

Radboud Universiteit



EFL teachers on the role of language awareness in enhancing students' reading comprehension

Eva Ummelen (s4629086)

Master's thesis

Master General Linguistics

Faculty of Arts

Radboud Universiteit Nijmegen

Supervisor: prof. dr. A. Van Kemenade

Second supervisor: E. Van den Broek, MA

August, 2016

Preface

After a couple of tough months of doing research, preparing interviews, conducting those interviews, transcribing them, coding those transcripts, analysing those codes, and putting it all on paper, I can proudly present my master's thesis. Beforehand, I was afraid that it would be hard to motivate myself to write a second master's thesis, but this has not been an issue at all. I am happy to have learned how to conduct a totally different type of research than I had done before. This has expanded my knowledge significantly and has given me the confidence to say goodbye to student life and enter the labour market. After five years of studying it is time for a new challenge and I am more ready than ever.

Of course, I could not have done this all by myself. My supervisors, Ans van Kemenade and Ellen van den Broek, have provided the guidance I needed to come to this result. Their ideas and feedback have helped me to think creatively throughout the entire process. Therefore, I would like to thank them for all the time and effort they have put into guiding me. Moreover, I would like to thank the teachers that were willing to participate in my study. My aunt deserves a special thanks for inviting me to her school to interview her and her colleagues, and for critically reading my thesis in the end. I would also like to thank the other people that have provided feedback on my thesis to help me come to the best result. Last but not least, my boyfriend, friends and family deserve a thank you for cheering me up and motivating me when I needed it. I could not have written my thesis without your support, thank you!

Eva Ummelen

August 11th, 2016

Abstract

This study addresses the role that language awareness might play in the improvement of the reading comprehension of EFL students in the last three years of havo and vwo at secondary school. The main research question is: In what way can the enhancement of language awareness improve Dutch students' reading comprehension in English according to secondary school EFL teachers? Previous research has mainly focused on the relation between reading comprehension and several factors – reading strategies, vocabulary knowledge, and word associations – in an experimental context. This research aims to complement these results with findings from the EFL educational context. To this end, interviews with secondary school havo and vwo EFL teachers were conducted in which the applicability to practice of the findings of previous research was discussed. The answers of the teachers were analysed based on grounded theory. Similar patterns were sought in their answers on how reading comprehension is taught and what linguistic factors contribute to the enhancement of students' reading comprehension. The results show that teachers find vocabulary knowledge, motivation and possibly word class the most important factors that contribute to an enhanced comprehension of texts. Moreover, the results lead to the conclusion that CITO tests should change before teachers can change their methods. The results of this study can be used in the larger project on language awareness to improve EFL education in the Netherlands.

Table of contents

1. Introduction	6
2. Theoretical background	7
2.1 Reading comprehension	7
2.1.1 <i>The required reading competencies</i>	7
2.1.2 <i>Reading strategies</i>	8
2.2 Vocabulary knowledge and reading comprehension	10
2.2.1 <i>Aspects of vocabulary knowledge</i>	11
2.3 Word associations	12
2.3.1 <i>Semantic word associations</i>	13
2.3.2 <i>Semantic word associations and L2 speakers</i>	14
2.3.3 <i>Cognates</i>	15
2.3.4 <i>False friends</i>	17
2.3.5 <i>Word associations and word class</i>	18
2.3.6 <i>Word class and L2 speakers</i>	19
2.4 Metacognitive knowledge and language awareness	20
2.4.1 <i>Metacognitive knowledge and reading comprehension</i>	20
2.4.2 <i>Language awareness and education</i>	21
2.5 Educational recommendations	22
2.5.1 <i>Teaching reading strategies</i>	22
2.5.2 <i>Teaching vocabulary knowledge</i>	23
2.5.3 <i>Teaching word associations</i>	23
2.6 Brief review of the chapter	25
2.7 Research questions	25
3. Method	27
3.1 Participants	27
3.2 Instrumentation	27
3.3 Procedure	28
3.4 Data analysis	30
3.4.1 <i>Grounded theory</i>	30
3.4.2 <i>Coding method</i>	31
4. Results	33
4.1 Results on CEFR competencies	33

4.2 Results on reading strategies	34
4.3 Results on vocabulary knowledge	35
4.4 Results on semantic word associations	37
4.5 Results on word class	38
4.6 Results on internal factors	39
4.7 Results on external factors	41
4.8 Results on CITO and the school system	43
5. Discussion	46
5.1 Discussion on CEFR competencies	46
5.2 Discussion on reading strategies	47
5.3 Discussion on vocabulary knowledge	48
5.4 Discussion on semantic word associations	49
5.5 Discussion on word class	49
5.6 Discussion on internal factors	50
5.7 Discussion on external factors	50
5.8 Discussion on CITO and the school system	51
5.9 Comparison of all factors	51
6. Conclusion	53
6.1 The research questions discussed	53
6.2 Main conclusions and possibilities for future research	54
References	56
Appendices	58
Appendix A – Interview protocol with appendices	58
Appendix B – Consent form	66
Appendix C – The codes, their meanings, and explanations	67
Appendix D – Matrix of the interviewees' answers	71
Appendix E – Coded interview transcripts	74
<i>Appendix E.1 – Interview with Lisette Uil</i>	74
<i>Appendix E.2 – Interview with Rik de Vries</i>	105
<i>Appendix E.3 – Interview with Janneke Hendriks</i>	135
<i>Appendix E.4 – Interview with Els Hoekstra</i>	163
<i>Appendix E.5 – Interview with Aukje van Veen</i>	199

1. Introduction

This study is part of a larger project on the possibilities of applying language awareness approaches to English as a Foreign Language (EFL) education in the Netherlands. A language awareness approach tries to enhance students' knowledge of a linguistic phenomenon instead of simply teaching them a linguistic rule (Bolitho et al., 2003). Language awareness can be defined as “explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use” (Svalberg, 2013, p. 288). Language awareness and its role in education will be explained in more detail in section 2.4.

A language awareness approach can be used for all aspects of EFL education, but this study focuses on its possibilities for reading comprehension, for the following reason. The final grade for secondary school students in the Netherlands is the average of two grades: one for the national exam (*Centraal Examen*: CE) that every student in the Netherlands takes, and one for the school exam (SE) that is based on different tests throughout the last two or three years of secondary school. For the subject of English, the CE only tests reading comprehension, which means that fifty per cent of a student's final grade for English is made up of his/her ability to read (CvTE, 2015). However, (online) instructions seem to focus more on preparing students to pass the CITO exam than on improving their reading comprehension (www.dedigitale docent.net). Nevertheless, students need proficiency in reading in English, since most reading in further education is done in English as well. This is in line with Rashidi and Khosravi's (2010) point that “reading is one of the most important skills to be learned in any language” (p. 82).

