren

Consolideren

Nadat de participanten de woordbetekenissen aandachtig hadden doorgenomen kwamen zij bij het volgende onderdeel, consolideren. Hier werden de nieuwe woorden ingeoefend doormiddel van verschillende oefeningen. Elke les had een gelijk aantal oefeningen en ook het type oefeningen wat gebruikt werd was steeds hetzelfde. Elke les bestond uit de volgende oefeningen:

- 1x meerkeuzevraag 'Welke uitspraak is juist?' Hierbij waren de uitspraken toegespitst op de verbanden tussen de woorden. Participanten kregen vijf uitspraken te lezen en moesten aangeven welke juist waren.
- 3x meerkeuzevraag 'Vul het juiste woord in in de zin'.
- 3x meerkeuzevraag 'Welk plaatje hoort bij dit woord?'
- 2x open vraag 'Leg in eigen woorden uit wat dit woord betekend.'
- 2x open vraag 'Maak een zin met dit woord.'
- 1x gesloten vraag 'Markeer de woorden uit deze les in de tekst hieronder'. Hierbij werd een korte nieuwe tekst gepresenteerd waarin participanten de vijf leerwoorden moesten herkennen en markeren.
- 1x meerkeuzevraag 'Is de zin goed of fout?'. Hierbij waren de zinnen meer gericht op de betekenis van de woorden, en niet zoals eerder op de verbanden tussen woorden. De participanten kregen vijf uitspraken te lezen en moesten aangeven of deze zinnen juist of onjuist waren.

Door zoveel mogelijk diversiteit aan te brengen in de opdrachten werd de gelegenheid gecreëerd waarin de participanten elk woord op verschillenden manieren tegen kwamen en zo op verschillenden manieren oefende en bekend werden met het woord. Ook is ervoor gezorgd dat elk leerwoord (bijna) even vaak voorkwam in de vragen. Elk woord kwam een keer voor in de juist/onjuist vraag en daarnaast gingen steeds drie van de overige vragen over één woord.

Tenslotte kwam elk woord tenminste één keer voor in de woord-herken-opdracht en één keer voor in de ‘Welke uitspraak is juist?’- opdracht.

Controleren

Nadat de participanten klaar waren met het onderdeel semantiseren moesten zij nogmaals vijf vragen beantwoorden. Het ging hierbij om één vraag per leerwoord, om te controleren of de participanten de betekenis nu kenden. Het ging in dit onderdeel steeds om vier meerkeuzeopdrachten met de vraag ‘Vul het juiste woord in in deze zin.’ En een open vraag van het type ‘Maak een zin met dit woord.’ Aangezien participanten in het onderdeel semantiseren al over vier woorden een open vraag hadden beantwoord is ervoor gekozen om de open vraag te laten gaan over het woord waarover in het onderdeel consolideren alleen gesloten vragen waren gesteld. Op deze manier werden de participanten per woord ongeveer evenveel belast.

De participanten konden tijdens het uitvoeren van de lessen heen en weer bladeren tussen de verschillende onderdelen. Op deze manier werd het constante aanbod van de woorden via een woordmuur, die in de viertakt van belang is (Verhallen, 2009) nagebootst in de lessen. Voorafgaand aan onderdeel 4 (controleren) werden participanten wel aangemoedigd om tijdens dit onderdeel niet meer terug te bladeren naar voorgaande pagina’s. Het was dus nog wel mogelijk om terug te gaan, omdat het technisch mogelijk was om dit alleen hier onmogelijk te maken. Door de participanten aan te moedigen niet terug te gaan werd zoveel mogelijk het toetsende karakter van deze stap nagebootst.

Een overzicht van alle afgenomen viertaktlessen is te vinden in appendix B.

Rijke-contextmethode

Zoals eerder beschreven paragraaf 1.2.2 gaat de rijke-contextmethode ervanuit de leerders woorden het best leren wanneer zij veel taalinput krijgen waaruit zijn de betekenis van woorden kunnen verwerven. Hierbij wordt ook veronderstelt dat voor het creëren van deze rijke context zoveel mogelijk origineel materiaal gebruikt dient te worden, In dit materiaal moet echte taal voorkomen die, niet of zo min mogelijk is aangepast aan de doelgroep.

Binnen dit onderzoek is de rijke context gecreëerd door bij elk thema één video en een korte tekst te zoeken. Hierbij is geprobeerd een balans te vinden tussen authenticiteit en begrijpelijkheid. Video’s bedoeld voor Nederlandstalige volwassenen zijn het meest authentiek, maar bleken te moeilijk voor deze doelgroep: er werd bijvoorbeeld heel veel gesproken of er was heel veel achtergrondgeluid. In plaats van deze video’s is dan ook gezocht naar video’s die bedoeld zijn voor tieners. Het taalgebruik in de video’s is dus wel aangepast aan deze doelgroep, maar niet extra aangepast aan anderstaligen.

Ditzelfde principe is gevolgd bij het verzamelen van de gebruikte teksten. Er is geprobeerd zoveel mogelijk gebruik te maken van authentieke teksten voor jongeren als basis voor de teksten uit het onderzoek. De onderzoeker heeft deze bronteksten vervolgens aangepast waar nodig. Allereerst zijn de teksten zo aangepast dat elk leerwoord uit het thema ten minste één keer voor kwam in de tekst. Daarnaast zijn er soms kleine aanpassingen gemaakt aan de teksten om de begrijpelijkheid en de leesbaarheid van de tekst te vergroten. Alle gebruikte teksten (en opdrachten) zijn te vinden in appendix C. De gebruikte video’s zijn op te vragen bij de onderzoeker.

Bij de tekst en de video zijn vervolgens vragen gemaakt. Bij elk thema zijn negen vragen gemaakt. Het ging hierbij steeds om 7 meerkeuzevragen en 2 open vragen. Alle vragen gingen over informatie die werd behandeld in de tekst en die video. Aangezien de rijke-contextmethode ervan uit gaat de leerder woorden leren door bezig te zijn met de taal, en niet door specifiek bezig te zijn met de betekenis, gingen alle vragen over de inhoud van de bronnen. Er werden geen vragen gesteld die specifiek gingen over de betekenis van woorden. De participanten

konden tijdens het maken van de lessen heen en weer bladeren tussen de bronnen en de vragen, zodat zij de benodigde informatie voor een vraag konden opzoeken in de bronnen.

2.3.3 Vragenlijst achtergrondinformatie

Om ook andere factoren die wellicht mee spelen bij het verschil in prestatie tussen het Pontem College en de partnerschool in kaart te kunnen brengen, is bij de participanten een vragenlijst afgenomen. Zoals eerder besproken in paragraaf 1.4.1 speelt motivatie een belangrijke rol bij het schoolsucces van leerlingen (Ryan & Deci, 2000b) en de intrinsieke motivatie bij leerders gemeten worden met behulp van de *intrinsic motivation inventory* (IMI). In de IMI worden 7 factoren onderscheiden die een rol spelen bij de intrinsieke motivatie van leerlingen. Deze factoren zijn: interesse/plezier in een taak, waargenomen competentie tijdens een taak, moeite/relevatie van een taak, druk/spanning tijdens een taak, waargenomen keuze binnen een taak, waarde/nut van een taak en relatie met de begeleider. In de IMI wordt elke factor geoperationaliseerd door middel van verschillende stellingen. Participanten geven per stelling aan in hoeverre deze op hen van toepassing is. Hiervoor wordt een 7-puntsschaal gebruikt, die loopt van helemaal oneens tot helemaal eens.

Binnen dit onderzoek zijn drie onderdelen van de IMI gebruikt als basis van het onderzoek naar motivatie. Dit zijn de onderwerpen plezier, waargenomen competentie en moeite. Er is gevraagd naar deze onderwerpen binnen drie situaties, namelijk, tijdens lessen op het Pontem College, tijdens lessen op de partnerschool en tijdens het maken van de lessen van het onderzoek.

Er is gekozen voor deze onderdelen omdat deze onderdelen volgens de onderzoeker het meest relevant zijn binnen deze onderzoekssituatie. Aangezien het onderzoek gericht is op de meest effectieve manier van woordenschatverbetering, leken ‘plezier’ en ‘moeite’ hiervoor relevant. Aangezien het namelijk mogelijk is dat de resultaten geen uitsluitsel geven met betrekking tot de werkzaamheid van de verschillende leerwijzen, kunnen de ervaren mate van plezier en relevantie dan meewegen in de mogelijke keuze voor een leerwijze. Ook is waargenomen competentie meegenomen in het onderzoek. Dit aangezien dit niet alleen iets zegt over de motivatie van leerlingen, maar ook aan de vervulling van hun basisbehoeften. Daarnaast was het ook niet mogelijk om alle factoren van de IMI mee te nemen in dit onderzoek. Aangezien de stellingen door de participanten gelezen dienen te worden en elke stelling drie keer beantwoord dient te worden (één keer voor elke situatie). De inschatting is gemaakt dat dit te intensief en belastend zou zijn voor de participanten en dit de onderzoeksresultaten niet ten goede zou komen.

In dit onderzoek zijn in totaal dertien stellingen gebruikt om de plezier, waargenomen competentie en moeite te meten. Van deze stellingen waren er tien positief geformuleerd (bijv. ik vind school leuk) en drie negatief (bijv. Ik vind school niet leuk). Daarnaast is de leerlingen met behulp van twee extra stellingen ook nog gevraagd naar het nut van de oefeningen tijdens andere lessen was. Doordat de participanten de dertien stellingen over plezier competentie en moeite moesten beantwoorden over drie situaties hebben zij in totaal 38 stellingen op een 7-puntsschaal beoordeelt. De stellingen zijn zoveel mogelijk overgenomen uit de naar het Nederlands vertaalde versie van de IMI (Van Geffen, z.d.). Een overzicht van alle stellingen is te vinden in appendix D.

Naast de vragen over plezier, waargenomen competentie en moeite zijn tijdens de dit deel van het onderzoek ook enkele vragen gesteld over de achtergrond van de participanten. Hierbij is gevraagd naar de leeftijd, het geslacht en het geboorteland van de participanten. Daarnaast is gevraagd naar welke talen de participanten, naast Nederlands, spreken en hoelang zij nu in Nederland wonen.

2.3.4 Interviews

Om meer achtergrondinformatie te kunnen verzamelen over de participanten en de context waarbinnen zij les kregen, zijn interviews afgenomen met twee van hun docenten, één docent van het Pontem College en één docent van de partnerschool.

Het interview met de docent van de onderzoeksschool was het doel antwoord te krijgen op de volgende vragen:

- Wat is het praktisch verloop van het duale traject tussen beide scholen?
- In hoeverre acht de docent de NT2-leerlingen in het algemeen competent?
- In hoeverre acht de docent de NT2-leerlingen in het algemeen gemotiveerd?
- Hoe ziet de docent (als relatieve buitenstaander) de competentie en motivatie van de NT2-leerlingen op de partnerschool? Wat speelt hierbij een rol?

Tijdens het interview met de docent van de partnerschool was het doel antwoord te krijgen op de volgende vragen.

- Wat is het praktisch verloop van het duale traject tussen beide scholen?
- In hoeverre acht de docent zich competent tijdens het lesgeven aan de NT2-leerlingen?
- In hoeverre acht de docent zich gemotiveerd tijdens het lesgeven aan de NT2-leerlingen?
- In hoeverre acht de docent de NT2-leerlingen competent?
- In hoeverre acht de docent de NT2-leerlingen gemotiveerd?

Om een goed en duidelijk beeld te krijgen is vervolgens nagegaan welke informatie van de docenten nodig was om antwoord te kunnen krijgen op deze vragen. Op basis hiervan zijn de interviewvragen opgesteld. Een overzicht van de gebruikte interviewvragen is te vinden in appendix E.

2.4 Procedure/uitvoering

Het onderzoek bij de participanten is uitgevoerd in totaal drie bijeenkomsten van 50 minuten (één lesuur). Voorafgaand aan de testsessies heeft ook een informatiebijeenkomst plaatsgevonden (zie ook paragraaf 2.1). Tijdens elke sessie kregen de participanten een opdrachtenvel uitgereikt. Hierin stond per persoon uitgelegd wat zij tijdens die sessie moesten doen. De planning tijdens de sessies was als volgt:

- Sessie 1: pretest woordenschattest en één woordenschatles
- Sessie 2: twee woordenschatlessen
- Sessie 3: posttest woordenschatles en vragenlijst achtergrondinformatie

Alle onderdelen van het onderzoek zijn digitaal afgenomen met behulp van een tablet of computer. De participanten uit rijke-contextgroep hebben waar nodig gebruikt gemaakt van een koptelefoon. Er zal nu per onderdeel worden toegelicht hoe dit werd uitgevoerd.

2.4.1 Woordenschattest

Voorafgaand aan de tests kregen de participanten een instructie. Hierin werd onder andere uitgelegd wat ze precies moesten doen. Daarnaast werd ook benoemd dat er geen goed of fout bestond in de test, dat ze geen cijfer kregen voor de test en dat de uitslag van de test geen gevolgen voor ze had. Tenslotte werd wel aangegeven dat de participanten hun best moesten doen en serieus moesten werken en alleen voor 'ja' mochten kiezen als ze echt zeker wisten dat de een woord kenden. Nadat de leerlingen de instructie hadden gelezen kregen ze nog aanvullende instructie van de onderzoeker. De onderzoeker herhaalde nogmaals dat ze serieus moesten werken en dat de resultaten geen gevolgen hadden voor de participanten. Daarnaast

vertelde de onderzoeker dat de participanten zelfstandig moesten werken en geen hulpmiddelen mochten gebruiken. De volledige (geschreven) instructie, van zowel de woordenschattest als de andere onderdelen, is te vinden in appendices A tot en met D. Na de instructie maakten de participanten eerst een voorbeeldopgave met het woord stoel. Na de voorbeeldopgave begon de test. Tijdens de test liepen de onderzoeker en de docenten door het lokaal om praktische vragen te beantwoorden (zoals ‘Waar moet ik nu klikken?’). Als de participanten vragen hadden over de betekenis van een woord werd deze vraag niet beantwoord door de docent/onderzoeker, maar werd de participant aangemoedigd zelf een keuze te maken. De docent en de onderzoeker zagen er tijdens het onderzoek ook op toe dat de participanten zelfstandig en zonder hulpmiddelen werkten.

Om invloed van de testversie te beperken zijn de participanten tijdens zowel de pretest als de posttest gelijkmatig over de verschillende versies verdeelt. De verdeling van de participanten is te vinden in tabel 2.

Tabel 2 Verdeling van participanten over testversies

Practicanten	Pretest	Posttest
3 participanten uit viertaktgroep	Testversie A	Testversie B
4 participanten uit viertaktgroep	Testversie B	Testversie A
4 participanten uit rijke-contextgroep	Testversie A	Testversie B
4 participanten uit rijke-contextgroep	Testversie B	Testversie A

2.4.2 Woordenschatlessen

Voorafgaand aan de woordenschatlessen kregen de participanten opnieuw een instructie te lezen. In deze instructie stond wat zij konden verwachten van de opdracht en hoelang zij de tijd zouden krijgen voor de opdracht. Daarnaast werd ook hier verteld dat de uitslag van de test geen gevolgen voor de deelnemers had en dat ze geen cijfer kregen, maar wel hun best moesten doen. Daarnaast werd beschreven dat het geen probleem was wanneer de participanten niet alle opdrachten af zouden krijgen binnen de tijd. De onderzoeker heeft vervolgens deze zaken nogmaals benadrukt en opnieuw vermeld dat de participanten zelfstandig en zonder hulpmiddelen moesten werken.

Ook tijdens de woordenschatlessen waren de onderzoeker en de docent aanwezig om waar nodig vragen te beantwoorden en toezicht te houden.

2.4.3 Vragenlijst achtergrondinformatie

Ten slotte hebben de participanten de vragenlijst over plezier, waargenomen competentie, moeite en achtergrondinformatie ingevuld. Hierbij werd hen in een korte instructie uitgelegd wat er van hen verwacht werd. Daarnaast werd benadrukt dat de participanten eerlijk konden antwoorden, dat niemand erachter zou komen wat ze precies hadden geantwoord en dat hun antwoorden geen gevolgen voor hen zou hebben. De onderzoeker heeft daarnaast nog mondeling toegelicht dat ook bij dit onderdeel verwacht werd dat de participanten zelfstandig werkten.