The goal of this study is to gain insight in the ideas of EFL teachers with regard to the way reading comprehension is taught and what linguistic knowledge is important for reading comprehension. The main research question is: In what way can the enhancement of language awareness improve Dutch students' reading comprehension in English according to secondary school EFL teachers? To answer this question and the corresponding subquestions (see section 2.7) five secondary school EFL teachers will be interviewed. Chapter 2 first describes the theoretical background that has led to the research questions. The chapter starts with an explanation of what competencies students need to possess to comprehend a text and then focuses on the influence of vocabulary knowledge, semantic word associations, and word class on reading comprehension. The details of the interviewees, the interview protocol and the method of analysis are explained in chapter 3. The results of the interviews are outlined in chapter 4, followed by a discussion of these results in chapter 5. Chapter 6 provides the conclusions of this exploratory research.

2. Theoretical background

This chapter will provide a theoretical background of the study. The research gap that previous research has left open for discussion will lead to the formulation of the main research question and the corresponding subquestions. Leading up to these questions, previous research on the topic of reading comprehension in English as a foreign language (EFL) education will be discussed. The required reading competencies as formulated by the Common European Framework of Reference (CEFR) will be outlined first, followed by research on how reading skills can be acquired. Furthermore, the relation between reading comprehension and vocabulary knowledge will be described, followed by the aspects vocabulary knowledge consists of and their influence on reading comprehension. As one of these aspects, word associations will be discussed in more detail, as well as its implications for second language learners since they form the target group of this study. Two aspects of word associations – semantic word associations and word class – will receive most attention, since these have been shown to be related to reading comprehension and might be improved with a language awareness approach. Therefore, the ways in which language awareness as an approach to education might enhance students' reading comprehension will be explained. In section 2.5, connections between the concepts discussed and the educational purpose of this research will be made. To this end, practical recommendations to enhance students' awareness of reading strategies, vocabulary knowledge, and word associations to improve their reading comprehension will be provided. After a brief summary of the chapter, the research questions will be formulated.

2.1. Reading comprehension

2.1.1 The required reading competencies

As mentioned in the introduction, reading (comprehension) forms an important part of English language education in the Netherlands. The *College voor Toetsen en Examens* (CvTE) – responsible of the national exams in the Netherlands – has compiled a list of competencies required to pass the EFL exam at higher general secondary education (havo) and pre-university secondary education (vwo). These are “being able to state what information is relevant based on the reader’s need, indicating the main idea of (part of) the text, providing the meaning of important elements of a text, indicating the relations between parts of a text, and drawing conclusions with regard to intentions, views and feelings of the author” (CvTE, 2015, p. 10). In chapter 5, the answers of the interviewees will be compared to these competencies to see to what extent teachers agree with the CvTE on the importance of certain competencies for reading comprehension.

Moreover, the Common European Framework of Reference (CEFR) provides guidelines of the competencies needed to master a foreign language to a certain degree (<http://www.erk.nl/>; CEFR, 2001). Three levels have been distinguished, ranging from a basic user (level A), to an independent user (level

B), to a skilled user (level C). Each level is further subdivided into two competence levels, with A1 being the lowest level and C2 the highest one, which is the *near native* level. If students are able to score 64% of the points on a vwo exam, they are assumed to command English at the C1 level. However, a score of ‘only’ 57% is needed to pass the exam, which means that students with a grade of 5.5 command English at the B2 level (CvTE, 2015). The CEFR also provides a more detailed account of what these levels imply in the form of *can-do statements* (CEFR, 2001). These statements are outlined for four types of reading: reading correspondences, exploratory reading, informative reading and reading instructions (see Table 1 for English and Appendix A.4 of the interview protocol in Appendix A for Dutch). With regard to reading correspondences, B2 and C1 level students differ in that the B2 level indicates that students are able to read letters about topics that interest them and are able to read most business correspondences, while C1 level students are expected to be able to read all letters and business correspondences. The can-do statements for exploratory reading do not differ between students at both levels. Informative reading at both competence levels differs in the type of texts that students are expected to understand and to what degree they are expected to understand the texts. The required competencies with regard to reading instructions hardly differ between the two competence levels, since students at both levels need to understand complex instructions if rereading is possible. However, the type of texts they need to understand differs.

As the discussion of the competencies shows, it is not always clear what differentiates a B2 level student from a C1 level student, and the difference between the two levels can be quite small. However, teachers possibly have an opinion on what differentiates these students. Therefore, the can-do statements and competence levels will be discussed during the interviews with EFL teachers. At the same time, it will be discussed which competencies students already possess and which ones are useful to acquire. The self-assessment statements composed for the DIALANG project can be used to investigate this (CEFR, 2001). However, since no students will participate in this study, discussing the reading competencies (see Table 1) with teachers can serve the same purpose.

2.1.2 Reading strategies

Now that the CEFR requirements for passing the national exam in Dutch secondary school have been explained, it can be discussed how students can acquire these competencies. Using certain reading strategies while reading a text is one of the methods to be employed in order to become a competent reader (Singhal, 2001). Reading strategies in second language reading can be used to acquire, store and retrieve information in a text (Rigney, as cited in Singhal, 2001) and they make learning more effective and efficient (Oxford & Crookall, as cited in Singhal, 2001). Singhal (2001) defines two types of strategies: those that make learning more effective and those that improve reading comprehension. Since the focus of the present study is on reading comprehension, only the second type of strategies is of interest here. These indicate how readers understand a task, how they process what they read and what they do when they do not understand something (Singhal, 2001).

Table 1. Reading competencies at different proficiency levels (CEFR, 2001).

	B2 level	C1 level
Overall reading comprehension	Can read with a large degree of independence, and has a broad active reading vocabulary, but may experience some difficulty with low frequency idioms.	Can understand in detail lengthy, complex texts, whether or not they relate to his own area of speciality, provided he/she can reread difficult sections.
Reading correspondence	Can read correspondence relating to his field of interest and readily grasp the essential meaning.	Can understand any correspondence given the occasional use of a dictionary.
Reading for orientation	Can scan quickly through long and complex texts, locating relevant details, and identify the content and relevance of texts on a wide range of professional topics, deciding whether closer study is worthwhile.	Can scan quickly through long and complex texts, locating relevant details, and identify the content and relevance of texts on a wide range of professional topics, deciding whether closer study is worthwhile.
Reading for information and argument	Can obtain information, ideas and opinions from highly specialized sources within his field. Understands specialized articles outside his field, provided he can use a dictionary occasionally. Understands articles and reports concerned with contemporary problems.	Can understand in detail a wide range of lengthy, complex texts likely to be encountered in social, professional or academic life, identifying finer points of detail including attitudes and implied as well as stated opinions.
Reading instructions	Can understand lengthy, complex instructions in his field, provided he can reread difficult sections.	Can understand in detail lengthy, complex instructions, whether or not the instructions relate to his own area of speciality, provided he can reread difficult sections.