De vragen in de vragenlijst waren gegroepeerd per situatie (opdrachten, Pontem College en partnerschool). Bij de vragen over de partnerschool kregen leerlingen die niet naar de partnerschool gingen de instructie om deze vragen over te slaan. Ook tijdens het maken van de vragenlijst waren de onderzoeker en de docent aanwezig om waar nodig vragen te beantwoorden en toezicht te houden.

2.4.4 Realisatie onderzoeksplanning

Tijdens de eerste sessie op de onderzoeksschool was er sprake van technische problemen. Hierdoor konden de participanten geen gebruik maken van tablets. De technische problemen zijn nog geprobeerd op te lossen, maar dit is niet gelukt. Daarom is de keuze gemaakt om de participanten de woordenschattest te laten maken op hun eigen telefoon. Hoewel dit geen effect had op bijvoorbeeld de vormgeving of bruikbaarheid van de test heeft dit wel geleid tot vertraging in het proces. De originele onderzoeksplanning kon hierdoor niet meer worden uitgevoerd en aangezien er geen gelegenheid was extra onderzoeks-sessie te plannen is de planning om die reden aangepast. Het gerealiseerde onderzoek had dan ook de volgende opbouw

- Sessie 1: pretest woordenschattest
- Sessie 2: Twee woordenschatlessen
- Sessie 3: Eén woordenschatles, posttest woordenschattest en vragenlijst achtergrondinformatie

Door deze aanpassing in het schema is noodgedwongen één woordenschatles komen te vervallen. De participanten hebben hierdoor opdrachten rondom het thema ‘na de oorlog’ (zie paragraaf 2.3.1) niet behandeld. Zij hebben echter het grootste deel van de woorden nu wel aangeboden gekregen en er was daarnaast ook ruimte voor het afnemen van de vragenlijst, die het naar verwachting eenvoudiger maakt om de verzamelde data te kunnen duiden. Vanaf dit punt wordt dus niet langer uit gegaan van vier woordenschatlessen, maar van drie.

2.4.5 Interviews

Naast de sessies die plaats hebben gevonden op de school zijn ook de interviews afgenomen. Van de interviews heeft er persoonlijk plaatsgevonden en een telefonisch. Beiden gesprekken zijn opgenomen. Tijdens beide interviews is dezelfde procedure doorlopen. Eerst is het met de deelnemer het toestemmingsformulier doorgenomen. Er is uitgelegd dat het gesprek, als zij akkoord gingen, zou worden opgenomen. Daarnaast is besproken waarvoor zij precies toestemming gaven en hoe de informatie uit de interviews zou worden verwerkt in de verslaglegging. Wanneer de deelnemers toestemming gaven werd de tape-recorder gestart en begon het gesprek. Hier werd eerst geïntroduceerd wat de doelen waren van het gesprek en hoe het gesprek verder zou verlopen. Daarna werden de opgestelde vragen doorgelopen. Hierbij werd de volgorde van de hoofdvragen zoals weergegeven in paragraaf 2.3.4 aangehouden. Wanneer de onderzoeker alle vragen gesteld had werd de deelnemer gevraagd of hij nog wat anders wilde toevoegen aan de zaken die zojuist waren besproken. Ten slotte werd de deelnemer bedankt voor zijn deelname.

2.5 Analyse

In deze sectie zal stapsgewijs worden uitgelegd hoe de verschillende data zijn verwerkt en geanalyseerd. Voor zowel de woordenschattest als de vragenlijst achtergrondinformatie geldt dat enkele participanten uiteindelijk zijn uitgesloten uit de analyse. Bij de woordenschattest gaat dit om participanten die niet hebben deelgenomen aan de pre- en/ of posttest. Bij de vragenlijst gaat dit om participanten die de vragenlijst niet hebben ingevuld en/of participanten die die tijdens het beantwoorden van de vragenlijst slecht gebruik hebben gemaakt van één antwoordmogelijkheid, aangezien dit erop wijst dat de vragen niet serieus gemaakt zijn. Overigens zijn participanten die slechts bepaalde delen van de vragenlijst hadden gemaakt (bijvoorbeeld alleen de vragen over de opdrachten) wel meegenomen bij dat specifieke onderdeel. Ook participanten die enkele vragen niet hadden beantwoord zijn meegenomen in de analyse. In hun scores is rekening gehouden met het feit dat zij een of meerdere vragen niet hadden beantwoord.

2.5.1 Woordenschattest

Voordat tot analyse van de data kan worden overgegaan moet allereerst de woordenschat score worden berekend. Hoewel de X_Lex een vaak gebruikte test voor woordenschat is, bestaat er nog geen vastgestelde scoringsmethode voor dit type taak en is er enige onenigheid over welke methode de beste is. In dit onderzoek is ervoor gekozen om de score als volgt te berekenen:

$$S = H - F$$

Hierbij is S de score tussen 0 en 1, H de hit rate (aantal gekende bestaande woorden) en F de False alarm rate (het aantal non-woorden dat de participant ten onrechte heeft herkend als bestaand woord). Zowel de hit rate als de false alarm rate zijn berekend door eerst het percentage herkende of ten onrechte herkende woorden te berekenen en dit daarna om te zetten in een decimaal getal.

De onderzoeker is van mening dat deze score het beste de woordenschat van de participanten weergeeft. Op de eerste plaats is in deze score meegenomen dat niet alle juiste antwoorden ('ja' bij bestaande woorden en 'nee' bij nonwoorden) hetzelfde betekenen. Daarnaast zijn andere scoringsmethode inmiddels herroepen door de bedenker, zoals die van Meara (Meara, 2010), of houden deze scores in grote mate rekening met gokkans en correctie voor persoonlijk voorkeur van een participant (Huibregtse, Admiraal, & Meara, 2002). In de instructie van de woordenschattest stond echter beschreven dat participanten alleen mochten kiezen voor 'ja' als zij helemaal zeker wisten wat een woord betekende. Hiermee is deze kans op gokken of een eigen inzicht van wanneer je een woord kent grotendeels opgevangen en kan deze berekening dus prima gebruikt worden. Ten slotte wijst onderzoek ook uit dat deze score een goede representatie geeft van de woordenschat, wanneer de score wordt vergeleken met de uitkomsten op andere soorten woordenschattests (Mochida & Harrington, 2006).

Naast deze algemene score zijn ook de scores bekende voor elk woordtype (frequent woord, schooltaalwoord, leerwoord). Deze score, tussen 0 en 1, drukt het percentage woorden dat een participant binnen één categorie kende uit. Per participant werden dus volgende scores berekend:

- Algemene score (op pre- en post test)
- Score voor frequente woorden (op pre- en posttest)
- Score voor schooltaalwoorden (op pre- en posttest)
- Score voor leerwoorden (op pre- en posttest)

Van al deze scores werden per groep (viertakt en rijke context) beschrijvende statistieken berekend. Ook is met behulp van onafhankelijk t-toetsen, bekeken of de twee versies van de woordenschattest niet significant van elkaar verschilden. Dit zou namelijk wijzen op een verschil in de moeilijkheid van de toetsen en dit zou de verdere uitslagen onbetrouwbaar maken. Om te onderzoeken of er (significante) verschillen waren tussen de twee leerwijzen is steeds gebruik gemaakt van een mixed-ANOVA, aangezien er sprake is van één within-subject variabele, meetmoment (pre- en posttest) en een between-subject variabele, namelijk leerwijze (viertakt of rijke context). Alle vier hierboven genoemde scores worden op deze manier vergeleken.

Voorafgaand aan het uitvoeren van deze ANOVA's is nagegaan of voldaan is aan de assumpties voor parametrische tests. Indien dit niet het geval bleek te zijn met is behulp van verschillscores (Score posttest-score pretest) een non-parametrische test uitgevoerd, namelijk de wilcoxon signed rank test en/of de Mann whitney U test

2.5.2 Vragenlijst achtergrondinformatie

Allereerst zijn de antwoorden van de participanten omgezet in een score per onderdeel. Deze score is het gemiddelde antwoord van een participant per categorie, per context. Hierbij is

gebruik gemaakt van cijfer omzetting (helemaal mee oneens= 1, helemaal mee eens= 7) en er is hierbij rekening gehouden met de benodigde ompoling van negatief geformuleerde stellingen. Op basis van deze gegevens zal ook beschrijvende statistiek worden gegenereerd per opdrachtengroep en per school (Pontem College en partnerschool).

Met behulp van deze gegevens is er geprobeerd een antwoord te krijgen op de volgende vragen

- Zijn er (significante) verschillen op het gebied van plezier, moeite of waargenomen competentie tijdens de opdrachten tussen de twee leerwijzengroepen?
- Zijn er (significante) verschillen tussen de ervaring van plezier, moeite of waargenomen competentie op het Pontem College en de partnerschool?

Om antwoord te kunnen geven op de eerste vraag zullen de scores van de viertaktgroep en de rijke-contextgroep met elkaar worden vergeleken met behulp van onafhankelijke t-toetsen, aangezien het hier gaat om de scores van twee onafhankelijke groepen.

Om antwoord te kunnen vinden op de tweede vraag zullen de scores die leerlingen hebben gegeven binnen de Pontemcontext vergeleken worden met de scores binnen de partnerschoolcontext. Hiervoor zullen gepaarde t-toetsen worden gebruikt, aangezien het gaat om scores van twee metingen binnen dezelfde groep.

Net als bij de woordenschattest zal voorafgaand aan de test worden nagegaan of de data geschikt is voor parametrische tests. Indien dit niet het geval is zal er geen gebruik worden gemaakt van t-toets, maar van een non parametrisch alternatief, de Mann whitney U test.

2.5.3 Interviews

Aangezien er maar twee interviews zijn afgenomen kon de informatie uit de interviews niet (statistisch) geanalyseerd worden. De informatie uit de interviews zal daarom niet worden gebruikt om harde conclusies te trekken. De informatie uit de interviews zal wel gebruikt worden om de andere resultaten beter te kunnen duiden en eventuele andere problemen binnen het duale traject te signaleren. Aangezien er op grond van de interviews geen statistische analyse zal worden uitgevoerd is ervoor gekozen geen transcript van de interviews te maken. In plaats daarvan is in de resultaten sectie een samenvatting van de interviews opgenomen. Indien gewenst kunnen de audiobestanden van de interviews bij de onderzoeker worden opgevraagd.

3. Resultaten

3.1 Woordenschat

Na afloop van het onderzoek zijn verschillende participanten uitgesloten uit de analyse, omdat zij de pre- en/of posttest niet hadden gemaakt. Dit heeft ertoe geleid dat er zes participanten in de viertaktgroep kunnen worden meegenomen en vijf participanten in de rijke-contextgroep. De gemiddelde leeftijden van deze groepen worden hierdoor 18,17 voor de viertaktgroep ($SD = 1,17$) en 18,80 voor rijke-contextgroep ($SD = ,45$). In tabel 3 zijn de gemiddelde scores per groep te vinden. In deze tabel zijn de totaalscore en de scores van de frequente woorden, schooltaal- en leerwoorden te vinden.

Alvorens kan worden vastgesteld of er een effect is van leerwijze is gecontroleerd of er geen verschil bestaat tussen het niveau van de twee versies van de woordenschattest. Om dit te bekijken zijn met behulp van t-toetsen de totaalscores van de participanten die versie A maakten vergeleken met de totaalscores van de participanten die versie B maakten. Dit is gebeurd voor zowel de pretestscores als de posttestscores. Door de uitval van verschillende proefpersonen maakten tijdens de pretest 4 participanten versie A en 7 participanten versie B, tijdens de posttest waren deze cijfers omgedraaid.

Tabel 3 Gemiddelde woordenschatcores per groep

Score	Viertakt		Rijke context	
	Pretest	posttest	Pretest	posttest
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Totaalscore	,58 (.14)	,46 (.14)	,63 (.11)	,64 (.18)
Score frequente woorden	,87 (.10)	,83 (.08)	,85 (.05)	,85 (.06)
Score schooltaalwoorden	,75 (.11)	,80 (.10)	,80 (.15)	,82 (.14)
Score leerwoorden	,41 (.17)	,58 (.14)	,46 (.18)	,62 (.14)

Tijdens de pretest scoorden participanten die versie B van de woordenschattest ($M = ,65$; $SD = ,10$) hoger dan participanten die versie A van de woordenschattest ($M = ,52$; $SD = ,12$) maakten. Dit verschil, $,13$, 95% BI $[-,28; ,02]$, was niet significant, $t(9) = -1,92$, $p = ,087$. Ook tijdens de posttest scoorden participanten die versie B van de woordenschattest ($M = ,65$; $SD = ,12$) hoger dan participanten die versie A van de woordenschattest ($M = ,63$; $SD = ,18$) maakten. Dit verschil, $,02$, 95% BI $[-,25; ,21]$, was niet significant, $t(9) = -,21$, $p = ,841$.

Dit betekent met andere woorden dat er geen verschil is in de moeilijkheid van de tests en dat eventuele andere verschillen in de scores dus niet veroorzaakt zijn door de verschillende testversies.

Zoals eerder beschreven, wordt met mixed ANOVA's onderzocht of er significante verschillen bestaan tussen de pre- en posttest en of er een significant verschil is tussen de groei van de verschillende groepen. Voor alle variabelen is voldaan aan alle assumpties voor ANOVA's met uitzondering van de variabele 'pretest score leerwoorden', bij de rijke-contextgroep. Deze variabele voldoet niet aan de assumptie van normaliteit en is niet normaal verdeeld ($p = .039$).

Om toch te kunnen nagaan of er effecten zijn van tijd en leerwijze is besloten dit te testen met een related samples Wilcoxon signed-rank test. Voor deze test zijn alle pretestscores van leerwoorden vergeleken met alle posttestscores. Daarnaast is het effect van leerwijze bij de leerwoorden onderzocht worden met behulp van de verschillen van pretest-posttest. Met deze data zal een Mann-Whitney U test worden uitgevoerd. De gemiddelde verschillen en de gemiddelde scores per testmoment zijn te vinden in tabel 4 en 5.

Allereerst is onderzocht of er een significant verschil bestaat tussen de totaalscores van de verschillende groepen. De resultaten laten zien dat de totaalscores niet significant verschilden over tijd, er was dus geen hoofdeffect van tijd, $F(1;9) = ,517$ $p = ,490$. Er bleek dan ook dat er geen significant interactie effect tussen tijd en leerwijze is, $F(1;9) = ,340$, $p = ,574$.

Er zijn dus geen significante verschillen op het gebied van de totaalscores, maar wellicht zijn er verschillen op het gebied van de verschillende geteste woordsoorten. Allereerst zijn de scores van de frequente woorden geanalyseerd. De resultaten laten zien dat de scores van de frequente woorden niet significant verschilden over tijd, er was dus geen hoofdeffect van tijd, $F(1;9) = ,399$ $p = ,543$. Er bleek dan ook dat er geen significant interactie effect tussen tijd en leerwijze is, $F(1;9) = ,399$, $p = ,543$.