Six reading strategies can be distinguished within the type of reading strategies that improve one's reading comprehension (Singhal, 2001). Moreover, Singhal (2001) sets out to investigate what differences in the use of these reading strategies exist between good and poor text comprehenders. 1) Cognitive reading strategies include "formal practice with specific aspects of the language such as sentence structure, summarizing, paraphrasing, predicting, analyzing, and using context clues" (Singhal,

2001, chapter 1). 2) Memory strategies help the reader to remember information and retrieve it at a later moment in time. Examples of such strategies are grouping, semantic mapping, using keywords, employing word associations and placing new words in a context. 3) Compensation strategies encompass competencies like inferencing, guessing while reading and using reference materials like dictionaries. 4) Metacognitive strategies are used to plan, arrange and evaluate one's reading. Doing so includes self-evaluation and self-monitoring, setting objectives, seeking practice opportunities, correcting one's errors, adjusting reading rates and considering the objective of the text. 5) Affective strategies are used to self-encourage and to lower anxiety. 6) Once other individuals are included in the learning or reading process, social strategies are employed. These include cooperating with peers, asking questions, and asking for feedback (Singhal, 2001). Singhal's (2001) main finding relevant for the present study is that applying metacognitive strategies results in the improvement of reading skills and comprehension for L2 readers. Moreover, Hosenfeld (as cited in Singhal, 2001) found that successful readers keep the meaning of the passage in mind while reading, read in broad phrases, skip the less important words, and have a positive self-image. The unsuccessful reader, however, loses the meaning of the sentence, reads in short phrases, seldom skips unimportant words, and has a negative self-concept. Furthermore, Singhal (2001) concludes that successful readers employ more different strategies and use them more frequently than unsuccessful readers. Apparently, successful readers know when and how to apply the appropriate reading strategy on a given task (Singhal, 2001). In the present study, these reading strategies will be discussed during the interviews with the EFL teachers.

In his research, Singhal (2001) pays attention to the importance of metacognitive knowledge for reading strategies. Moreover, Singhal (2001) acknowledges that metacognition has been included in research on reading comprehension nowadays, instead of focusing solely on reading strategies. Research on metacognition addresses readers' knowledge of themselves, their task and the strategies they use. Researchers that advocate the importance of metacognition argue that only when a reader is aware of what is needed to comprehend a text, he or she is able to try to meet those demands more effectively (Singhal, 2001). In other words, more proficient readers have a better metacognitive awareness of their reading strategies and knowledge. Research on metacognitive awareness will be discussed in more detail in section 2.4.

2.2 Vocabulary knowledge and reading comprehension

A skill that aids sentence comprehension is predictive processing (Borovsky, Elman & Fernald, 2012). Since speech is processed incrementally and words are spoken relatively fast, listeners need predictive abilities to form expectations about what will be uttered next. Research has shown that prediction is a powerful tool for sentence comprehension (Borovsky et al., 2012). Borovsky et al. (2012) were interested in the relation between prediction and vocabulary knowledge, since it has been shown that children with a larger vocabulary are quicker in comprehending spoken words. They investigated whether both child and adult comprehenders were able to predict upcoming referents based on the verb,

and whether vocabulary knowledge had an influence. The experimental procedure involved an eye-tracking experiment in which participants saw four images while hearing a sentence. An example of such a sentence is *the pirate hides the treasure*. The corresponding images showed the target *treasure*, the agent-related *ship*, the action-related *bone* and the distractor *cat*. The results show that adults are quicker to look at the target than children and that adults as well as children with higher vocabulary scores on the vocabulary test are quicker than participants with a lower vocabulary score (Borovsky et al., 2012). Therefore, it can be concluded that vocabulary knowledge is helpful when processing sentences.

Furthermore, individuals with more vocabulary knowledge show better reading comprehension than peers with less vocabulary knowledge, and apparently this correlation becomes stronger with increasing age (Nation, 2009; Shen, 2008) and is more important for second language readers than for natives (Shen, 2008). To read successfully, readers have to construct a mental representation of the text. Reading comprehension, then, consists of two components: understanding the words in a text and understanding the meaning of those words (Nation, 2009). Vocabulary knowledge turns out to be important for both components (Nation, 2009), and is an even more important factor for reading comprehension than reading strategy is (Shen, 2008). The importance of vocabulary knowledge for reading comprehension will be discussed with the teachers during the interviews. In the next section, several aspects of vocabulary knowledge and their relation to reading comprehension will be discussed.

2.2.1 Aspects of vocabulary knowledge

Given the importance of vocabulary knowledge for reading comprehension as discussed in the previous section, the concept and various aspects of it will be discussed in more detail here. In the last forty years, many frameworks of vocabulary knowledge have been proposed. Richards (1976) was the first to propose seven aspects of vocabulary knowledge. The four aspects proposed by Qian in 2002 (as cited in Shen, 2008) will be discussed in more detail here. These are vocabulary size, depth of vocabulary knowledge, lexical organization, and automaticity of receptive-productive knowledge (Shen, 2008; Rashidi & Khosravi, 2010). However, the main distinction that can be identified in all proposed frameworks is the one between vocabulary breadth and vocabulary depth (Shen, 2008). Vocabulary breadth can be defined as the total number of words of which a language user knows the meaning at least superficially. Research has shown that there is a relatively high correlation between vocabulary breadth and reading comprehension (Shen, 2008). Depth of vocabulary knowledge refers to a language user's knowledge of various aspects of a word (i.e. how well the learner knows this word). Vocabulary depth is important, since users need more than a superficial understanding (i.e. vocabulary breadth) of higher-frequency words. This includes components like pronunciation, spelling, frequency, and morphological, syntactic and collocational properties (Shen, 2008). Rashidi and Khosravi (2010) show that both vocabulary breadth and depth are highly correlated with reading comprehension in their study with Iranian learners of English. Participants with higher vocabulary depth and breadth showed

increased reading comprehension. Therefore, their conclusion is that increasing a foreign language learner's vocabulary breadth and depth results in enhanced reading comprehension.

The automaticity of receptive-productive knowledge – the third aspect of vocabulary knowledge described by Qian (as cited in Shen, 2008) – refers to the processing through which word knowledge is accessed for receptive and productive purposes, which includes aspects like phonological encoding and decoding, and access to structural features from the mental lexicon (Rashidi & Khosravi, 2010). For the purposes of the current study, however, the aspect of lexical organization is more relevant. Richards (1976) called this aspect *associations*, Nation (as cited in Shen, 2008) named it *relation with other words*, and Qian (2002) is one of the researchers to name it *lexical organization*. This refers to “the storage, connection and representation of words in the mental lexicon” (Rashidi & Khosravi, 2010, p. 83). This aspect of vocabulary knowledge – in particular word associations – will be discussed in more detail in section 2.3. During the interviews, the breadth and depth of vocabulary knowledge as well as its lexical organization will be discussed with the EFL teachers to find out how important they believe this knowledge is for reading comprehension.

2.3. Word associations

As discussed in the previous sections, vocabulary knowledge has shown to be positively related to reading comprehension. One of the aspects of vocabulary knowledge is the organization of words in the mental lexicon (Rashidi & Khosravi, 2010), as explained in section 2.2. Part of this lexical organization of vocabulary knowledge are word associations (Cremer, Dingshoff, De Beer & Schoonen, 2010). Word associations can be seen as the ways in which words fit together (i.e. what relations exist between words) and how they form a lexical network in the brain (Cremer et al., 2010). Research on word associations can be divided into three areas based on their specific research interests (De Deyne & Storms, 2008). The first line of research investigates the distributional and structural properties of association networks. Secondly, research has sought to explain the function of semantic memory in certain semantic tasks. Semantic similarity ratings of words, for example, can be predicted based on free associations. The third line of research focuses on the role of word associations in theories of language and concept processing. These researchers have mainly looked at the function of word associations in mental systems that represent meaning (De Deyne & Storms, 2008). The present study follows this third line of research to the extent that it is investigated how word associations might help to improve reading comprehension. A recently developed theory is the *language and situated simulation of conceptual processing* (LASS – De Deyne & Storms, 2008). According to this language model, representations of concepts are based on multiple systems, the major one being word associations. These facilitate the retrieval of related conceptual knowledge when a word is read, through the automatic activation of associations that spreads to the system that stores conceptual information (De Deyne & Storms, 2008).

When people are asked to provide word associations in an experiment, their answers capture different aspects of word representations (De Deyne & Storms, 2008). One such aspect is the semantic

property of a word association. Researchers do not agree on the definition of a semantic relationship. One view is that words are only semantically related when the physical properties of the concepts they represent overlap significantly. The opposing view considers words to be semantically associated if they share similar contexts (De Deyne & Storms, 2008). The second view is adopted in the present study, which means that concepts belonging to a certain category are considered to be semantically related even though their physical properties might differ (e.g. dogs and cats are semantically related because they both belong to the category of pets). The semantic properties of word associations will be further discussed in section 2.3.1.

A second aspect of word representations is an association based on word class. Associations can be paradigmatic or syntagmatic (De Deyne & Storms, 2008), which means the following. Paradigmatic associations consist of words that all belong to the same word class (e.g. all words are nouns). An example of two words with a paradigmatic association are *dog* and *cat*. Syntagmatic associations, on the other hand, include words that belong to different word classes (e.g. the association consists of a pair of a noun and a verb). An example of two words with a syntagmatic association are the noun *a run* and the verb *to run*. The influence of word class will be further explained in sections 2.3.5 and 2.3.6. A third aspect of word representations that has been investigated is the network in which they are represented in the brain (De Deyne & Storm, 2008). However, this aspect is too abstract to cover during the interviews with the teachers about how this could be used to improve the reading comprehension of students. Therefore, the networks of word associations will not be discussed in more detail. The other two aspects are more accessible for a discussion with teachers and are more applicable to education and will therefore be the focus of word associations in this study.

2.3.1 Semantic word associations

As discussed, one aspect of word representations that can form the basis for associations between words is semantics. Examples of words that have a semantic relation are words belonging to the same category, like animals or food. Read (2004) defines vocabulary depth as an individual's ability to distinguish between semantically related words and one's knowledge of how words are related (see section 2.2.1). The depth of one's word knowledge deepens when the network of associated words becomes denser and highly interconnected, which happens when more (related) word meanings are acquired. According to Henriksen (as cited in Cremer et al., 2010), one needs to understand the relations between items in order to understand the meaning of each individual item.

Cremer et al. (2010) investigated whether word associations actually are proper tools to measure word knowledge. To this end, they used the categorisation scheme depicted in Figure 1. The main distinction in this scheme is between direct meaning-related associations and indirect meaning-related associations to determine the prominence of meaning aspects of word knowledge in the mental lexicon. Direct meaning-related associations are those that exist irrespective of the context in which the words occur, while indirect meaning-related associations are context-sensitive or subjective. Form-based

associations are based on orthography and phonology, and the ‘other’ category was included for responses of the participants that did not fall in one of the categories or that were non-comprehensible (Cremer et al., 2010). The categories were further subdivided into subcategories to enable a detailed analysis. These subcategories, together with examples, can be found in Figure 1. The direct meaning-related and indirect meaning-related associations will be discussed with the EFL teachers in this research to investigate their possible influence on reading comprehension. Form-based associations will be discussed as well in the form of cognates and false friends (see section 2.3.3 and 2.3.4) and word class (see section 2.3.5 and 2.3.6).

1. Direct Meaning-related	1 coördinate (<i>dog–cat</i>) 2 subordinate (<i>car–porsche</i>) 3 superordinate (<i>deer–animal</i>) 4 antonym (<i>fake–real</i>) 5 partonym 1 (part–whole) (<i>teeth–mouth</i>) 6 partonym 2 (whole–part) (<i>elephant–trunk</i>) 7 context-independent characteristic (<i>sledge–snow</i>) 8 goal/target (<i>knife–cut</i>) 9 synonym (<i>simple–easy</i>)
2. Indirect Meaning-related	1 subjective association (<i>motor bike–cool</i>) 2 composite word (<i>apple–tree</i>) 3 context-dependent characteristic (<i>strong–muscles</i>)
3. Form-based association	1 change of affix (<i>dog–dogs</i>) 2 similar form, other meaning (<i>hash–harsh</i>)
4. Other	1 non-classifiable (<i>volcano–fish</i>) 2 repetition (<i>ocean–ocean</i>) 3 no response

Figure 1. Categories of semantic word associations (Cremer et al. 2010).

2.3.2 Semantic word associations and L2 speakers

Since the target group of the present study are second language learners, the focus of this study will be on the implications of the concepts under discussion for second language learners. Previous research looked at this target group as well. For instance, Cremer et al. (2010) investigated what differences exist between native (L1) and second language (L2) speakers of different ages – children aged 8 to 13 and adults aged 17 to 59 – with regard to their word knowledge. Word knowledge was assessed using a word association task. The associations mentioned by the participants were analysed based on the categorisation scheme discussed in the previous section (see Figure 1). The authors expected that if differences between the L1 and L2 speakers exist in both age groups, they are caused by lexical differences, because this implies that the L2 speakers need more exposure to the language to be able to come up with associations. However, if the differences between the speakers do not exist for the adult group, they are due to semantic, conceptual differences, which implies that the L2 children have not learned the concepts yet. To test which of the two explanations is true, two age groups were included in the study. The results can then explain the role of word associations in word knowledge (Cremer et al., 2010). The analysis shows that most of the associations (93,6%) reported by the participants were

meaning-related and that the adults had a small preference for indirect meaning-related associations. Only few responses were placed in the form-based and ‘other’ category and those were mostly reported by L2 children. The age differences appeared to be more prominent than the differences in language background. More specifically, even within the two meaning-related categories the children and adults showed differences with regard to their associative preferences. For the direct meaning-related category, adults were more likely to use subordinates and antonyms, while children preferred paronyms, functionally related words, and superordinates. Looking at the indirect meaning-related category, children appeared to use more context-dependent associations than adults (Cremer et al., 2010).

Although the age of the participants had a more substantial effect than their language background, differences based on language background are most interesting as a background for the present research. That is, this research only deals with word association effects on reading comprehension of secondary school students of approximately the same age. The results of Cremer et al. (2010) show that L1 and L2 children mostly differ from one another, because of the greater difficulties L2 children have with the task, which results in more answers placed in the ‘other’ category. L1 and L2 adults mainly differ in their choice for direct or indirect meaning-related associations: L2 adults are more likely to use indirect-meaning related associations than natives (Cremer et al., 2010). In the present study, the importance of the semantic word associations for reading comprehension will be discussed with EFL teachers, based on a scheme similar to the one in Figure 1 (see Appendix A.2 of the interview protocol in Appendix A). A distinction will be made between direct meaning-related associations and indirect meaning-related associations to find out which type of associations are most important for reading comprehension according to EFL teachers.