Tabel 4 Gemiddelde verschillen voor leerwoorden

	Viertakt	Rijke context
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Verschilscore leerwoorden	,18 (.20)	,16 (.08)

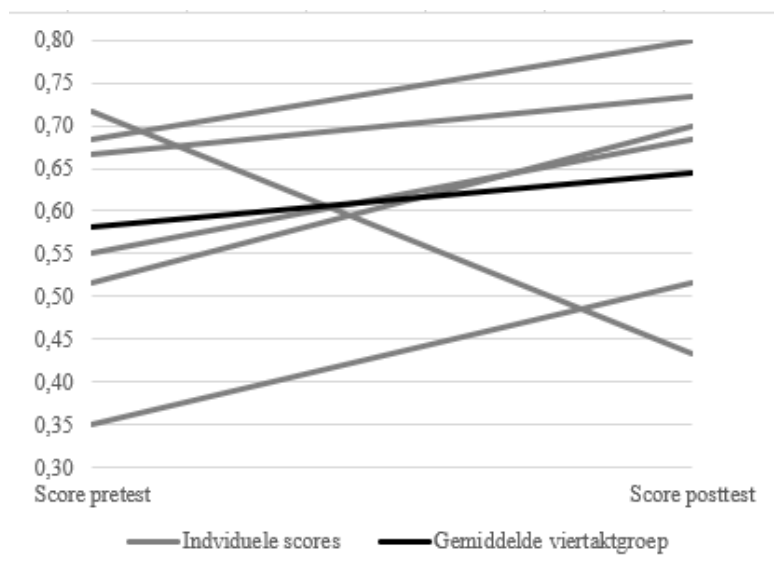
Tabel 5 Gemiddelde scores voor leerwoorden

	Pretest	Posttest
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Score leerwoorden	,43 (.16)	,60 (.13)

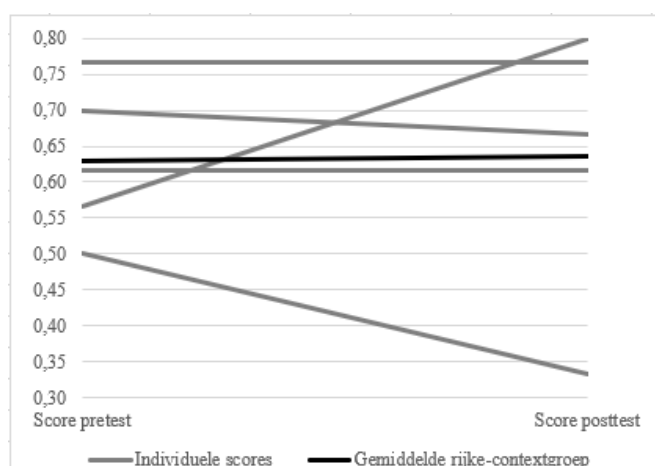
Vervolgens zijn de scores van de schooltaalwoorden geanalyseerd. De resultaten laten zien dat de scores van de schooltaalwoorden niet significant verschilden over tijd, er was dus geen hoofdeffect van tijd, $F(1;9) = ,716$ $p = ,419$. Er bleek dan ook dat er geen significant interactie effect tussen tijd en leerwijze is, $F(1;9) = ,131$, $p = ,725$.

Tenslotte is bekeken of er verschillen bestaan tussen de scores van de leerwoorden. De related samples Wilcoxon signed-rank test wees uit dat de scores voor de leerwoorden tijdens de posttest ($M = ,60$; $SD = ,13$) significant hoger waren dan de scores voor de leerwoorden tijdens de pretest ($M = ,43$; $SD = ,16$), $Z = 9,682$, $p = ,006$. Er is een Mann-Whitney U test gebruikt om vast te stellen of de verschillscore op het gebied van leerwoorden van de viertaktgroep verschildte met de verschillscore van de rijke-contextgroep. Uit de test bleek dat hiertussen geen significant verschil was, $U = 15,50$, $p = 1,0$.

Aangezien er geen significante verschillen zijn gevonden voor leerwijze zijn als laatste ook de persoonlijke scores in kaart gebracht. In figuur 3 en 4 zijn de individuele groeicurven voor de totaalscore in kaart gebracht. Uit deze grafieken valt steeds op te maken dat er spraken is van grote individuele verschillen tussen de participanten, zowel op het gebied van aanvangsscore, als van groei. In appendix F zijn ook de individuele groeicurven van de ander scores te vinden. In deze groeicurven is een vergelijkbaar beeld terug te zien.



Figuur 3 Individuele groeicurven van de totaal score van de viertaktgroep



Figuur 4 Individuele groeicurven van de totaal score van de rijke-contextgroep

3.2 Motivatie en basisbehoeften

Met behulp van de vragenlijst ‘achtergrondinformatie’ is zijn het plezier, de waargenomen competentie en moeite van de participanten bepaald. Deze aspecten zijn bepaald binnen drie contexten, namelijk tijdens het maken van de onderzoeksopdrachten, tijdens lessen op het Pontem College en tijdens lessen op de partnerschool. In deze sectie zal eerst onderzocht worden of de leerwijze die de participanten gebruikten tijdens de opdrachten invloed heeft gehad op hun plezier, competentie en mate van moeite. Daarna zal nog worden onderzocht of er verschillen bestaan tussen de twee scholen die de participanten bezoeken.

3.2.1 Invloed van leerwijze op plezier, competentie en moeite.

Tijdens het onderzoek hebben niet alle participanten de vragenlijst ‘achtergrondinformatie’ ingevuld. Daarnaast heeft één participant slechts één antwoordoptie gebruikt en is hij daarom uitgesloten uit de analyse. Uiteindelijk zijn in de analyse zes personen meegenomen uit de viertaktgroep (M leeftijd = 18,00; SD = 1,10) en vier participanten uit de rijke-contextgroep (M leeftijd = 18,75; SD = ,5).

In tabel 6 zijn de gemiddelde scores van elke groep per aspect te vinden. Daarnaast zijn in deze tabel ook de gemiddelde scores van de twee extra vragen te vinden over de bruikbaarheid van de lessen. Voor alle gemiddeldes geldt dat een hoger getal (tussen 1 en 7) staat voor méér plezier/competentie/relevantie.

Voor de analyse is gebruik gemaakt van t-toetsen. Alvorens deze zijn toegepast is nagegaan of alle variabelen voldoen aan de assumpties voor parametrische testen. De variabelen plezier en moeite voor andere lessen voldoen helaas niet aan assumptie van normaliteit (beide p = ,02). Daarom zijn de verschillen tussen de viertaktgroep en de rijke-contextgroep bij deze variabelen onderzocht met Mann-Whitney U test. De andere variabelen voldoen wel aan alle assumpties.

Tabel 6 Gemiddelde scores per groep

Concept	Viertakt	Rijke context
	M (SD)	M (SD)
Plezier	4,61 (1,06)	5,25 (0,58)
Waargenomen competentie	4,29 (1,22)	4,81 (1,53)
Moeite	4,40 (,91)	5,05 (1,22)
Nieuwe dingen geleerd?	5,14 (1,41)	6,25 (,96)
Relevant voor andere lessen?	5,00 (1,60)	6,50 (,58)

Allereerst is de waargenomen competentie van de participanten onderzocht. De participanten die in de rijke contextgroep zaten ervoeren gemiddeld meer plezier ($M = 4,81$; $SD = 1,53$) dan de participanten uit de viertaktgroep ($M = 4,37$; $SD = 1,22$). Dit verschil, ,44, 95% BI [-2,44; 1,57], was niet significant, $t(8) = -,50$, $p = ,628$. Daarnaast bleek dat de participanten uit de rijke-contextgroep hoger scoorden op het gebied van moeite ($M = 5,05$; $SD = 1,22$) dan de participanten uit de viertaktgroep ($M = 4,00$; $SD = ,91$). Dit verschil, ,1,05, 95% BI [-2,73; 1,85], was niet significant, $t(8) = -1,57$, $p = ,155$.

Er is een Mann-Whitney U test gebruikt om vast te stellen of er een verschil was in de ervaring van plezier in de verschillende groepen. Uit de test bleek dat hiertussen geen significant verschil was, $U = 19,00$, $p = ,171$.

Aan de participanten is met betrekking tot de opdrachten nog gevraagd in hoeverre zij het idee hadden iets nieuws geleerd te hebben. De participanten uit de rijke contextgroep hadden gemiddeld meer het idee dat zij wat geleerd hadden ($M = 6,25$; $SD = ,96$) dan de participanten uit de viertaktgroep ($M = 5,00$; $SD = 1,41$). Dit verschil, ,1,25, 95% BI [-3,13; ,63], was niet significant, $t(8) = -1,63$, $p = ,164$.

Daarnaast is de participanten gevraagd of zij het idee hadden dat de informatie die zij geleerd hadden relevant was voor andere lessen. Om vast te stellen of er op dit gebied een verschil was tussen de verschillende groepen is een Mann-Whitney U test gebruikt. Uit de test bleek dat her tussen de twee groepen geen significant verschil was, $U = 20,00$, $p = ,114$.

3.2.2 Invloed van school op plezier, competentie en moeite

Tijdens het onderzoek hebben zeven participanten zowel de vragen over de partnerschool als het Pontem college ingevuld. Deze participanten (M leeftijd =18,00; $SD = 1,00$) zijn meegenomen in deze analyse.

De gemiddelde scores van de participanten per school zijn te vinden in tabel 7. Hiervoor geldt net als bij de vorige paragraaf dat een hoger gemiddelde wijst op een hoger gevoel van plezier, competentie en relevantie.

De gegevens zullen worden geanalyseerd met repeated-measures t-toetsen. Net als bij de vorige toetsen is eerst gecontroleerd of aan de assumpties voor parametrische toetsen voldaan is en alle variabelen voldeden aan deze assumpties.

Allereerst is onderzocht of de participanten verschillen ervoeren op het gebied van plezier tussen bij de scholen. De participanten ervoeren op het Pontem College gemiddeld meer plezier ($M = 5,63$; $SE = ,35$) dan op de partnerschool ($M = 5,36$; $SE = ,51$). Dit verschil, ,27, 95% BI [-,66; 1,21], was niet significant, $t(6) = ,717$, $p = ,500$. Ook deden de participanten gemiddeld meer moeite op het Pontem College ($M = 5,11$; $SE = ,46$) dan op de partnerschool ($M = 4,83$; $SE = ,34$). Dit verschil, ,28, 95% BI [-,48; 1,05], was niet significant, $t(6) = ,92$, $p = ,394$. Tenslotte was de waargenomen competentie van de participanten op het Pontem College gemiddeld hoger ($M = 5,17$; $SE = ,43$) dan op de partner school ($M = 4,17$; $SE = ,45$). Dit verschil, ,99, 95% BI [,27; 1,73], was significant, $t(6) = 3,35$, $p = ,015$. Dit laatste betekend dus dat de participanten op de partnerschool minder het idee hebben dat ze competent zijn dan op het Pontem College.

Tabel 7 Gemiddelde per school

	Pontem College	Partnerschool
Concept	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Plezier	5,63 (.92)	5,36 (1,35)
Waargenomen competentie	5,17 (1,13)	4,17 (1,18)
Moeite	5,11 (1,22)	4,83 (.90)

3.3 Interviews

In deze sectie zijn de afgenomen interviews samengevat. Om de samenvatting te structureren zijn de hoofdvragen uit de interviews zoals genoemd in paragraaf 2.3.4 gebruikt.

3.3.1 Interview met de docent van het Pontem college

Wat is het praktisch verloop van het duale traject tussen beide scholen?

Dit jaar is de keuze gemaakt dat de leerlingen uit de route 3 die jonger zijn dan 18 naar de partnerschool zouden gaan. Op de partnerschool maken de leerlingen kennis met reguliere vakken en een reguliere school. Voorafgaand aan het traject wordt gelet op het Nederlands en rekenniveau van de leerlingen. De leerlingen die instromen op de partnerschool hebben ongeveer 1F niveau. Deze informatie over het startniveau wordt ook gedeeld met de partnerschool. Op de partnerschool is het niveau ongeveer vmbo-t 2/3. Er vindt ongeveer drie of vier keer per jaar overleg plaats over de leerlingen. Dan wordt besproken hoe de leerlingen ervoor staan en wat hun mogelijke uitstroom niveau wordt.

In hoeverre acht de docent de NT2-leerlingen in het algemeen competent en gemotiveerd?

Volgens de docent hebben de leerlingen uit de route 3 hoger niveau dan andere klassen op Pontem. Dat zit hem vooral in de mate van abstractie die deze leerlingen aankunnen. Daarnaast hebben zij ook meer algemene kennis. Ten opzichte van andere Route 3 klassen is deze klas net iets zwakker. Het tempo is net lager, de leerlingen leren net wat minder snel en ze zijn net iets minder actief betrokken bij de lessen.

De docent vindt het lastig dat de leerlingen een weinig realistisch beeld hebben van hun positie binnen het onderwijs. Ze willen zichzelf daardoor nog wel eens overschatten. Het is lastig om de leerlingen ervan te overtuigen dat het moeilijk voor ze zal zijn in het vervolgtraject. De leerlingen hebben het wel naar hun zin gehad op het Pontem, maar sommige zijn nu wel klaar met deze school, willen door met ander onderwijs. De docent vindt dit eigenlijk wel een goede houding. Wat betreft motivatie is het wisselend. De leerlingen zien niet altijd de noodzaak van bepaalde activiteiten en dat gaat ten koste van de motivatie. Daarnaast is niet alles op de school even goed geregeld en dat gaat ook ten koste van motivatie.

Op het Pontem past het niveau van het onderwijs bij de capaciteiten. De school moet er wel goed voor blijven waken dat de leerlingen uitgedaagd blijven. Soms werken leerlingen onder niveau en wordt er minder groei gemaakt dan echt mogelijk is. De docent vindt dit jammer.

Hoe ziet de docent (als relatieve buitenstaander) de competentie en motivatie van de NT2-leerlingen op de partnerschool? Wat speelt hierbij een rol?

Op de partnerschool komen wereld van ISK en regulier onderwijs samen en dat levert allerlei zaken op om over na te denken. Hoe goed gaat het om NT2-leerlingen op moedertaalniveau les te geven? Het is hoe dan ook lastig, omdat er altijd hiaten zullen zijn, volgens de docent. Op de partnerschool is echter inmiddels veel ervaring verzameld wat betreft tempo en lesaccenten. De partnerschool kijkt duidelijk naar de brugfunctie, van ISK naar regulier, en er wordt goed gekeken naar de aansluiting met regulier onderwijs.

Hoewel de docent niet bij de lessen is geweest denkt hij wel dat de leerlingen in het traject groeien en uiteindelijk wel kunnen meedraaien binnen het leren wat op de partnerschool verwacht wordt. Vraag is wel: Is dat genoeg om straks ook mee te kunnen doen in regulier vmbo? Dit heeft er volgens de docent mee te maken met dat men enerzijds een reëel beeld van vmbo-t wil geven maar aan de andere kant ook de leerlingen goed mee wil krijgen. Het komt

ook wel voor dat na dit traject blijkt dat echt regulier onderwijs toch nog een stap te ver is voor de leerlingen.

De docent denkt dat de leerlingen het een leuke uitdaging vinden en ze gemotiveerd zijn om in het Nederlandse onderwijs in te stromen. Hij heeft wel het idee dat de leerlingen een beetje de integratie missen. Het blijft een aparte klas, en dat is goed voor het onderwijs, maar zo wordt wel de aansluiting met de rest van de school gemist. De docent denkt dat integratie echt meer aandacht zou kunnen krijgen. De leerlingen zouden meer contact mogen krijgen met leeftijdsgenoten binnen de school en daar zou de partnerschool zich voor kunnen inspannen. Zou het niet kunnen dat leerlingen toch meer meedraaien met leeftijdsgenoten, vraagt de docent zich af.

De leerlingen zijn qua motivatie en nakomen van afspraken natuurlijk niet perfect, maar verschillen daarin niet echt van reguliere leerlingen.

Als redenen voor mindere resultaten van deze groep geeft de docent dat je precies merkt dat deze groep net anders is dan de groep van vorig jaar, dit zowel qua niveau als qua persoonlijkheid. Dat merk je precies tijdens de lessen en daar kun je niet heel veel aan doen. Maar de vraag is: Waarom is het alleen nu minder gelukt om het toch te laten slagen? Volgens docent ligt het deels aan de taal. Niveau 2F is nodig om goed te kunnen meedraaien in de bovenbouw van de vmbo. Dit is lastig te halen en dit halen is voor de leerlingen heel hard werken. Daarnaast speelt volgens de docent dat het lastig is om effectief de kennis van de zaakvakken over te dragen een rol. Hierbij spelen vooral lees- en luistervaardigheid een rol en die zou nog beter kunnen.

Docent stelt dat dit traject hoe dan ook waardevol geweest is voor leerlingen. Het is een goede kans geweest voor leerlingen om zich te bewijzen. Dit zorgde voor goede motivatie. Misschien is het niet helemaal gelukt bij alle leerlingen, maar het is in elk geval geprobeerd. Daarnaast biedt het de mogelijkheid om je als docent te laten verrassen door de mogelijkheden van de leerlingen.

De docent vertelt dat hij het een mooie uitdaging vindt om na te blijven denken over hoe je echt die extra stap kunt zetten voor de taalontwikkeling van de leerlingen. Daarop aansluitend zegt de docent dat hij open staat voor de aanbevelingen van dit onderzoek. Hij ziet echt kansen voor dit onderzoek om te leiden tot interessante inzichten. Hij denkt dat de school ook openstaat voor de bevindingen, mist ze concreet en toepasbaar zijn.

3.2.3 Interview met de docent van de partnerschool

Wat is het praktisch verloop van het duale traject tussen beide scholen?

De partnerschool en het Pontem organiseren dit traject nu voor het tweede jaar. De leerlingen komen, vanaf het begin van het schooljaar twee dagen per week naar de partnerschool. De leerlingen volgen hier een aantal zaakvakken, zoals geschiedenis, economie, aardrijkskunde, biologie en economie. Daarnaast krijgen ze wiskunde en Engels. Het doel van het traject is samen bepalen wat het uitstroomniveau van de leerlingen is. De partnerschool houdt een eigen leerling administratie bij en een aantal keer per jaar wordt tijdens rapport/voortgangsvergaderingen samen overlegd. Dan worden resultaten gedeeld.

In hoeverre acht de docent zich competent en gemotiveerd tijdens het lesgeven aan de NT2-leerlingen?

De docent geeft aan dat lesgeven aan de NT2-groep wel echt anders is dan lesgeven aan de reguliere leerlingen. Als docent moet je, je echt aanpassen. Bij bijvoorbeeld Engels lopen de niveaus erg uit elkaar en spreek je veel meer in het Nederlands dan in reguliere lessen. De docent vindt dit een leuke uitdaging.

De leerlingen zijn gemotiveerd en vinden het leuk, dat maakt het werk leuk. Voor deze leerlingen is het wel onhandig dat Engels een kernvak is. Het zal voor veel leerlingen heel erg moeilijk worden om een voldoende te halen voor dit vak, terwijl dit een vereiste is.

Een ander verschil is dat leerlingen bijna nooit vragen stellen. De docent vindt dat erg wennen. Je moet als docent veel meer moeite moeten doen om leerlingen vragen te laten stellen. Daarnaast moet je ze leren dat vragen stellen oké is. De docent denkt dat dit te maken heeft met de cultuur van de leerlingen.

De docent geeft aan dat de docenten hebben geen training of cursus hebben gehad over lesgeven aan een NT2-groep met andere culturen. De docent heeft dit wel een beetje gemist en denkt dat dit erg van meerwaarde zou kunnen zijn. De docent heeft als enige wel een training over leggeven aan multiculturele klassen gehad en heeft dit overgedragen aan collega's. Echter blijft scholing welkom, zowel over culturele aspecten als over praktische zaken.

De docent vindt werken met deze groep erg leuk en wil dit graag blijven doen. De docent merkt wel dat hij op zijn vakgebied bij reguliere leerlingen meer uitgedaagd wordt. Andere docenten in het team zijn ook zeer gemotiveerd om te werken met deze groep en willen heel graag betrokken blijven bij dit traject.

De docent denkt dat zijn werk de leerlingen echt helpt in hun ontwikkeling. Niet alleen op het gebied van vakken, maar ook op een meer algemeen vlak. De docent denkt ook dat het docententeam open zal staan voor eventuele aanbevelingen die uit dit onderzoek zullen volgen.

In hoeverre acht de docent de NT2-leerlingen competent en gemotiveerd?

De docent geeft aan dat de leerlingen de neiging hebben om in hun eigen taal te praten. Daarnaast zijn de leerlingen wat ouder dan reguliere vmbo-t leerlingen. Dit vertaalt zich volgens de docent wel in een wat andere houding ten opzichte van aanwezigheid en huiswerk. Dit is soms iets minder dan je hoopt. Het bleek lastig om leerlingen hier goed op te wijzen en hierin ook goed samen te werken met het Pontem. De docent merkt dat het algehele niveau van de leerlingen net wat lager is dan vorig jaar. Dit maakt ook dat de doelen die je stelt voor de leerlingen echt moeilijker te behalen zijn. Er zijn voor volgend jaar wel plannen om een andere groep, jongere leerlingen, aan dit traject te laten starten. De hoop is dat het traject voor deze groep nog wat meer kan betekenen dan voor deze oudere groep.

De docent denkt dat een deel van de leerlingen het erg naar hun zin heeft en een deel wat minder. Dit deel heeft al snel door dat ze straks toch niet naar dit soort onderwijs gaan, dus dan neemt de motivatie wel af. De andere leerlingen werken wel echt hard en groeien ook echt.

De docent benoemt dat vmbo-t halen voor de leerlingen lastig zal zijn, ze zullen erg hard moeten werken. De leerlingen lijken dit wel te onderschatten en daarnaast overschatten ze vaak hun eigen Nederlands niveau. Dit zal in de komende jaren problemen voor hen kunnen opleveren.

Op sociaal gebied sluiten deze leerlingen minder aan bij de school dan de leerlingen van het vorige jaar. De leerlingen doen af en toe wel mee in bijzondere activiteiten. Hiervan kunnen leerlingen echt veel leren. Samenwerking is dan lastig, zowel op sociaal gebied als taal gebied. Het is lastig om leerlingen echt te laten opgaan in de school. Je zou kunnen overwegen om leerlingen te laten meedraaien in een reguliere klas, maar dit is wel lastig. Het zou onhandig zijn voor de docenten en ook voor de leerlingen. Aangezien de leerlingen dan geen echt onderdeel van de klas zijn en niet genoeg lessen meemaken. De docent denkt ook wel dat dit sociale aspect ondergeschikt is aan de andere doelen. Zorgen voor zowel sociale integratie als gedegen onderwijs zou volgens de docent erg lastig zijn.

De docent denkt dat het grootste probleem van de leerlingen toch wel een gebrek aan achtergrondkennis is. Hierdoor zijn veel lessen lastig. Verder zijn er veel kleine problemen, zowel op het gebied van taal als op cultuur. Als laatste stelt de docent dat de leerlingen pas erg kort in Nederland zijn. Dit speelt zeker een rol. Sommige leerlingen waren pas een jaar in

Nederland toen ze begonnen op de partnerschool en je merkt dat dit erg meespeelt in bijvoorbeeld hun taalniveau.

De docent stelt dat het traject, ook al was het qua niveau moeilijk, zeker erg waardevol is geweest voor de leerlingen. Ze leren veel over Nederlands onderwijs. Ze leren hoe dit echt in elkaar zit, maar ervaren bijvoorbeeld ook hoe het is om een toets niet te halen.

4. Conclusie en discussie

4.1 Woordenschatverbetering

In dit onderzoek stond de vraag *Wat is het effect van preteaching volgens de viertakt ten opzichte van preteaching in een rijke talige context op de passieve woordenschat van jonge NT2-leerders?* centraal. Uit het verrichte onderzoek is gebleken dat de kennis van de leerwoorden na het onderzoek significant groter was dan voor het onderzoek. Hoewel uit deze resultaten niet direct kan worden geconcludeerd dat het aanbieden van woordenschatlessen effect heeft, is dit wel aannemelijk. De woordenschatverbetering trad alleen op bij het domein van woorden dat aangeboden was tijdens de woordenschatlessen en niet bij de andere woorden. Dit maakt het dus aannemelijk dat het aanbieden van woordenschatlessen werkt, omdat het woordenschatniveau van woorden die niet aangeboden zijn niet is toegenomen.

Daarnaast is gebleken dat er geen verschil bestaat tussen de effectiviteit van het viertaktmodel en de rijke-contextmethode. Ook is uit het aanvullende onderzoek gebleken dat er geen verschil bestaat tussen de mate van plezier, competentie en moeite die de participanten ervaren bij het maken van de opdrachten. Kort gezegd kunnen woordenschatlessen dus ingezet worden om de passieve woordenschat te verbeteren, maar geeft dit onderzoek geen aanleiding om een van de twee geteste leerwijze boven de ander te verkiezen.

Toch wijkt dit resultaat misschien iets af van de verwachtingen die in eerder onderzoek worden geschetst. De literatuur en de populariteit van de viertakt beschouwend, was het misschien te verwachten dat het viertaktmodel tot betere resultaten zou leiden dan de rijke-contextmethode. Het onderzoek toont wel de werkzaamheid van de viertakt aan, maar niet dat deze methode beter is dan contextueel leren. Dit wordt door Verhallen en Verhallen (2003) wel verondersteld. Er blijkt dus nog altijd ruimte voor meer onderzoek naar de viertakt om het gebruik van dit model verder te rechtvaardigen.

Vervolgonderzoek is zeker nog mogelijk en ook relevant. Het huidige onderzoek was klein van opzet en kort van duur, wat mogelijk de effecten heeft beïnvloed. Daarnaast bleek uit de data-analyse dat de onderlinge verschillen tussen de participanten al bij aanvang groot waren en hier is binnen dit onderzoek geen rekening mee gehouden. Het is daarom ook interessant om een soortgelijk onderzoek nogmaals uit te voeren, met grotere groepen en ook met meer homogene groepen. Ook is het dan verstandig een controlegroep toe te voegen die geen lessen krijgt om zo met meer zekerheid uitspraken te kunnen doen over mogelijke effecten van het onderwijs. Daarnaast is het verstandig het onderzoek dan ook langer te laten duren. Op deze manier kan beter worden nagegaan of het woordenschatonderwijs ook daadwerkelijk geschikt is als vorm van preteaching. Men zou dan bijvoorbeeld toetsresultaten van voor en na het traject met elkaar kunnen vergelijken. Het huidige onderzoek heeft strikt genomen alleen het effect op de woordenschat gemeten en niet op de schoolresultaten. Voor het Pontem College was het praktisch geweest wanneer ook hierover informatie was verzameld, maar gezien de beschikbare tijd en timing van het onderzoek binnen het schooljaar was dit binnen het huidige onderzoek niet mogelijk.

Naast het verbeteren van het huidige onderzoek is het, naar aanleiding van de literatuur, mogelijk ook interessant om een soortgelijk onderzoek uit te voeren bij de jongeren met Nederlands als eerste taal. Verhallen en Verhallen (2003) geven aan dat contextueel leren

eigenlijk de manier is waarop moedertaalsprekers woorden leren. Desondanks wordt ook in het onderwijs aan moedertaalsprekers veel gebruik gemaakt van methodes en modellen zoals de viertakt (Expertisecentrum Nederlands, z.d.; Expertisecentrum Nederlands, z.d.; Smits & Van Koeven, 2015). Of dit van meerwaarde is vroegen Smits en Van Koeven (2015) zich al eerder af in hun blog ‘Woordenschatonderwijs bestaat niet’. Dit verdient dan ook zeker aandacht in (toekomstig) onderzoek.

4.2 Pedagogisch/didactische aspecten

Zoals eerder al werd genoemd is er geen verschil gevonden tussen de ervaring van plezier, competentie en moeite van de twee groepen. Verder is te zien dat eigenlijk alle gemiddelden ongeveer vallen tussen 4 en 5. Op deze schaal (van 1 tot 7) betekent dit dat de participanten over het algemeen neutraal (4), tot licht positief (5) stonden tegenover plezier, competentie en moeite tijdens het maken van de opdrachten. Dit is positief, omdat het de meer mogelijkheden biedt om dit soort woordenschatlessen in te bouwen in het onderwijs. Wanneer de resultaten op dit gebied negatief zouden zijn, zou dit er namelijk op wijzen dat participanten tijdens het maken van de opdrachten mogelijk minder gemotiveerd zijn en er mogelijk niet wordt voldaan aan hun basisbehoeften van competentie, autonomie en relatie. Dit zou het leren van de participanten niet ten goede komen.

Daarnaast is in het onderzoek het plezier, de competentie en de moeite van participanten op beide scholen onderzocht. Uit de resultaten bleek dat de participanten redelijk positief waren over het plezier wat ze ervaren op school en de moeite die ze willen steken in school. Alle gemiddelde resultaten liggen namelijk rond de 5, wat licht positief betekend. Zoals eerder al beschreven blijkt er wel een significant verschil te zijn tussen de waargenomen competentie van participanten op beide scholen. Op het Pontem College scoort de waargenomen competentie gemiddeld een 5,17. Dit betekend dat de leerlingen licht positief zijn over hun eigen competentie. Op de partnerschool scoort de waargenomen competentie gemiddeld een 4,17, wat wijst op een neutrale mening over de competentie. En hoewel de score van 4,17 niet direct betekent dat de participanten zich niet competent voelen, is het mogelijk toch zorgelijk.

Zoals in de introductie al is beschreven is het van groot belang dat leerlingen het gevoel hebben competent te zijn en te kunnen voldoen aan de verwachtingen in het onderwijs. Wanneer dit niet het geval is komen leerlingen veel moeilijker of zelfs niet tot leren (Ryan & Deci, 2000a; Ryan & Deci 2000b). Dat participanten aangeven het idee hebben dat zij op de partnerschool minder competent zijn, betekend dat hun mogelijkheid tot leren op de partnerschool in gevaar is. Het is dan ook belangrijk dat de beide scholen nagaan hoe zij ervoor kunnen zorgen dat het gevoel van competentie omhoog kan gaan. Het onderwijs op de partnerschool is, zo bleek uit de interviews, moeilijker dan op het Pontem College. Dit hoeft geen probleem te zijn en het is ook niet zo dat de enige manier om het gevoel van competentie te verhogen het onderwijs vereenvoudigen is. Mogelijk zou preteaching kunnen bijdragen aan het verbeteren van de waargenomen competentie. Door preteaching toe te passen komen leerlingen beter voorbereidt naar de partnerschool en hebben zij mogelijk ook het gevoel het onderwijs hier beter aan te kunnen. Daarnaast zouden de scholen het gesprek kunnen aangaan met leerlingen. Hierin zou het belang van fouten maken en het soms wat minder goed doen kunnen worden besproken.

Vanuit praktisch oogpunt is het zo dat de participanten die nu hebben deelgenomen vanaf augustus niet meer op het Pontem College zitten. Aan hun gevoel van competentie kan dan ook niets meer veranderd worden. Ook zeggen deze resultaten over competentie niets over het gevoel van competentie van aankomend leerlingen. Toch kan dit resultaat worden opgevat als een signaal. Het traject kent blijkbaar aspecten die ervoor zorgen dat het competentiegevoel van de leerlingen minder kan zijn dan op het Pontem College. Dat maakt dat dit ook in komende jaren een punt van aandacht zou mogen zijn.

Zoals bekend is er niet enkel gekeken naar de woordenschatverbetering van participanten en de zaken die hier wellicht invloed op kunnen hebben. Er is ook gekeken naar de bredere context waarin deze casus plaatsvond. Subjectief gezien lijkt deze context goed te zijn. De afgenomen interviews laten zien dat er veel moeite wordt gedaan voor dit traject. De betrokken docenten lijken gemotiveerd en competent. Op basis van de interviews zijn er geen redenen om aan te nemen dat eventuele problemen veroorzaakt worden door de betrokken docenten of de organisatie van het traject. Natuurlijk zijn er altijd punten waarop verbetering mogelijk is, maar op basis van de interviews lijkt het zo te zijn dat de betrokkene zich hiervan bewust zijn. Punten waarop eventueel verbetering mogelijk lijkt zijn de sociale aspecten van het traject en de NT2-scholing van de docenten op de partnerschool. Bij deze punten kunnen echter ook direct weer tegenvragen worden opgeworpen. Kan het programma zich bijvoorbeeld wel richten op zowel sociale als intellectuele doelen? En lijdt het intellectuele doel dan misschien onder het sociale doel? Het lijkt hoe dan ook verstandig dat de scholen over het sociale aspect van het traject in gesprek gaan aangezien de meningen over het belang van de sociale aspecten, op basis van de interviews, uiteen lijken te lopen.

Wat betreft de scholing kan men zich misschien afvragen of meer scholing echt goed is voor het traject. Lijdt het doel van het traject er niet onder als docenten op de partnerschool getraind worden in onderwijs aan NT2-leerlingen? Geeft het traject dan nog een reëel beeld van het reguliere onderwijs? Deze vragen kunnen op grond van dit onderzoek niet worden beantwoord. De vragen kunnen wel relevant zijn voor de scholen wanneer zij willen nagaan of en hoe zij het traject verder willen verbeteren.