2.3.3 Cognates

A difference in word associations for speakers of only one language and speakers of more than one language is that words in both languages can be related as well. Semantic equivalents in both languages that are also identical (or similar) in their orthography, are called cognates (Dijkstra, Miwa, Brummelhuis, Sappelli & Baayen, 2010). This cross-linguistic overlap enables researchers to investigate whether both known languages become activated in the brain at the same time during reading, listening and speaking in one of the two languages. Reaction time studies have shown that people respond faster to cognates than to control words that only exist in one language. This is called the *cognate facilitation effect* (Dijkstra et al., 2010). This effect can be observed both in the visual and in the auditory modality, and both in perception and production. Moreover, the effect is usually stronger in one’s second language than in one’s first language (Dijkstra et al., 2010).

As mentioned previously, cognates can be used to investigate the (non)selectivity of lexical access in bilinguals (Dijkstra et al., 2010; Brenders, Van Hell & Dijkstra, 2011). Some have argued that the cognate facilitation effect proves that the words of both languages are stored in only one lexicon in a bilingual brain, which is called *language-nonselective access to the bilingual lexicon* (Brenders et al.,

2011). However, there are also cognates that are similar but not identical, as in the Dutch *tomaat* and the English *tomato*. There is still much debate on the mental representation of such cognates. Dijkstra et al. (2010) discuss four theoretical accounts on the ways in which similar cognates might be represented and processed in one's brain (see Figure 2). Proponents of the first account assume that non-identical cognates share a 'special' morphological representation (see Figure 2a), because of their form and meaning overlap. Non-cognate translations do not share this morphological representation. This representation is supposed to underlie the cognate facilitation effect. It is assumed that the morphological representation is stronger for cognates with a higher frequency, which means that the cognate facilitation effect is stronger for higher-frequency cognates than for lower-frequency cognates (Dijkstra et al., 2010). Researchers sharing the second view argue that non-identical cognates share a meaning representation and linked word form representations (see Figure 2b). According to this account, the cognitive facilitation effect especially occurs in one's L2, resulting in a faster retrieval of the L2 word. The activation of the form-similar L1 word facilitates the activation of the L2 word. Therefore, retrieval is quicker than for words without a form-similar cognate (Dijkstra et al., 2010). A third theoretical position assumes that word recognition is like following a path towards the target word through a multidimensional space made up of orthographic, phonological and semantic features (see Figure 2c). Non-identical cognates share many orthographic and semantic features, and are therefore placed closely together in this multidimensional space and are thus retrieved quicker. This makes the degree of similarity between non-identical cognates an important predictor of identification time (Dijkstra et al., 2010). Advocates of the fourth theoretical account attribute the cognate facilitation effect to an orthographic-semantic priming effect. Because non-identical cognates share many orthographic, semantic, and/or phonological features, the words in both languages become activated upon presentation of the reading of one of them (see Figure 2d). This leads to faster recognition of non-identical cognates compared to non-cognates. Encountering cognates more often leads to a stronger link between the two languages, resulting in faster retrieval. This means that both the degree of similarity of the non-identical cognates and their frequency are important predictors of the cognate facilitation effect (Dijkstra et al., 2010).

The authors tested these models against each other in two ways. The first test addressed the models' predictions on the sensitivity of the cognate facilitation effect for cross-linguistic similarity. To investigate this, they conducted a lexical decision experiment in which participants judged whether stimuli were correct English words. The results of the lexical decision task showed that people were faster to recognize words when the orthographical similarity between the English word and their Dutch equivalent was higher. This finding is most in line with the fourth model (Figure 2d). Secondly, they tested how the models handled task demand variations. To this end, cognate processing was examined in a language decision task and a progressive demasking task. In the language decision task participants had to indicate whether a word was English or Dutch. The results showed that both non-identical and identical cognates significantly slowed the reaction times of the participants. These results indicate that

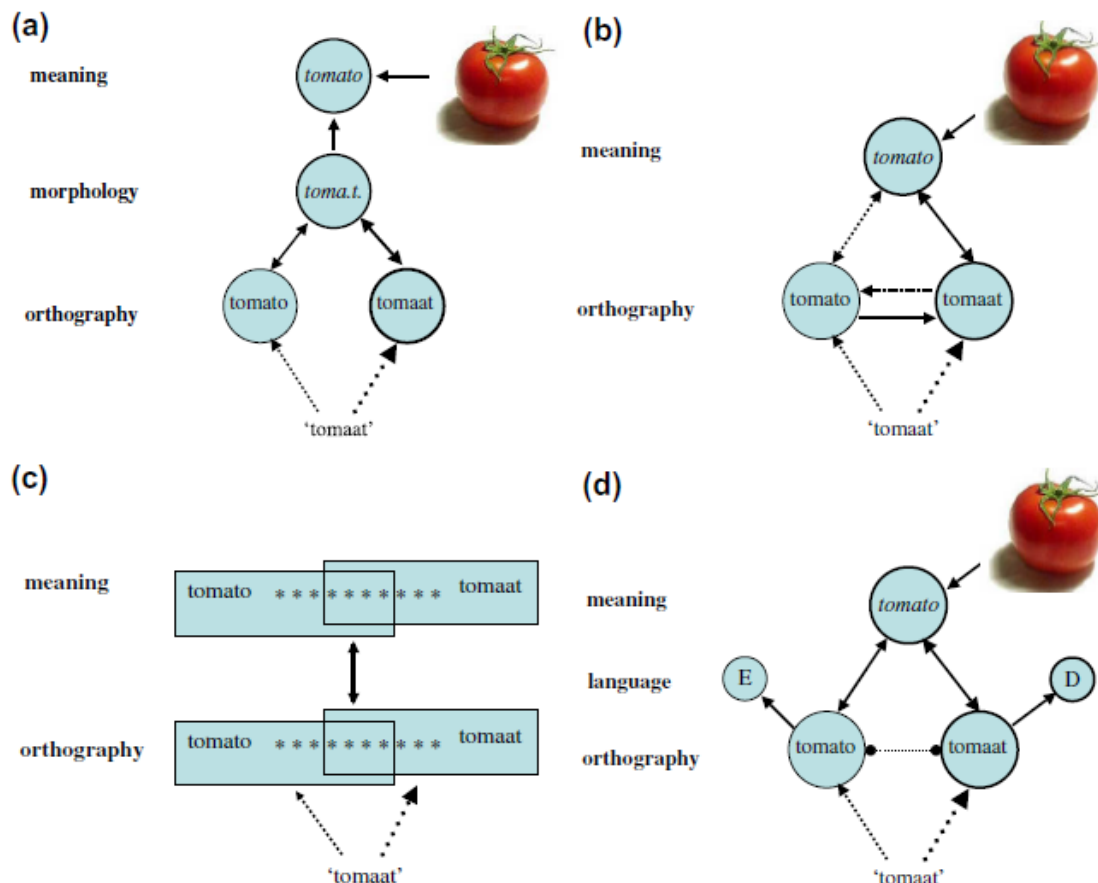


Figure 2. Four theoretical accounts on cognate representation and processing (Dijkstra et al., 2010).

lexical access is nonselective, since the English and Dutch equivalent of a word seem to become activated simultaneously. In the progressive demasking task, participants had to press a button as soon as they recognized a slowly appearing English word. In this task, orthographic similarity had no effect on response times. Overall, the results of this study seem to support the fourth account – an orthographic-semantic network. Cognates will be added to the scheme in Figure 1 to discuss their possible effect on reading comprehension.

2.3.4 False friends

Although identical and non-identical cognates facilitate word recognition, the orthographic similarity can be misleading as well. Some words have an identical orthography in two or more languages, but their meanings differ. Such words are called false friends. An example of such words are the Dutch word *angel* (meaning *stinger*) and the English word *angel* (Brenders et al., 2011). Chamizo Dominguez and Nerlich (2002) have looked at the structures that underlie false friends and how they arise. They discuss two types of false friends: chance false friends and semantic false friends. Chance false friends are orthographically and/or phonologically similar or identical, while there is no semantic or etymological reason for their similarity. Examples are the Spanish word *burro* (meaning *donkey*) and the Italian word *burro* (meaning *butter*). Semantic false friends, on the other hand, do share a semantic meaning,

although their meanings have diverged. The degree of dispersion differs; some semantic false friends do not share any meaning anymore, while others still partially overlap. Examples of words that are semantic false friends are the English *lecture* and the French *lecteur*, meaning *reader* (Chamizo Dominguez & Nerlich, 2002). The occurrence of false friends can have various origins. One possibility is the use of only one of the various meanings of a word borrowed from another language. Secondly, a word can become euphemized in one language, while this process does not occur for the word in a second language (Chamizo Dominguez & Nerlich, 2002). Since the main interest of the present study is investigating the ways in which false friends can be used in the education of reading comprehension, their origin will not be discussed in more detail.

As has already been discussed for cognates, researchers have also investigated whether false friends are processed differently from control words. Brenders et al. (2011) showed that false friends are processed slower than matched control words, which means that they have an inhibitory effect on word processing. However, these results were more dependent on context than was the case for cognates. For example, when cognates were presented to the participants as well, the inhibitory effect of the false friends weakened. Despite this context-dependency, the results on false friends still support the language-nonselective account that was also supported by the research on cognates (Brenders et al., 2011).

Chamizo Dominguez and Nerlich (2002) find the knowledge of the underlying structures of false friends important for teaching and translating foreign languages. According to them, texts containing false friends can only be understood if the reader or listener has been made aware of the existence of false friends while acquiring the language and has learned how to cope with them (Chamizo Dominguez & Nerlich, 2002). Given the educational context of the present research, it will be discussed with the EFL teachers to what extent attention is paid to false friends and whether the teachers believe knowledge of false friends is as useful for reading comprehension as the research above implies. Furthermore, the difficulty for students of knowing whether an English word is a cognate or a false friend of a Dutch word will be discussed with the teachers as well.

2.3.5 Word associations and word class

As mentioned in section 2.3, there are two types of word associations with regard to word class: paradigmatic and syntagmatic ones. Previous research has found the following order of word types with regard to the frequency of paradigmatic responses: nouns > pronouns > adjectives > adverbs > verbs (Cramer, as cited in De Deyne & Storms, 2008). This means that nouns were used the most in paradigmatic responses and verbs the least. The order of the frequency of syntagmatic responses was different: adverbs > adjectives > verbs > nouns (Cramer, as cited in De Deyne & Storms, 2008). This means that when an adverb was presented, people were most likely to respond with a syntagmatic association (changing the word class), while they were least likely to do this when a noun was presented. De Deyne and Storms (2008) investigated whether this was also the case when more responses than only

the first one was taken into account. Moreover, they were interested in the relative dominance of both types of associations. Their results show that the first associative response most often is a paradigmatic one, while the second and third one tend to be syntagmatic. This means that associations of the same word class come to mind most easily, but that syntagmatic associations are activated as well. However, the type of association provided depends on the word class of the input as well. Noun responses are provided most often, which means that syntagmatic responses are given regularly when a verb or adjective is used as input, for example *a run* as a response to *to run* (see section 2.3). On the other hand, paradigmatic responses are usually provided when a noun is used as input, for example *cat* as a response to *dog* (see section 2.3). Nevertheless, this effect becomes subtler in subsequent responses; syntagmatic associations are then provided as a response to nouns as well (De Deyne & Storms, 2008).

2.3.6 Word class and L2 speakers

In order to form grammatical sentences, a speaker needs to have knowledge of the different word classes. Although adult L2 learners have a developed system of word class in their first language, positive transfer to their L2 is unlikely because word class knowledge is largely language-specific (Zyzik & Azevedo, 2009). Research on the acquisition of word class in one's L2 can be divided in three groups (Zyzik & Azevedo, 2009). The first group includes studies that have analysed the lexical errors that L2 learners make in production. The second group of studies focuses on the ability of learners to produce appropriate derivatives. Thirdly, psycholinguistic studies try to unravel the underlying sensitivity to word classes in learners. The experiment Zyzik and Avedo (2009) designed falls in the first category. They set out to test the knowledge on word class of English adult learners of Spanish in various syntactic contexts. More specifically, they wanted to detect the nature of the difficulties L2 learners have with word classes. Their experiment consisted of an open ended written language production task and a forced-choice task to examine both production and perception difficulties. Furthermore, their study provided information on possible particular difficulties with certain word class contrasts. The results showed that the Spanish learners produced four types of errors the most: verbs used as adjectives, verbs used as nouns, verbs used as infinitives, and adjectives used as nouns. Participants produced this last type of error the most and errors of the first type were produced the least. Apparently, they found the distinction between nouns and adjectives the hardest. These four types of errors were made both in the production task and in the forced-choice task, which means that problems occurred both at the productive and at the receptive level (Zyzik & Azevedo, 2009). Although some of the results might have been due to specific properties of Spanish and might therefore not occur when learning English as a second language, the authors concluded that the errors were mainly due to an incomplete knowledge of "L2 derivational suffixes and their relation to word classes" (Zyzik & Azevedo, 2009, p. 19), which would thus lead to difficulties in EFL acquisition as well.

The authors end their article with several pedagogical recommendations. Their main recommendation is that teachers should provide instructions on derivational suffixes and their relation

to word class. This would aim at expanding knowledge of word families, but also on highlighting the morphological markers of certain word classes. This means that teachers could draw attention to word families and the distinctions between related nouns, verbs and adjectives (Zyzik & Azevedo, 2009). In the present study, it will be discussed whether the EFL teachers pay attention to affixes and their meanings in class. Furthermore, it will be discussed whether they believe that knowledge of word class is important for reading comprehension.