Dit onderzoek begon met een vraag vanuit het Pontem College, namelijk ‘Wat kunnen wij doen om onze leerlingen beter te kunnen laten meedraaien op hun reguliere school?’. In dit onderzoek is geprobeerd zo goed mogelijk antwoord te geven op deze vraag. Hoewel het onderzoek de vraag van de school niet volledig heeft kunnen beantwoorden bieden de uitkomsten voldoende handvaten om mee aan de slag te gaan. De afronding van dit schriftelijke verslag is dan ook niet het direct einde van dit project. De onderzoeker zal de resultaten binnenkort natuurlijk delen met de school. Samen met de school zal worden gekeken hoe de resultaten precies kunnen worden ingezet binnen het onderwijs, om zo hopelijk samen te zorgen voor nóg beter onderwijs voor ISK-leerlingen.

Literatuurlijst

- Ahmad, J. (2012). Intentional vs. incidental vocabulary learning. *ELT Research Journal*, 1(1), 71–79. Geraadpleegd van https://www.kau.edu.sa/Files/0053226/Researches/65160_36507.pdf
- Alquahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, III(3), 21–34. <https://doi.org/10.20472/TE.2015.3.3.002>
- Bossers, B., Kuiken, F., & Vermeer, A. (2015). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (Herz. ed.). Bussem, Nederland: Coutinho.
- Chan, H. (2000). Pre-teaching Technical Vocabulary in an Introductory Information Systems Course: An Experiment Involving Non-native Speakers of English. *IRMA Conference*, 74–78.
- Dong, Y., Gui, S., & Macwhinney, B. (2005). Shared and separate meanings in the bilingual mental lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 8(3), 221–238. <https://doi.org/10.1017/S1366728905002270>
- Elgort, I., & Warren, P. (2014). L2 Vocabulary Learning From Reading: Explicit and Tacit Lexical Knowledge and the Role of Learner and Item Variables. *Language Learning*, 64(2), 365–414. <https://doi.org/10.1111/lang.12052>
- Elgort, I., Brysbaert, M., Stevens, M., & Van Assche, E. (2017). Contextual word learning during reading in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(2), 341–366. <https://doi.org/10.1017/S02722263117000109>
- Emmelot, Y., Schooten, E., & Timman, Y. (2001). *Determinanten van succesvol NT2-onderwijs: factoren van invloed op de leerwinst Nederlands van 1.9-leerlingen in groep 4 en 7 van het primair onderwijs*. Amsterdam, Nederland: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Expertisecentrum Nederlands. (z.d.). *Kennisplatform taaldidactiek - Didactisch model woordenschatuitbreiding*. Geraadpleegd op 7 augustus 2019, van https://www.lesintaal.nl/documents/doc_32701.htm
- Ford-Connors, E., & Paratore, J. (2015). Vocabulary Instruction in Fifth Grade and Beyond. *Review of Educational Research*, 85(1), 50–91. <https://doi.org/10.3102/0034654314540943>
- Huibregtse, I., Admiraal, W., & Meara, P. (2002). Scores on a yes-no vocabulary test: correction for guessing and response style. *Language Testing*, 19(3), 227–245. <https://doi.org/10.1191/0265532202lt229oa>
- Keuleers, E., & Brysbaert, M. (2010). Wuggy: A multilingual pseudoword generator. *Behavior Research Methods*, 42(3), 627–633. <https://doi.org/10.3758/BRM.42.3.627>
- Keuleers, E., Brysbaert, M., & New, B. (2010). SUBTLEX-NL: A new measure for Dutch word frequency based on film subtitles. *Behavior Research Methods*, 42(3), 643–650. <https://doi.org/10.3758/BRM.42.3.643>
- Malmberg. (2014). *MEMO geschiedenis voor de onderbouw, 2 T/H* (4de editie). 's-Hertogenbosch, Nederland: Malmberg.
- Meara, P. (2006). *_Lex vocabulary tests v2.0*. Geraadpleegd van <http://www.lognostics.co.uk/tools/index.htm>

- Meara, P. (2010). *EFL Vocabulary Tests*. Swansea, Verenigd Koninkrijk: Swansea University.
- Mihara, K. (2011). Effects of Pre-Reading Strategies on EFL/ESL Reading Comprehension. *TESL Canada Journal*, 28(2), 51–73. <https://doi.org/10.18806/tesl.v28i2.1072>
- Mochida, K., & Harrington, M. (2006). The Yes/No test as a measure of receptive vocabulary knowledge. *Language Testing*, 23(1), 73–98. <https://doi.org/10.1191/0265532206lt321oa>
- Muiswerk Educatief. (z.d.). *Muiswerk Woordenboek*. Geraadpleegd op 10 augustus 2019, van <https://www.muiswerk.nl/mowb/>
- Niemiec, C., & Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Pontem College. (2018). *Schoolgids 2018-2019*. Geraadpleegd van <http://www.pontem-college.nl/organisatie/>
- Pontem College. (z.d.). *Volledig overzicht drie leerroutes* [Stroomschema]. Geraadpleegd van <http://www.pontem-college.nl/onderwijs/leerroutes/>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Smits, A., & Van Koeven, E. (2015, 20 mei). *Woordenschatonderwijs bestaat niet* [Blogpost]. Geraadpleegd op 10 augustus 2019, van <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2015/05/woordenschatonderwijs-bestaat-niet.html>
- Stichting Leerplan Ontwikkeling. (z.d.). *TULE Nederlands, kerndoel 12*. Geraadpleegd op 7 augustus 2019, van <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-L12-Gr78-Leraar.html>
- Uitgeverij Coutinho. (z.d.). *Hazenbergh & Hulstijn-lijst*. Geraadpleegd van https://www.coutinho.nl/fileadmin/documenten/non2/pdfjes/Woordenlijst_HH-0-2000_alfabetisch.pdf
- Van Geffen, S. (vert.) (z.d.). *intrinsic motivation inventory*. Geraadpleegd van <https://drive.google.com/file/d/0Bw-gHVDUY3mseTFVb2Y4b0kzZmc/view>
- Van Hartingsveldt, W., & Verhallen, M. (2016). Met woorden in de weer in het speciaal basisonderwijs. *Logopedie en foniatrie*, (1), 10–16.
- Van Leerdam, A. (2014). *Het effect van de woordenschatdidactiek Met Woorden in de Weer op de passieve woordenschat van kinderen van 10-13 jaar met een taalontwikkelingsstoornis* (Masterscriptie). Geraadpleegd van <https://www.onderzoek.hu.nl/~media/LLL/Docs/Overige/Masterthese%20A%20%20van%20Leerdam%202014.pdf?la=nl>
- Verhallen, M. (2009). *Meer en beter woorden leren*. Geraadpleegd van <https://www.lowan.nl/lesmateriaal/meer-en-beter-woorden-leren/>
- Verhallen, M., & Verhallen, S. (2003). *Woorden leren, woorden onderwijzen* (6de editie). Amersfoort, Nederland: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

- Verhallen, S., & Alons, L. (2010). *Handleiding Basislijst Schooltaalwoorden vmbo*. Amsterdam, Nederland: ITTA.
- Warren, P. (2013). *Introducing Psycholinguistics*. Cambridge, Verenigd Koninkrijk: Cambridge University Press.
- Wij-leren. (2019). *Preteaching - uitleg begrippen onderwijs*. Geraadpleegd op 10 augustus 2019, van <https://wij-leren.nl/preteaching.php>
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. Cambridge (MA), De Verenigde Staten: The MIT Press.
- Willekeurige woorden in het Nederlands. (z.d.). Geraadpleegd op 10 augustus 2019, van <https://www.palabrasaleatorias.com/willekeurige-woorden.php>
- Woordenschat.(2019). In *Van Dale gratis online woordenboek*. Geraadpleegd op 10 augustus 2019, van: <https://www.vandale.nl/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/woordenschat#.XU7AYegzbIU>
- Yazdanpanah, M., & Khanmohammad, H. (2014). Sociocultural Theory and Listening Comprehension: Does the Scaffolding of EFL Learners Improve Their Listening Comprehension? *Theory and Practice in Language Studies*, 4(11), 2389–2395. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.11.2389-2395>
- Ying, Z. (2017). The Representation of Bilingual Mental Lexicon and English Vocabulary Acquisition. *English Language Teaching*, 10(12), 24–27. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n12p24>

Appendix A : Woordenschattest

In deze appendix zijn de instructie en de gebruikte woorden uit beide versies van de woordenschattest te vinden.

Instructie inclusief voorbeeldvraag

Je gaat nu een woordenschattest maken. Lees eerst de uitleg goed door en begin daarna aan de test.

Wanneer je dadelijk op de pijl klikt zie je steeds een woord in beeld. Bij elk woord dat je ziet moet je dezelfde vraag beantwoorden. Deze vraag is:

Weet je wat dit woord betekent?

Als je weet wat het woord betekent klik je op de knop 'Ja'. Als je niet weet wat het woord betekent klik je op de knop 'Nee'.

Als je op een knop hebt geklikt komt het volgende woord vanzelf in beeld.

Nadat je op een knop hebt geklikt wordt de knop rood. Dit gebeurt altijd en betekent niet dat je iets fout doet!

Let op! Er zitten ook woorden in de test die niet bestaan in het Nederlands. Je moet dus goed opletten tijdens het maken van de test. Je kunt dus niet steeds op 'ja' klikken. Klik alleen op 'Ja' als je zeker weet wat een woord betekent. Geef eerlijk antwoord, het is niet erg als je de betekenis van een woord niet weet.

Je krijgt voor deze test geen cijfer! De test is alleen bedoeld om te kijken hoeveel woorden je kent.

Er volgt nu een voorbeeld

Klik op de pijl om naar het voorbeeld te gaan

Voorbeeld

Stoel

O Ja

O Nee

Dit was het voorbeeld.

Klik nu op de pijl om te beginnen met de test.

Denk er aan, geef steeds antwoord op de vraag: Weet je wat dit woord betekent?

Woorden uit testversie A

Frequente woorden

niveau

ruimte

stemming

groep

manieren

handhaven

huilen

wachten

handelen

weggaan

keel

gast

lijk

mens

traditie

duiken

bewaren

vullen

beschikken

schrijven

Schooltaalwoorden

verwachting

nadeel

wijze

gedachte

klem

hanteren

benoemen

samenvatten

voorzien

verschijnen

optreden

doorlezen

afsluiten

uitzoeken

tegenkomen

shotel

leerboek

wijziging

opmerking

gebeurtenis

Leerwoorden

Verzet

Persoonsbewijs

Riskeren

Collaboreren

Onderduiken

Aanvallen

Opmars
Front
Capituleren
Veroveren
Tekorten
Grondstoffen
Verduisteren
Uitgeput
Gehoorzamen
Herdenken
Symbool
Herinneringscentrum
Nederlaag
Verwoest

Non-woorden
bees
biuil
giest
bafcel
betjed
herper
asplend
brooien
fonguter
kuifstal
aaksassel
onvenzocht
zapineling
emstiften

poortlaafster
heid
plos
plend
hexies
lersen
puiren
schoef
bukjelp
opvrijn
smimmen
strinsen
auberhoft
stuikreel
overplansen

Woorden uit testversie B

Frequente woorden

niveau
ruimte
stemming
groep
manieren
handhaven
huilen
wachten
handelen
weggaan
kist
jurk
punt
plan
vermogen
slagen
groeien
wennen
geschieden
verliezen

Schooltaalwoorden

verwachting
nadeel
wijze
gedachte
klem
hanteren
benoemen
samenvatten
voorzien
verschijnen

scheiden
meetellen
afspreken
voorkomen
overleggen
vervolg
werkblad
proefwerk
standpunt
uitdrukking

Leerwoorden

Verzet
Persoonsbeijs
Riskeren
Collaboreren
Onderduiken
Aanvallen
Opmars
Front
Capituleren
Veroveren
Tekorten
Grondstoffen
Verduisteren
Uitgeput
Gehoorzamen
Herdenken
Symbool
Herinneringscentrum
Nederlaag
Verwoest

Non-woorden

bees
biuil
giest
bafcel
betjed
herper
asplend
brooien
fonguter
kuifstal
aaksassel
onvenzocht
zapineling
emstiften
poortlaafster
peem
tuil
roben
leisde
loring
renwen
wimpen
funtren
plaviet
spambee
tiseren
miagoduid
weurotjif
roodlistepe
verdremping

Appendix B: Viertaktlessen

In deze appendix zijn de drie gebruikte viertaktlessen te vinden.

Les 1

Instructie

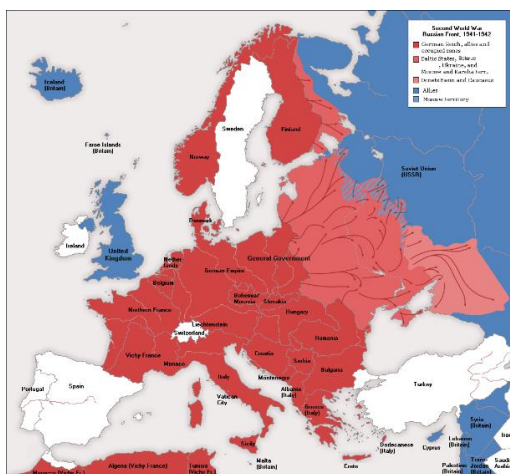
In deze opdracht ga je een aantal nieuwe woorden leren. Je krijgt hiervoor ongeveer 20 minuten de tijd. De woorden gaan over de Tweede Wereldoorlog.

De opdracht bestaat uit 4 onderdelen.

Net als bij de woordentest is het niet erg als je een fout maakt, maar doe wel je best. Je krijgt voor deze opdracht geen cijfer. Het is ook niet erg als je niet alle opdrachten op tijd af hebt

Voorbewerken

De woorden die je in deze opdracht gaat leren gaan over het begin van de Tweede Wereldoorlog.



Wat weet jij al over de Tweede Wereldoorlog?

Schrijf (kort) 2 dingen op.

Semantiseren

Je krijgt nu 5 woorden te zien met een plaatje en een uitleg. Daarna krijg je een korte tekst waarin alle woorden worden gebruikt.

Lees de teksten op deze pagina goed door. Je krijgt zo opdrachten waarin je deze woorden moet gebruiken.

Aanvallen



Aanvallen: Proberen om door te vechten van iemand te winnen.

Duitsland gaat Polen aanvallen, want Duitsland wil de baas van Polen worden.

Opmars



(Rood is in opmars)

Opmars: Groeien in aantal of belangrijkheid
Duitsland was in 1940 in opmars als baas van Europa.

Het Front



(Het blauwe gebied is het front.)

Het front: het voorste gebied waar tijdens een oorlog gevochten wordt.
Duitsland vocht aan het front tegen Engeland

Capituleren



Capituleren: je gevangen laten nemen of de strijd opgeven
Na 5 dagen oorlog moest Nederland capituleren.

Veroveren



veroveren: Na een gevecht in bezit nemen.
In 1939 wilde Duitsland Polen veroveren.

Het begin van de oorlog in Nederland

In 1940 was Duitsland in **opmars** als baas van Europa. Het Duitse leger wilde ook Nederland **aanvallen**. Dat gebeurde op 10 mei 1940. Het **front** van de oorlog lag toen in Gelderland. Na 5 dagen vechten moest Nederland **capituleren**. Het was Duitsland gelukt om Nederland te **veroveren**.

Consolideren

Nu volgen de opdrachten. Als tijdens het maken van de opdrachten nog even wil kijken naar de uitleg van de woorden kun je op het pijltje naar links klikken.

Tijdens een aantal opdrachten moet je een voorbeeld geven. Je mag dit helemaal zelf verzinnen en het voorbeeld hoeft niet over de Tweede Wereldoorlog te gaan

- Welke van de zinnen hier onder kloppen denk je? Er zijn meerdere antwoorden goed.

(Deze zinnen zijn misschien lastig, denk er rustig over na.)