2.4. Metacognitive knowledge and language awareness

As mentioned in section 2.1.2, researchers have become more interested in the role of metacognitive knowledge in language learning in recent years (Singhal, 2001). Language awareness is regarded as a subcategory of metacognitive knowledge in this research, since metacognitive knowledge is applicable to more topics than language alone. However, since researchers all use different terms and definitions, both terms will be used to refer to approximately the same concept. Moreover, providing a definition is hard, since various researchers name the concept differently and choose to focus on different aspects of it because of their particular research interest. A quite general definition is provided by Svalberg (2013, p. 288): “language awareness can be defined as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use”, quoting the Association of Language Awareness (ALA). Bolitho et al. (2003) emphasize that it “enables language learners to gradually gain insight into how languages work” (p. 251).

2.4.1 Metacognitive knowledge and reading comprehension

Research has shown that metacognitive knowledge is the most powerful predictor of reading comprehension, both in one’s first language and in one’s second language (Van Gelderen, Schoonen, Stoel, De Glopper & Hulstijn, 2007). They have studied the effects of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed on L1 (Dutch) and L2 (English) reading of students in the first three years of Dutch secondary school. The authors measured reading comprehension, vocabulary and grammar knowledge, speed of word recognition and sentence verification, and metacognitive knowledge. The test of metacognitive knowledge consisted of measuring the students’ knowledge of L1 and L2 reading strategies, writing strategies and text characteristics. The result of interest for the present study is that metacognition turned out to be correlated with both L1 and L2 reading comprehension (Van Gelderen et al., 2007). In the first year of secondary school, the correlation between metacognition and reading comprehension was .64 for English and .66 for Dutch, which indicates a strong correlation. This correlation was considerably weaker in the second year of education, having decreased to .18 for English and .21 for Dutch. However, the correlation was still significant. Moreover, in the third year the correlation was stronger again, having increased to .35 for English and .48 for Dutch. Unfortunately, the authors do not provide an explanation for this fluctuation in the correlations between metacognitive knowledge and reading comprehension. Nevertheless, these results

show that metacognitive knowledge predicts reading comprehension skills, both in students' L1 and in their L2. Because metacognitive knowledge also influences the L1, the results suggest that there is "a more general developmental effect of metacognitive awareness on reading comprehension in any language, instead of a transfer from L1 to L2" (Van Gelderen et al., 2007, p. 485). In the present study, language awareness will not be used as a term during the interviews, since the goal of the interviews is to gain insight in what teachers find important instead of discussing a probably unfamiliar concept with them. However, aspects of metacognitive knowledge will be discussed during the interviews, as the operationalisation of the concept in the study of Van Gelderen et al. (2007) shows that reading strategies are one aspect of it.

2.4.2 Language awareness and education

A major point of interest for researchers of language awareness is the applicability of the concept to education. Svalberg (2013) describes a language awareness methodology that could be applied in education, which consists of five main features. The first feature is that it is important to view language as an open-ended, dynamic concept instead of a "fixed body of established facts" (Svalberg, 2013, p. 290). According to Svalberg (2013), this might clash with current expectations of both students and teachers, but it should ideally be seen as a positive challenge. The second feature of language awareness education is that learners should talk analytically about language, preferably to each other. Swain (2006) has named this *linguaging*, which indicates "the use of language to mediate cognitive activity" (as cited in Svalberg, 2013, p. 291). According to her, learning a second language can be done by linguaging about (that) language. Language is then not used to convey meaning, but also to make meaning. Linguaging occurs to mediate what words to use, or how to structure a sentence best (Swain, 2006). This means that linguaging is more than learning the meaning of words; it is about learning how to use those words. The third feature of the method that Svalberg (2013) describes is needed to make the previous two possible, namely having involved learners. Creating involved learners can be done by providing authentic materials and ensuring constructive feedback conversations between teacher and student. The fourth feature takes the learning process to a more general level by not focusing on language learning alone, but aiming to improve the students' learning skills in general. This would enhance the learner's independence. The final feature builds on the involvement of the learners, in that they should be both cognitively and affectively involved: students need a challenging and meaningful task to become motivated. Svalberg (2013) summarizes these five features as description, exploration, linguaging, engagement and reflection. The answers of the teachers will be compared to this method to see whether this method is considered to be useful and feasible in practice to improve students' reading comprehension.

2.5 Educational recommendations

Although some examples of particular word associations have been provided, the discussion so far has mainly been of a theoretical nature. In this section, therefore, more examples will be provided and practical teaching methods will be considered to clarify how language awareness of reading strategies, vocabulary knowledge and word associations might improve reading comprehension. The recommendations provided are not merely tips and tricks to score better on a test, but they attempt to enhance the students' awareness of how languages work. This section will form the basis of the protocol for the interviews with the EFL teachers (see Appendix A).

Cambridge English Language Assessment (CELA) has developed English learning and teaching methods for migration, study and business purposes. These methods are used to teach and acquire the C1 and C2 proficiency level (CELA, 2015a; CELA, 2015b). The CELA teacher handbooks describe what students should be able to do and how teachers can help them acquire the required competencies. Therefore, the ones relevant for the present study will be used below to provide more practical examples on the concepts described by the research discussed in this chapter. These examples will make it easier to discuss the relevant concepts with the EFL teachers of the last three years of havo and vwo at secondary school in the Netherlands.

2.5.1 Teaching reading strategies

One of the tasks on the national exam is a cloze test, which means that certain words are deleted in a text and students need to fill in the right word in each gap. One advice that is emphasized considerably is that students should not focus on the gap, but on the text as a whole (CELA, 2015a; CELA, 2015b). One advice they give teachers of students at the C1 level is that they should encourage students “to read the text as a whole, and not to focus on each gap separately. They need to understand that getting an idea of the structure and understanding that the development of the theme of the text are both important prerequisites for doing the task” (CELA, 2015a, p. 11). At the C2 level, teachers are encouraged to “emphasize that students should always keep in mind the meaning of the whole text when doing the task” (CELA, 2015b, p. 11). In addition, students “(...) should always check for the possibility of negatives, conditionals or other structures that might put forward the opposite point of view” (CELA, 2015b, p. 11). Apparently, students have a tendency to try to only match individual words during a cloze test. Therefore, it is repeatedly mentioned that “it is important that your students avoid just matching words in the text with words in the question or option” (CELA, 2015a, p. 11). These strategies fall in the category of cognitive reading strategies (Singhal, 2001). If students are able to do this, they are considered successful readers according to Singhal's (2001) description that successful readers keep the meaning of the passage in mind while reading and that they read in broad phrases (section 2.1.2).