- Eerst kan iemand aanvallen, daarna kan hij veroveren.
 - Veroveren en capituleren is hetzelfde.
 - Nadat iemand heeft aangevallen ontstaat er een front
 - De opmars van een land stopt als het land capituleert.
 - Een land capituleert eerst en valt daarna aan.
- Welk woord past in deze zin?
De jongens in het winkelcentrum wilden de jongens uit het park
 - opmars
 - veroveren
 - aanvallen
- Welk woord past in de zin?
Steeds meer meisjes hebben een roze rugzak. Dat is erg in
 - aanval
 - veroveren
 - opmars
- Welk woord past in de zin?
Na D-day moest het Duitse leger op twee vechten.
 - aanvallen
 - veroveren
 - fronten
- Maak een zin met het woord 'veroveren'.
- Maak een zin met het woord 'capituleren'
- Welke zinnen zijn goed en welke zinnen zijn niet goed?
 - Tijdens een opmars wordt iets steeds kleiner.
 - Als je gaat aanvallen dan ga je vechten.
 - In het front gebeurt er niks.
 - Als je wint moet je capituleren.
 - Je kunt land en spullen veroveren.
- In deze opdracht leer je 5 woorden.
Markeer die 5 woorden in de tekst hieronder.
(Je kunt een woord markeren door erop te klikken en daarna op het woord 'leerwoord' te klikken)
Voor de Tweede Wereldoorlog was Hitler in opmars in Duitsland. Toen Hitler de baas werd wilde hij Europa veroveren. Daarom ging hij bijvoorbeeld Nederland en Polen aanvallen. Veel landen die werden aangevallen moesten capituleren. Zij konden de gevechten aan het front niet winnen.
- Leg in eigen woorden uit wat veroveren is.
- Leg in eigen woorden uit wat opmars betekend.
- Welk plaatje hoort bij capituleren?



- Welk plaatje hoort bij front?



- Welk plaatje hoort bij aanvallen?



Controleren

Dit zijn de laatste opdrachten. Probeer deze opdrachten te maken zonder terug te gaan naar de uitleg van de woorden.

- Maak een zin met aanvallen.
- Welk woord past in de zin?
Tijdens dit bordspel moet je andere landen
 - veroveren
 - opmars
 - capituleren
- Welk woord past in de zin?
De van Duitsland stopte in de Sovjet-Uni.
 - front
 - opmars
 - verovering
- Welk woord past in de zin?
Tijdens het spel wilde ik graag opgeven. Opgeven is ongeveer hetzelfde als

- veroveren
- capituleren
- aanvallen
- Welk woord past in de zin?
De meeste gevechten vonden in de Tweede Wereldoorlog plaats aan het
 - aanval
 - opmars
 - front

Les 2

Instructie

In deze opdracht ga je een aantal nieuwe woorden leren. Je krijgt hiervoor ongeveer 20 minuten de tijd. De woorden gaan over de Tweede Wereldoorlog.

De opdracht bestaat uit 4 onderdelen.

Net als bij de woordentest is het niet erg als je een fout maakt, maar doe wel je best. Je krijgt voor deze opdracht geen cijfer. Het is ook niet erg als je niet alle opdrachten op tijd af hebt.

Voorbewerken

De woorden die je in deze opdracht gaat leren gaan over het verzet in de Tweede Wereldoorlog



Wat weet jij al iets over het verzet in de Tweede Wereldoorlog?

Schrijf 3 woorden op die volgens jou met het verzet te maken hebben.

Semantiseren

Je krijgt nu 5 woorden te zien met een plaatje en een uitleg. Daarna krijg je een korte tekst waarin alle woorden worden gebruikt.

Lees de teksten op deze pagina goed door. Je krijgt zo opdrachten waarin je deze woorden moet gebruiken.

Verzet

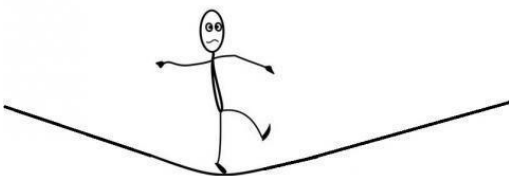


Verzet: organisatie die iets probeert te doen aan vreemde overheersing.
Het verzet in Nederland probeerde het de Duitsers moeilijk te maken.
Persoonsbewijs



Persoonsbewijs: Bewijs waarmee je aantoonst wie je bent.
Je moet altijd je persoonsbewijs meenemen als je naar buiten gaat.

Riskeren



riskeren: een risico nemen
Mensen uit het verzet riskeren hun leven. Ze kunnen zware straffen krijgen als ze betrapt worden.

Collaboreren



Collaboreren: Samenwerken met de vijand.

Sommigen mensen collaboreren, ze helpen bijvoorbeeld met zoeken naar verzetsmensen.

Onderduiken



Onderduiken: je lange tijd verstoppen voor een vijand.

Sommige mensen werden gezocht door de nazi's, daarom gingen zij onderduiken.

Verzet in Nederland

Sommige mensen waren zo boos op de bezetter dat ze iets wilde doen tegen de Duitsers. Zij gingen bij het **verzet**. De mensen van het **verzet** deden veel gevaarlijke dingen. Ze maakten valse **persoonsbewijzen** en hielpen mensen met **onderduiken**. Het was gevaarlijk om bij het **verzet** te zijn. Verzetsmensen **riskeerden** veel. Ze konden gevangengenomen worden of zelfs gedood.

Andere mensen vonden de Duitsers juist heel goed. Zij gingen **collaboreren**. Ze zochten bijvoorbeeld naar mensen die **ondergedoken** zaten of gingen werken voor het Duitse leger.

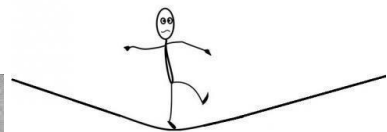
Consolideren

Nu volgen de opdrachten. Als tijdens het maken van de opdrachten nog even wil kijken naar de uitleg van de woorden kun je op het pijltje naar links klikken.

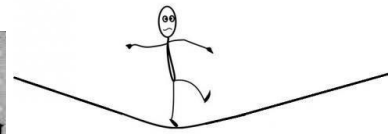
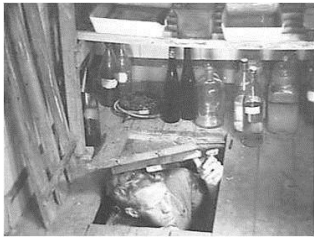
Tijdens een aantal opdrachten moet je een voorbeeld geven. Je mag dit helemaal zelf verzinnen en het voorbeeld hoeft niet over de Tweede Wereldoorlog te gaan.

- Welke van de zinnen hier onder kloppen denk je? Er zijn meerdere antwoorden goed. (Deze zinnen zijn misschien lastig, denk er rustig over na.)

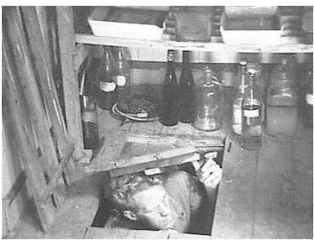
- Mensen die collaboreren zitten bij het verzet.
- Mensen die onderduiken zijn voor het verzet
- Mensen die collaboreren zijn tegen onderduiken.
- Mensen met een vals persoonsbewijs riskeren een straf.
- Mensen van het verzet en mensen die collaboreren zijn elkaars vijanden.
- Welk woord past in deze zin?
De ouders van Piet nu! Na de oorlog moeten zij gestraft worden.
 - Collaboreren
 - Onderduiken
 - Verzet
- Welk woord past in de zin?
Bij ons op zolder zit een Engelse piloot. Hij is aan het
 - Riskeren
 - Collaboreren
 - Onderduiken
- Welk woord past in de zin?
Rebecca kreeg extra eten van het
 - Persoonsbewijs
 - Riskeren
 - Verzet
- Maak een zin met het woord 'persoonsbewijs'.
- Maak een zin met het woord 'riskeren'.
- Welke zinnen zijn goed en welke zinnen zijn niet goed?
 - In het verzet zitten is veilig.
 - Op een persoonsbewijs staat je naam.
 - Iets riskeren is iets gevaarlijks
 - Collaboreren is samenwerken.
 - Als je gaat onderduiken kun je op straat lopen.
- In deze opdracht leer je 5 woorden.
Markeer die 5 woorden in de tekst hieronder.
(Je kunt een woord markeren door erop te klikken en daarna op het woord 'leerwoord' te klikken)
In de oorlog is er verzet tegen de Duitsers en de mensen die met hen collaboreren. Het verzet riskeert hun leven door mensen te helpen. Ze regelen plekken waar mensen kunnen onderduiken en geven hen een persoonsbewijs. De Nederlanders die collaboreren met de Duitsers zitten vaak bij de NSB. Ze werken op allerlei plekken. Zo verraden ze mensen die onderduiken en controleren ze op straat persoonsbewijzen.
- Leg in eigen woorden uit wat riskeren is.
- Leg in eigen woorden uit wat onderduiken betekend.
- Welk plaatje hoort bij collaboreren?



- Welk plaatje hoort bij persoonsbewijs?



- Welk plaatje hoort bij verzet?



Controleren

Dit zijn de laatste opdrachten. Probeer deze opdrachten te maken zonder terug te gaan naar de uitleg van de woorden.

- Maak een zin met verzet.
- Welk woord past in de zin?
Ria en Antoon vinden Hitler een goede leider, daarom gaan ze
 - Collaboreren
 - Onderduiken
 - Riskeren
- Welk woord past in de zin?
Op het van Micha staat dat hij Joods is.
 - Onderduiken
 - Verzet
 - Persoonsbewijs
- Welk woord past in de zin?
Mijn ouders hebben een geheime kamer op zolder. Daar kunnen mensen
 - Riskeren
 - Onderduiken
 - Verzet
- Welk woord past in de zin?
Het is gevaarlijk om wilde dieren te voeren. Dierenverzorgers hun leven.
 - Persoonsbewijs
 - Riskeren
 - Collaboreren

Les 3

Instructie

In deze opdracht ga je een aantal nieuwe woorden leren. Je krijgt hiervoor ongeveer 20 minuten de tijd. De woorden gaan over de Tweede Wereldoorlog.

De opdracht bestaat uit 4 onderdelen.

Net als bij de woordentest is het niet erg als je een fout maakt, maar doe wel je best. Je krijgt voor deze opdracht geen cijfer. Het is ook niet erg als je niet alle opdrachten op tijd af hebt.

Voorbewerken

De woorden die je in deze opdracht gaat leren gaan over de gevolgen van de Tweede Wereldoorlog op het dagelijks leven.



- Ken jij een bijzondere regel of wet uit de Tweede Wereldoorlog? Schrijf hem op! (Denk even na, maar als je geen wet of regel weet kun je door naar de volgende vraag.)

Semantiseren

Je krijgt nu 5 woorden te zien met een plaatje en een uitleg. Daarna krijg je een korte tekst waarin alle woorden worden gebruikt.

Lees de teksten op deze pagina goed door. Je krijgt zo opdrachten waarin je deze woorden moet gebruiken.

Grondstoffen



Grondstoffen: onbewerkt ruw materiaal waar een product van gemaakt kan worden.

In de Tweede Wereldoorlog moest Nederland als haar grondstoffen aan Duitsland geven

Verduisteren



Verduisteren: het donker maken

Tijdens de Tweede Wereldoorlog moest je je huis verduisteren zodat het buiten helemaal donker was.

Uitgeput



Uitgeput: heel erg moe.

Mensen uit Amsterdam liepen in de oorlog vaak uren om voedsel te zoeken. Ze waren dan helemaal uitgeput.

Gehoorzamen



Gehoorzamen: doen wat iemand zegt.

Tijdens de bezetting gehoorzamen de meeste Nederlanders de Nazi's.

Tekorten



Tekorten: wat er niet of te weinig is.

Tijdens de Hongerwinter waren er tekorten aan voedsel en brandstof.

Dagelijks leven in de Tweede Wereldoorlog

Mensen die de Duitsers **gehoorzamen** merken eerst niet zo veel van de oorlog. Na een paar jaar verandert dat. Mensen moeten hun huis **verduisteren** en mogen 's avonds niet meer op straat komen. Het eten raakt op en er ontstaan grote **tekorten**. Ook zijn veel van de **grondstoffen** op. De mensen die weinig te eten hebben zijn aan het einde van de oorlog **uitgeput**.

Consolideren

Nu volgen de opdrachten. Als tijdens het maken van de opdrachten nog even wil kijken naar de uitleg van de woorden kun je op het pijltje naar links klikken.

Tijdens een aantal opdrachten moet je een voorbeeld geven. Je mag dit helemaal zelf verzinnen en het voorbeeld hoeft niet over de Tweede Wereldoorlog te gaan.

- Welke van de zinnen hier onder kloppen denk je? Er zijn meerdere antwoorden goed. (Deze zinnen zijn misschien lastig, denk er rustig over na.)
 - Er zijn veel spullen als er tekorten zijn.
 - Er kunnen tekorten aan grondstoffen zijn.
 - Een raam verduisteren kan met zwart papier.
 - Als iemand uitgeput is heeft hij nog heel veel energie.
 - Op school moeten leraren de leerlingen gehoorzamen.
- Welk woord past in deze zin?
Anna en haar broer hebben honger want er zijn voedsel.....
 - Tekorten
 - Uitgeput
 - Verduisteren
- Welk woord past in de zin?
Jan's vader heeft planken voor het raam gemaakt om het huis te
 - Grondstoffen
 - Verduisteren
 - Gehoorzamen
- Welk woord past in de zin?
- Metaal en plastic zijn die je nodig hebt bij het maken van een pen.
 - Uitgeput
 - Grondstoffen

- Tekorten
 - Maak een zin met het woord 'gehoorzamen'.
 - Maak een zin met het woord 'uitgeput'.
 - Welke zinnen zijn goed en welke zinnen zijn niet goed?
 - Kinderen die niet luisteren naar hun ouders gehoorzamen hun ouders.
 - Na voetballen ben je uitgeput.
 - Je kunt een boom verduisteren.
 - Tekorten leiden tot problemen.
 - Grondstoffen worden in een fabriek gemaakt.
 - In deze opdracht leer je 5 woorden.
 Markeer die 5 woorden in de tekst hieronder.
 (Je kunt een woord markeren door erop te klikken en daarna op het woord 'leerwoord' te klikken)
- De meeste mensen durfde niks te doen tegen de bezetters, zij gehoorzamen hen gewoon. Deze mensen merken eerst weinig van de oorlog, maar na een tijdje komen er steeds meer nieuwe regels. Dat komt bijvoorbeeld doordat er in Duitsland grote tekorten zijn. Er zijn tekorten aan fietsen, grondstoffen en mannen die kunnen werken. Sommige Nederlandse mannen moeten daarom in Duitsland werken, zij worden vaak helemaal uitgeput. De bezetter wil dat de mensen die nog in Nederland zijn hun huis verduisteren en ook straatlantaarns gaan niet meer aan.
- Leg in eigen woorden uit wat grondstoffen zijn.
 - Leg in eigen woorden uit wat tekorten zijn.
 - Welk plaatje hoort bij uitgeput?



- Welk plaatje hoort bij verduisteren?



- Welk plaatje hoort bij gehoorzamen?



Controleren

Dit zijn de laatste opdrachten. Probeer deze opdrachten te maken zonder terug te gaan naar de uitleg van de woorden.

- Maak een zin met verduisteren .
- Welk woord past in de zin?
Door aan wol hadden Willem en Maria geen warme deken.
 - Uitgeput
 - Tekorten
 - Grondstoffen
- Welk woord past in de zin?
Ivar vervoert in zijn vrachtwagen.
 - Uitgeput
 - Gehoorzamen
 - Grondstoffen
- Welk woord past in de zin?
De speelsters van het Nederlands elftal zijn na een wedstrijd.
 - Gehoorzamen
 - Uitgeput
 - Verduisteren
- Welk woord past in de zin?
Ik en mijn hond zitten op een les zodat hij beter gaat
 - Gehoorzamen
 - Tekorten
 - Grondstoffen

Appendix C: Rijke-contextlessen

In deze appendix zijn de teksten, bronnen en opdrachten te vinden die gebruikt zijn voor de drie gebruikte rijke-contextlessen

Les 1

Instructie

In deze opdracht ga je een tekst lezen en een filmpje kijken. Bij deze tekst en het filmpje ga je vragen maken. Je krijgt hiervoor ongeveer 20 minuten de tijd. De opdracht gaat over de Tweede Wereldoorlog.

Op de volgende pagina staat het filmpje en de tekst. Kijk eerst het filmpje en lees de tekst. Maak daarna pas de vragen.

De vragen staan op een andere pagina, maar je mag teruggaan naar de tekst en het filmpje om de antwoorden op te zoeken.

Net als bij de woordentest is het niet erg als je een fout maakt, maar doe wel je best. Je krijgt voor deze opdracht geen cijfer. Het is ook niet erg als je niet alle opdrachten op tijd af hebt.

Tekst en bronnen

Het begin van de tweede wereldoorlog

In 1933 kwam in Duitsland Adolf Hitler aan de macht. Hij was de leider van de NSDAP. Hitler wilde van Duitsland het machtigste land van Europa maken. Eerst richtte hij zijn aanvallen op Oostenrijk, Tsjecho-Slowakije en Polen. Daarna wilde hij Duitslands grote tegenstander in Europa veroveren: Frankrijk. In de opmars richting Frankrijk zouden ook Nederland en België worden veroverd.

Op vrijdagochtend 10 mei 1940 werden veel Nederlanders wakker van het gebrom van vliegtuigen en het geratel van tanks. Duitse soldaten kwamen de grens over. De oorlog was begonnen. Het Nederlandse leger was veel te zwak om zich tegen het Duitse leger te kunnen verdedigen. Aan het front in Zuid-Nederland ging het dan ook niet goed. Nadat de Duitsers het centrum van Rotterdam hadden gebombardeerd besloot de Nederlandse legerleiding te capituleren. De gevechten waren voorbij en vanaf nu was het Duitse leger de baas in Nederland. De regering en de koningin van Nederland waren namelijk toen al gevlucht naar Engeland.

Als je het filmpje hebt bekeken en de tekst hebt gelezen kun je nu op de pijl klikken om bij de opdrachten te komen.

Gebruikte bronnen

Tekst

Entoen.nu. (z.d.). De Tweede Wereldoorlog. Geraadpleegd op 18 augustus 2019, van <https://www.entoen.nu/nl/tweedewereldoorlog>

Video

Meneer Goedknecht. (2019, 7 april). 10 | DE TWEDE WERELDOORLOG | #Duitsland [YouTube]. Geraadpleegd op 18 augustus 2019, van <https://www.youtube.com/watch?v=4SMH8Xf9WnU&feature=youtu.be>

Opdrachten

- Hoe heette de leider van Engeland in de Tweede Wereldoorlog?
 - Winston Churchill
 - Adolf Hitler
 - Theodore Roosevelt
- Noem twee landen die net als Nederland werden veroverd door het Duitse leger.
- In welk jaar werd Hitler de baas in Duitsland?
 - 1930
 - 1939
 - 1933
- Welk land werd als eerste aangevallen door het Duitse leger?
 - Engeland
 - Oostenrijk
 - Nederland
- Welke twee landen werden niet helemaal door Duitsland veroverd?
- Wie was er in de Tweede Wereldoorlog de baas van Nederland?

- De president van Engeland
- Het Duitse leger
- De koningin
- Wat gebeurde er nadat Nederland capituleerde?
 - Niks bijzonders
 - Het Duitse leger werd de baas van Nederland.
 - De koningin van Nederland werd gevangengenomen.
- Zet de onderstaande gebeurtenissen op goede volgorde. Zet de gebeurtenis die als eerste gebeurde op 1 en de gebeurtenis die als laatste was op 4.
 - Nederland wordt veroverd door Duitsland.
 - D-day vindt plaats.
 - Nederland wordt bevrijd.
 - Polen wordt aangevallen door Duitsland.
- Tegen wie moest het Duitse leger vechten aan het oostfront?
 - Amerika
 - Engeland
 - De Sovjet-unie
- Op welke dag werd Nederland aangevallen door Duitsland?
 - 4 mei 1940
 - 10 mei 1940
 - 3 mei 1941

Les 2

Instructie

In deze opdracht ga je een tekst lezen en een filmpje kijken. Bij deze tekst en het filmpje ga je vragen maken. Je krijgt hiervoor ongeveer 20 minuten de tijd. De opdracht gaat over de Tweede Wereldoorlog.

Op de volgende pagina staat het filmpje en de tekst. Kijk eerst het filmpje en lees de tekst. Maak daarna pas de vragen.

De vragen staan op een andere pagina, maar je mag teruggaan naar de tekst en het filmpje om de antwoorden op te zoeken.

Net als bij de woordentest is het niet erg als je een fout maakt, maar doe wel je best. Je krijgt voor deze opdracht geen cijfer. Het is ook niet erg als je niet alle opdrachten op tijd af hebt.

Tekst en bronnen

Verzet in de Tweede Wereldoorlog.

Tijdens de Tweede Wereldoorlog zijn er overal in Europa personen en organisaties die zich verzetten tegen de Duitse bezetters. Ook in Nederland is er verzet. Het verzet, ook wel 'de ondergrondse' genoemd, maakte het de bezetter moeilijk door nazi's en collaborateurs te doden en andere aanslagen te plegen. Ook helpt het verzet Joden, dwangarbeiders en politieke tegenstanders om onder te duiken, verspreidt het illegale kranten met ongecensureerd nieuws en maakt het illegale persoonsbewijzen.

De bezetter pakt tijdens de oorlog bepaalde groepen mensen zomaar op. Sommige mensen duiken onder. Het gaat vooral om Joden, leden van het verzet die in gevaar zijn en mensen die zijn opgeroepen om te werken in Duitsland. Zij verbergen zich op zolders, in kelders of in andere geheime schuilplaatsen, zoals boerderijen. Zo worden er in natuurgebieden onderduikhutten gegraven. Omdat voedsel en kleding op de bon zijn, hebben onderduikers hulp nodig van anderen om ze te voorzien van eerste levensbehoeften. Door onderduikers te helpen en ander verzetswerk te doen riskeren de mensen van het verzet veel. Als de nazi's of

mensen die collaboreren met de nazi's erachter komen dat iemand bij het verzet zit wordt hij of zij zwaar gestraft.

Als je het filmpje hebt bekeken en de tekst hebt gelezen kun je nu op de pijl klikken om bij de opdrachten te komen.

Gebruikte bronnen

Tekst

Nationaal Comité 4 en 5 mei. (2019). Verzet - Tweedewereldoorlog.nl. Geraadpleegd op 18 augustus 2019, van <https://www.tweedewereldoorlog.nl/kennis/themas/alomvattend-karakter> conflict/verzet/

Video

Mr. T's History. (2018, 13 mei). Nederlands verzet tijdens de Tweede Wereldoorlog (extra video) [YouTube]. Geraadpleegd op 18 augustus 2019, van https://www.youtube.com/watch?v=C5pXSA_Lz9c

Opdrachten

- Hoe heette de politieke partij die heel erg leek op de partij van Hitler?
 - SP
 - Nederlandse nazi's
 - NSB
- Noem twee plekken waar onderduikers zich verstopten.
- Uit welk land komt de NSDAP?
 - Oostenrijk
 - Nederland
 - Duitsland
- Wat is waar?
 - Alle mensen die tegen de Duitsers waren zaten in het verzet.
 - Veel mensen waren tegen de Duitsers, maar deden er niks tegen.
 - Het verzet werd geholpen door de NSB.
- Noem twee dingen die het verzet deed.
- Waarom heet het verzet denk je 'de ondergrondse'?
 - Omdat ze hun leven riskeerden.
 - Omdat ze alleen onder de grond werkten.
 - Omdat ze geheim werk deden.
- Wat voor mensen gingen onderduiken?
 - Joden en mensen die moesten werken in Duitsland
 - NSB-ers en joden
 - Mensen die gezocht werden door de Duitsers en kinderen die niet meer naar school wilden.
- Anton Mussert was...
 - een bakker
 - de leider van de NSB
 - de beste vriend van Hitler
- Welke dingen maakte het verzet?
 - Valse persoonsbewijzen en verzetskrantjes.
 - Verzetskrantjes en kookboekjes.
 - Valse voedselbonnen en speelgoed voor kinderen.

Les 3

Instructie

In deze opdracht ga je een tekst lezen en een filmpje kijken. Bij deze tekst en het filmpje ga je vragen maken. Je krijgt hiervoor ongeveer 20 minuten de tijd. De opdracht gaat over de Tweede Wereldoorlog.

Op de volgende pagina staat het filmpje en de tekst. Kijk eerst het filmpje en lees de tekst. Maak daarna pas de vragen.

De vragen staan op een andere pagina, maar je mag teruggaan naar de tekst en het filmpje om de antwoorden op te zoeken.

Net als bij de woordentest is het niet erg als je een fout maakt, maar doe wel je best. Je krijgt voor deze opdracht geen cijfer. Het is ook niet erg als je niet alle opdrachten op tijd af hebt.

Tekst en bronnen

Het leven in de Tweede Wereldoorlog

Tijdens de bezetting gaat het leven gewoon door voor de meeste mensen. Mensen gaan nog steeds naar hun werk, naar de sportclub en het naar theater. Zeker mensen die de bezetters gehoorzamen en geen regels overtreden merken eerst weinig van de oorlog. Maar langzaam veranderen er dingen. Zo is de pers niet meer vrij en worden de tekorten steeds groter. Ook voert de bezetter allerlei beperkende maatregelen in zoals het persoonsbewijs, de verduistering gedurende de nacht en avond en de avondklok. De bezetting wordt voor de Nederlandse bevolking steeds duidelijker merkbaar.

Eten, drinken en een dak boven je hoofd, het zijn de belangrijkste levensbehoeften. Tijdens de oorlog komen deze behoeften steeds verder onder druk te staan. Ook zijn er steeds minder grondstoffen. Grondstoffen worden namelijk naar Duitsland gebracht om er daar producten van te maken. Het voedsel gaat op de bon en er ontstaat een zwarte handel. Zeker in het noorden van Nederland waren grote tekorten aan alles. De mensen werden daardoor steeds zwakker en waren erg uitgeput.

De bezetter verplicht al snel dat mensen 's avonds alles moeten verduisteren. Overvliegende geallieerde vliegtuigen kunnen zo voor hun navigatie geen gebruik maken van het licht van de stad. Ook wordt een avondklok ingesteld. Tussen bepaalde tijdstippen mogen mensen niet buiten zijn zonder vergunning.

Als je het filmpje hebt bekeken en de tekst hebt gelezen kun je nu op de pijl klikken om bij de opdrachten te komen.

Gebruikte bronnen

Tekst

Nationaal Comité 4 en 5 mei. (2019). Dagelijks leven - Tweedewereldoorlog.nl.

Geraadpleegd op 18 augustus 2019, van

<https://www.tweedewereldoorlog.nl/kennis/themas/alomvattend-karakter-conflict/dagelijks-leven/>

Video

Entoen.nu. (2012, 13 november). Canonclip 38: De Tweede Wereldoorlog (Groep 7 en 8)

[YouTube]. Geraadpleegd op 18 augustus 2019, van

<https://www.youtube.com/watch?v=9I9eb2WPLK0>

Opdrachten

- In welk jaar vond de spoorwegstaking plaats?
 - 1941
 - 1942

- 1944
- Noem twee plekken waar mensen hout vandaan haalde voor in de verwarming.
- Wat had je in de oorlog nodig om eten kopen?
 - Een brief van de burgermeester
 - Een persoonsbewijs
 - Bonnen
- Wat is waar?
 - Mensen liepen vanuit Amsterdam naar Drenthe om eten te zoeken.
 - De spoorwegstaking was een idee van de koningin
 - Grondstoffen uit Nederland werden in de oorlog naar Engeland gebracht.
- Noem iets waaraan een tekort was tijdens de hongerwinter.
- Waarom gingen vooral vrouwen zoeken naar eten?
 - Omdat vrouwen minder snel uitgeput raken.
 - Omdat de mannen vaak in Duitsland aan het werk waren.
 - Omdat de mannen beter op de kinderen konden passen.
- Wat moesten mensen 's avonds doen?
 - Hun huis verduisteren.
 - Hun huis verduisteren en binnen blijven.
 - Hun huis verduisteren, binnen blijven en naar de Duitse radio luisteren.
- Welke mensen merkte het minst van de oorlog?
 - Joden
 - Mensen die de bezetter gehoorzamen
 - Mensen die in het verzet zaten.
- Waarom moesten mensen hun huis verduisteren?
 - Daardoor was het heel donker op straat en konden piloten niet meer goed zien waar steden lagen.
 - Daardoor was het heel donker op straat en dat was nodig zodat het verzet 's nachts niet kon werken.
 - Daardoor konden de Duitsers goed zien wie hun gehoorzaamde en wie niet.

Appendix D: Vragenlijst Achtergrondinformatie

In deze appendix zijn de vragen en instructies te vinden die gebruikt zijn in de vragenlijst achtergrondinformatie

Instructie

Je krijgt nu een vragenlijst.

Je krijgt eerst een aantal vragen over jezelf.

Daarna krijg je een aantal uitspraken te zien. Bij elke uitspraak moet je aangeven of je het eens bent met die uitspraak. Geef eerlijk antwoord! Niemand komt er achter welke antwoorden je hebt gegeven en je antwoorden hebben geen gevolgen!

Algemene vragen

- Wat is je geslacht?
- Hoe oud ben je?
- In welk land ben je geboren?
- Hoeveel jaar woon je nu in Nederland?
- Je spreekt natuurlijk Nederlands.
Welke twee andere talen spreek jij het meest?

Stellingen over de opdrachten

Geef aan of je het eens bent met de uitspraken hieronder. Let op! Alle uitspraken gaan over de opdrachten die je gemaakt hebt. Het gaat alleen over de opdrachten die gingen over de Tweede wereldoorlog. Geef eerlijk antwoord!

Stellingen

- Ik vond de opdrachten erg leuk.
- Ik vond de opdrachten erg interessant.
- Ik vond het erg leuk om de opdrachten te maken.
- Ik vond de opdrachten erg saai.
- Ik denk dat ik goed was in de opdrachten.
- Ik denk dat ik beter was in de opdrachten dan andere leerlingen.
- Ik ben tevreden met hoe ik het deed bij de opdrachten.
- Nadat ik een tijdje gewerkt had aan de opdrachten had het gevoel dat ik best goed was in de opdrachten.
- Ik deed moeite voor de opdrachten.
- Ik deed niet mijn best om de opdrachten goed te doen.
- Ik deed heel erg mijn best om opdrachten goed te doen.
- Het is voor mij belangrijk om het goed te doen tijdens de opdrachten.
- Ik deed geen moeite voor de opdrachten.
- Ik heb tijdens de opdrachten dingen geleerd die ik nog niet wist.
- Ik denk dat ik tijdens de opdrachten dingen heb geleerd die me helpen tijdens andere lessen.

Stellingen over het Pontem College

Geef aan of je het eens bent met de uitspraken hieronder. Let op! Alle uitspraken gaan over de lessen die je krijgt op het Pontem College. Geef eerlijk antwoord!

Stellingen

- Ik vind de lessen op het Pontem College erg leuk.
- Ik vind de lessen op het Pontem College erg interessant.
- Ik vind het erg leuk om les te krijgen op het Pontem College.
- Ik vind de lessen op het Pontem College erg saai.
- Ik denk dat ik goed ben in de lessen op het Pontem College.
- Ik denk dat ik beter ben in de lessen op het Pontem College dan andere leerlingen.
- Ik ben tevreden met hoe ik het doe bij de lessen op het Pontem College.
- Nadat ik een tijdje op het Pontem College zat had ik het gevoel dat ik best goed ben in de lessen.
- Ik doe moeite voor de lessen op het Pontem College.
- Ik doe niet mijn best op de lessen op het Pontem College goed te doen.
- Ik doe heel erg mijn best om de lessen op het Pontem College goed te doen.
- Het is voor mij belangrijk om het goed te doen tijdens de lessen op het Pontem College.
- Ik doe geen moeite voor lessen op het Pontem College

Stellingen over de partnerschool

Geef aan of je het eens bent met de uitspraken hieronder. Let op! Alle uitspraken gaan over de lessen die je krijgt op de partnerschool. Geef eerlijk antwoord!
Volg jij geen lessen op de partnerschool? Sla deze vraag dan over!

Stellingen

- Ik vind de lessen op de partnerschool erg leuk.
- Ik vind de lessen op de partnerschool erg interessant.
- Ik vind het erg leuk om les te krijgen op de partnerschool.
- Ik vind de lessen op de partnerschool erg saai.
- Ik denk dat ik goed ben in de lessen op de partnerschool.
- Ik denk dat ik beter ben in de lessen op de partnerschool dan andere leerlingen.
- Ik ben tevreden met hoe ik het doe bij de lessen op de partnerschool.
- Nadat ik een tijdje op de partnerschool zat had ik het gevoel dat ik best goed ben in de lessen.
- Ik doe moeite voor de lessen op de partnerschool.
- Ik doe niet mijn best op de lessen op de partnerschool goed te doen.
- Ik doe heel erg mijn best om de lessen op de partnerschool goed te doen.
- Het is voor mij belangrijk om het goed te doen tijdens de lessen op de partnerschool.
- Ik doe geen moeite voor lessen op de partnerschool.

(N.B. In de versie van de vragenlijst die aan de participanten is voorgelegd stond in plaats van ‘partnerschool’ de echte naam van de school)

Appendix E: Interviewvragen

Interviewvragen Pontem College

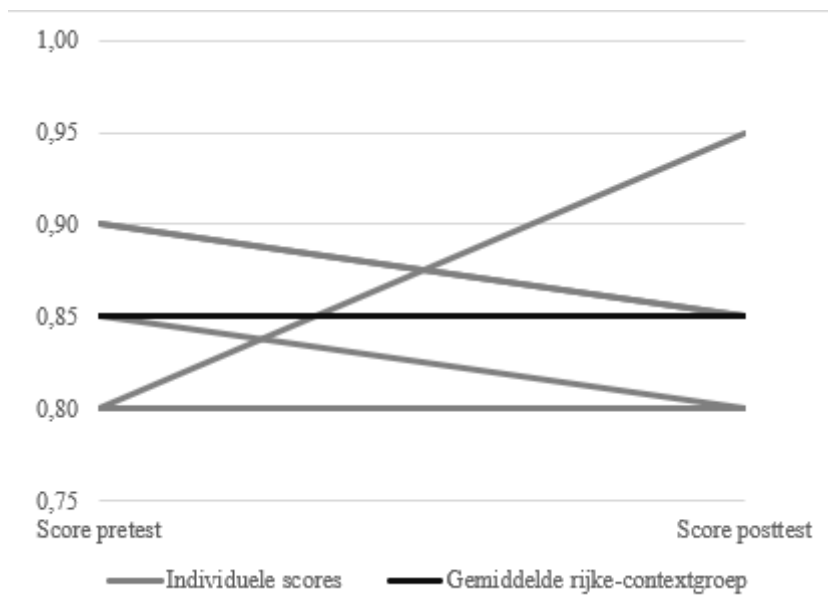
- Wat is het praktisch verloop van het duale traject tussen beide scholen?
 - Hoe werkt dit traject eigenlijk?
 - Hoe worden de doelen bepaald?
 - Hoe werken jullie samen met de partnerschool?
 - Is er overdracht tussen jullie en de partnerschool? Zowel vooraf als tijdens?
- In hoeverre acht de docent de NT2-leerlingen in het algemeen competent en gemotiveerd?
 - Zijn er verschillen tussen lesgeven aan deze klas ten opzichte van andere klassen?
 - Wat zijn moeilijkheden waar je tegenaan loopt tijdens lesgeven aan deze groep?
 - Uit het onderzoek zullen hopelijk ook aanbevelingen komen. Hoe sta jij tegenover deze aanbevelingen? Zou je ze proberen? En meer school breed? Hoe zie je dit?
 - Zijn er verschillen tussen deze leerlingen en andere leerlingen in de les?
 - Sluiten de lessen op het Pontem College volgens jou aan bij de capaciteiten van de leerlingen? Hoe komt dit volgens jou?
 - Hebben leerlingen het volgens jou naar hun zin op het Pontem College?
 - Heb je het gevoel dat de leerlingen gemotiveerd zijn voor de lessen op het Pontem College? Doen zij wat van hen verwacht wordt?
 - Volgens mijn informatie vonden leerlingen het dit jaar moeilijker dan voorgaande jaren. Is dat ook zo op het Pontem College en hoe komt het?
- Hoe ziet de docent (als relatieve buitenstaander) de competentie en motivatie van de NT2-leerlingen op de partnerschool? Wat speelt hierbij een rol?

- Sluiten de lessen op de partnerschool volgens jou aan bij de capaciteiten van de leerlingen? Hoe komt dit volgens jou?
- Hoe was het niveau van de leerlingen bij de start van het traject? Paste dit bij de inhoud van het traject?
- Hoe gaan andere op de partnerschool leerlingen om met deze leerlingen? En andersom?
- Hebben leerlingen het volgens jou naar hun zin op de partnerschool?
- Heb je het gevoel dat de leerlingen gemotiveerd zijn voor de lessen op de partnerschool? Doen zij wat van hen verwacht wordt?
- Als je met de kennis van nu de keuze zou moeten maken de leerlingen wel of niet aan een duaal traject te laten mee doen, wat zou je dan kiezen?
- Volgens mijn informatie vonden leerlingen het dit jaar moeilijker op de partnerschool dan voorgaande jaren. Hoe komt het?

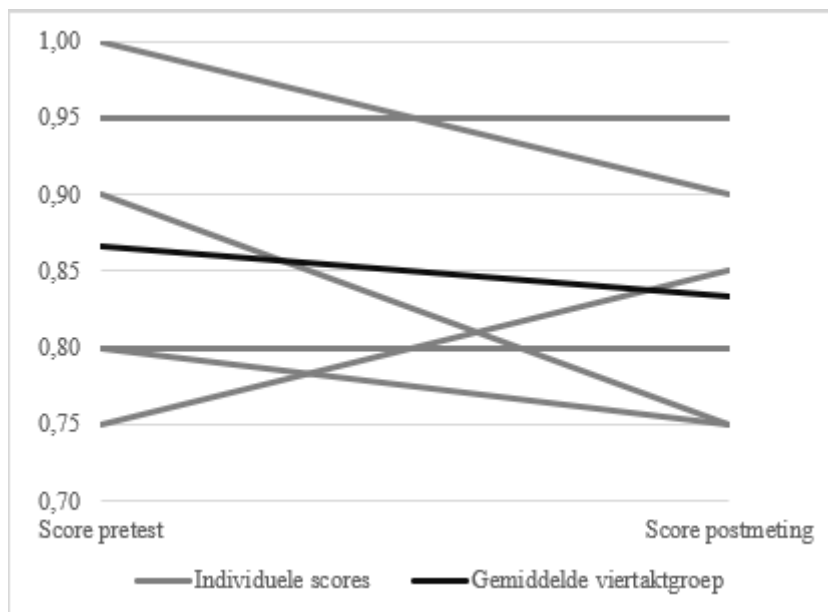
Interviewvragen partnerschool

- Wat is het praktisch verloop van het duale traject tussen beide scholen?
 - Hoe werkt dit traject eigenlijk? Word je hier als docent voor gevraagd?
 - Hoe worden de doelen bepaald?
 - Hoe werken jullie samen met Pontem College?
- In hoeverre acht de docent zich competent en gemotiveerd tijdens het lesgeven aan de NT2-leerlingen?
 - Wat zijn voor jou duidelijke verschillen tussen lesgeven aan reguliere leerlingen en NT2-leerlingen?
 - Wat zijn zaken waar je tegenaan loopt tijdens het lesgeven aan deze doelgroep?
 - Is er sprake van training of voorbereiding voor docenten? Waar bestaat die uit? Helpt die?
 - Als hij er niet is, had je die graag gehad? Waar had hij uit moeten bestaan?
 - Als je zou moeten kiezen: Lesgeven aan NT2 of niet?
 - Zou je opnieuw betrokken willen zijn bij dit traject?
 - Ben jij het eens met de stelling: Met mijn werk helpt deze leerlingen vooruit?
 - Het onderzoek leidt misschien tot voorstellen om het onderwijs te veranderen. Hoe groot acht jij de kans dat deze aanbevelingen worden toegepast? Sta jij hiervoor open?
- In hoeverre acht de docent de NT2-leerlingen competent en gemotiveerd?
 - Wat zijn verschillen tussen deze leerlingen en andere leerlingen in de les?
 - Sluiten de lessen volgens jou aan bij de capaciteiten van de leerlingen? Hoe komt dit volgens jou?
 - Hebben leerlingen het volgens jou naar hun zin op partnerschool?
 - Hoe was het niveau van de leerlingen bij de start van het traject? Paste dit bij de inhoud van het traject?
 - Zijn de leerlingen nu klaar voor instroom in vmbo-t 3?
 - Heb je het gevoel dat de leerlingen gemotiveerd zijn voor de lessen op de partnerschool? Doen zij wat van hen verwacht wordt?
 - Hoe gaan andere leerlingen om met deze leerlingen? En andersom?
 - Volgens mijn informatie vonden leerlingen het dit jaar moeilijker dan voorgaande jaren. Hoe komt het?

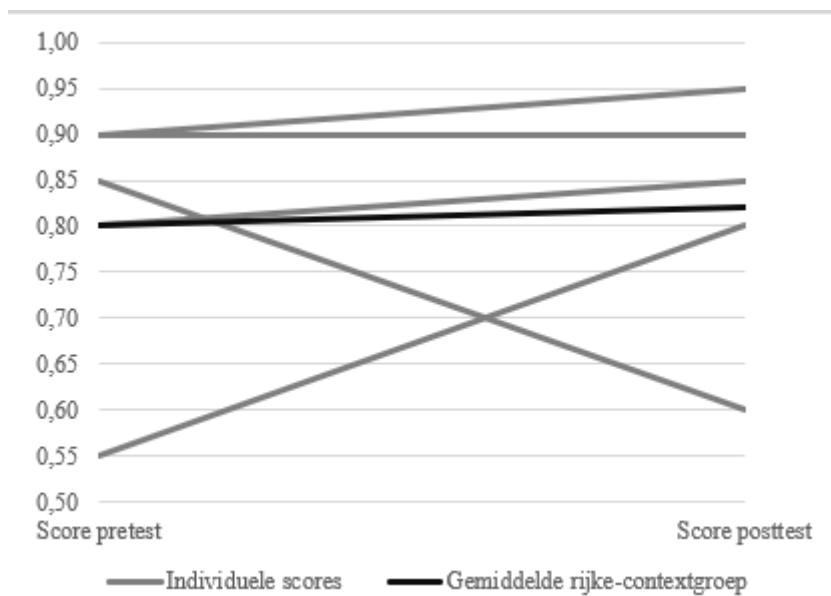
Appendix F: Individuele groeicurven



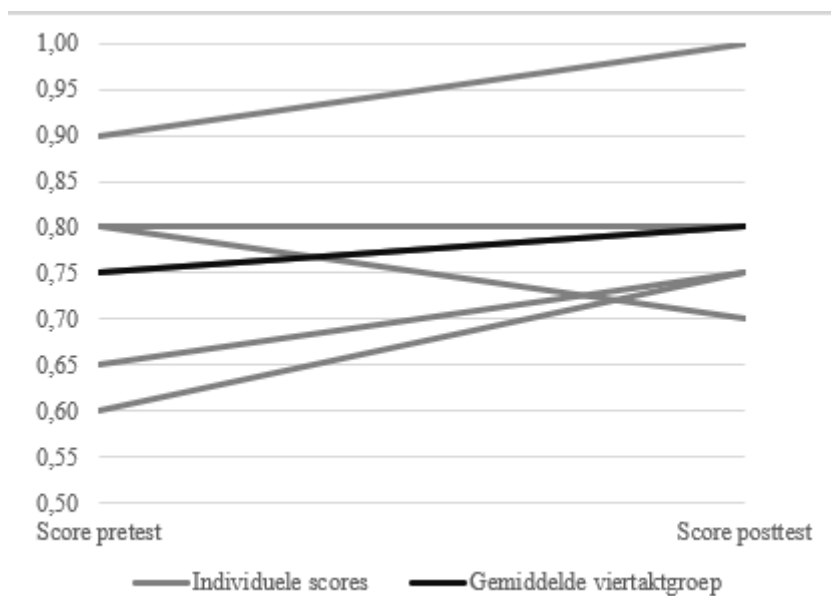
Figuur 5 Individuele groeicurven frequente woorden rijke-contextgroep



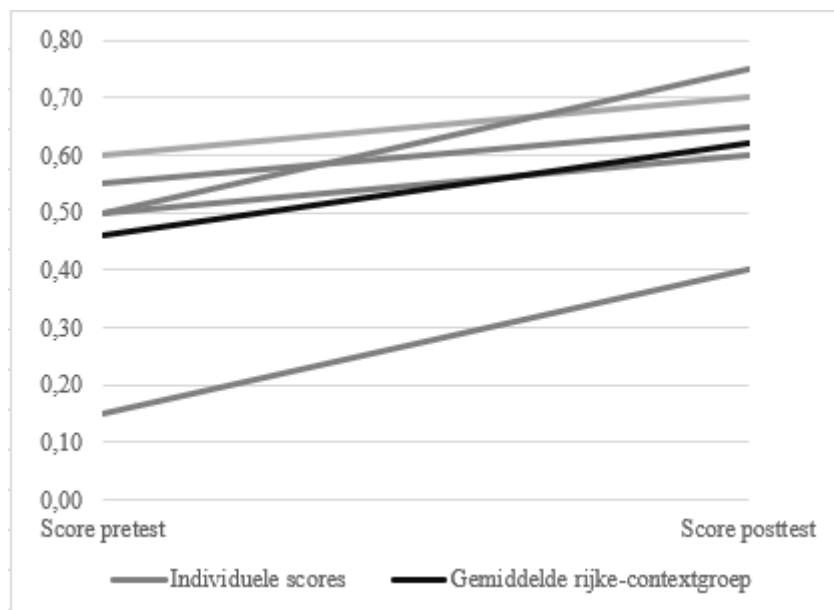
Figuur 6 Individuele groeicurven frequente woorden viertaktgroep



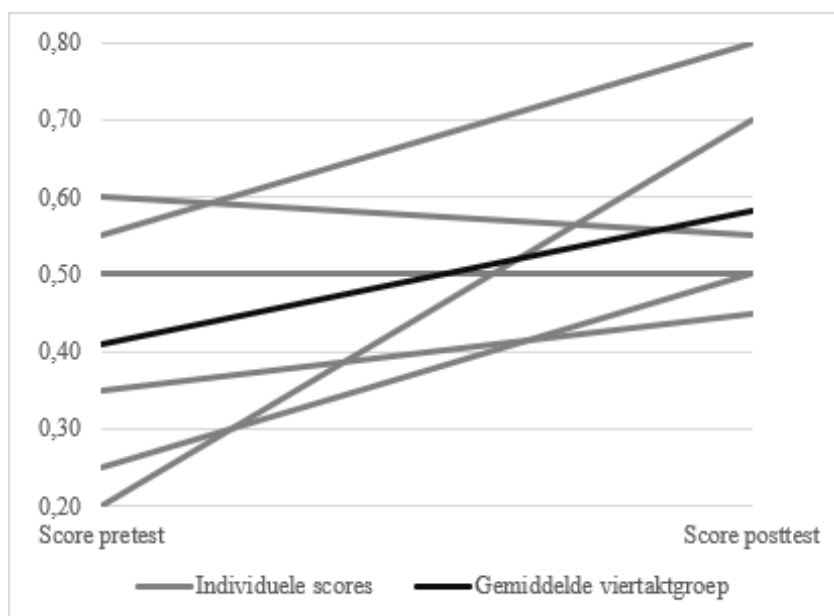
Figuur 7 Individuele groeicurven schooltaalwoorden rijke-contextgroep



Figuur 8 Individuele groeicurven schooltaalwoorden viertaktgroep



Figuur 9 Individuele groeicurven leerwoorden rijke-contextgroep



Figuur 10 Individuele groeicurven leerwoorden viertaktgroep