Besides these cognitive reading strategies, other reading strategies are emphasized in the Cambridge methods as well. Especially the use of various reading strategies depending on the text type and task is emphasized: “students should be aware of the different reading strategies required by

different types of questions (...)” (CELA, 2015b, p. 10). This falls in the category of metacognitive reading strategies, since it requires the reader to plan and evaluate (Singhal, 2001). Encouraging students to “practice skimming and scanning texts (...)” (CELA, 2015b, p. 12) falls in this category as well. This competency is also described in the can-do statements of the CEFR (see Table 1). Another advice that falls in this category because of its evaluative nature, and that is related to the social strategies, is that teachers should encourage students to read more at home. Moreover, teachers should support this encouragement by asking students to “provide verbal or written feedback on their reading, or by using it as the basis for classroom discussion” (CELA, 2015b, p. 10). Compensation strategies – like using reference materials – are encouraged as well: “Regular and effective use of an advanced monolingual English dictionary is essential, not only to clarify the meaning of new words but also to extend knowledge of collocations, fixed phrases, and features of lexico-grammar such as dependent prepositions” (CELA, 2015b, p. 10). Furthermore, as pointed out by Singhal (2001) too as a competency of successful readers, students should “practice scanning texts for the particular information required and not feel that they must read every word in the text. Each section of text will contain some redundant information” (CELA, 2015b, p. 12).

2.5.2 Teaching vocabulary knowledge

As discussed in section 2.2, vocabulary knowledge is positively correlated with reading comprehension, meaning that one’s reading comprehension improves when one’s vocabulary knowledge increases, especially for second language learners (Shen, 2008). Several aspects of vocabulary knowledge have been discussed, of which vocabulary breadth and depth, and lexical organization were the most important ones for the present study. Increasing a learner’s vocabulary breadth and depth is said to enhance his reading comprehension (Rashidi & Khosravi, 2010). Regarding these aspects, CELA has formulated several advices for educational purposes. For instance, to enable students to deal with a range of lexical items and grammatical structures, students “should be encouraged to read extensively so that they build up a wide vocabulary and become familiar with the many uses of different structures” (CELA, 2015a, p. 9). Furthermore, “students should be aware of the different aspects of vocabulary tested” (CELA, 2015b, p. 10), and “as well as learning new words, students should extend their knowledge of collocations, fixed phrases and idioms” (CELA, 2015b, p. 10). The aspect of the lexical organization of one’s vocabulary knowledge will be addressed separately during the interviews. Therefore, it will be discussed in more detail in the next section.

2.5.3 Teaching word associations

Part of the lexical organization of vocabulary knowledge are word associations. Cremer et al. (2010) define word associations as the ways in which words fit together. In other words, what relations exist between words and how they form a lexical network in the brain (Cremer et al., 2010). Using word associations is part of the memory reading strategy (Singhal, 2001). Different aspects of word

associations can be distinguished, of which two will be investigated in the present study. The first category consists of semantic word associations, which are associations between words based on their meanings. Cremer et al. (2010) differentiate between direct meaning-related associations and indirect meaning-related associations (see Figure 1). Examples of each category and subcategory are already provided in Figure 1. CELA (2015a) advises that “(...) students should pay attention to collocation, [and] the different shades of meaning within sets of similar words (...)” (p. 10). In other words, students need to take semantic associations between words into account. Moreover, advice is provided on how to increase awareness on the semantic associations between words. An example is that teachers could take collocations, idioms, and fixed phrases from a text and present them to students with one word being deleted. Students then have to predict the missing word (CELA, 2015b).

Other semantic associations that need to be taken into account are cognates and false friends. Cognates (partly) share orthography and semantic meaning, and facilitate reading (Dijkstra et al., 2010), while false friends only (partly) share their orthography and have an inhibitory effect on reading (Brenders et al., 2011). An example of an identical cognate is the English word *wind* and its Dutch equivalent *wind* (Dijkstra et al., 2010), and an example of a pair of non-identical cognates is *logic* – *logica* (Dijkstra et al., 2010). Examples of false friends are the English word *room* and the Dutch word *room* (meaning *cream* – Brenders et al., 2011). To deal with cognates and false friends when reading a text in one’s L2, the readers should have been made aware of their existence when they were acquiring the language and, more importantly, they need to have learned how to cope with them (Chamizo Dominquez & Nerilch, 2002).

Besides these semantic word associations, word class has been identified as an important aspect of word associations for reading comprehension as well, since language users need knowledge of word class to produce and understand grammatical sentences (Zyzik & Azevedo, 2009). With regard to word class, two types of word associations have been identified: paradigmatic and syntagmatic associations. Paradigmatic associations are associations between words of the same word class, while syntagmatic associations exist between words of different word classes (De Deyne & Storms, 2008). Paradigmatic associations can exist between nouns, like *sun* and *moon*, but also between words of another word class, like verbs (*to sleep* and *to dream*). Syntagmatic associations exceed word classes, like the verb *to sleep* that might be associated with the noun *bed*. Moreover, one word stem can be used in different word classes, which makes it fit in several contexts. An example of the several word classes a stem can belong to and the varieties with a single stem that exist within a word class is *friend* – *friendship* – *friendliness* – *friendly* – *befriend* – *unfriendly* (CELA, 2015b). More examples can be found in Appendix A.3 of the interview protocol in Appendix A. Recognizing that these words are related helps students understand the meaning of the ones that are unfamiliar to them. Therefore, CELA (2015b) advises that “students should be made aware of the range of words that can be formed from the same base word” (p. 11). An example of a task that facilitates this is having students search for all possible words given a target word, using a dictionary for example (CELA, 2015b). Furthermore, Zyzik and Azevedo (2009) recommend

that teachers should provide instructions on derivational suffixes and their relation to word classes in order to expand the students' knowledge of word families and to make them aware of the morphological markers of particular word classes. CELA (2015a) shares this view by stating that teachers should provide tasks that "promote familiarity with the principles of word formation: [the] use of prefixes, suffixes, internal changes, [and] compounding (...)" (p. 10). Moreover, related to a broad reading strategy, students need to understand the context of the gaps in the cloze test to know which class of word is required (CELA, 2015b).

2.6 Brief review of the chapter

The goal of this study is to explore the ways in which language awareness can contribute to students' reading comprehension in the EFL educational context. To this end, the study mainly focuses on an increase of the awareness of reading strategies, vocabulary knowledge, and word associations. The literature discussion therefore started with an explanation of the reading requirements of the CEFR, followed by a description of the reading strategies that might help students to meet those requirements. Moreover, the role vocabulary knowledge can play during reading was discussed. Its influence on reading comprehension was explained, as well as several aspects of vocabulary knowledge. Examples are vocabulary breadth, vocabulary depth and word associations. Following that section, the role of word associations for reading comprehension was discussed in more detail. To this end, semantic word associations like cognates and false friends were explained, as well as the word classes words can belong to. Moreover, language awareness itself and its possible use in education were explained in more detail. The chapter ended with a section (section 2.5) that provided examples of the relevant concepts and practical recommendations for educational purposes. These recommendations were related to the theoretical notions discussed and formed the basis of the interviews held with upper class EFL teachers.

2.7 Research questions

The research discussed in this chapter shows that reading strategies, metacognitive knowledge, and vocabulary knowledge positively influence one's reading comprehension (Borovsky et al., 2012; Nation, 2009; Shen, 2008). Moreover, word associations are an aspect of vocabulary knowledge that is associated with the retrieval of conceptual knowledge when a word is read (De Deyne & Storms, 2008), which means that knowledge of word associations could be beneficial for reading comprehension. Unfortunately, most studies do not investigate whether their findings are applicable to EFL education. The present study aims to fill this gap in the context of Dutch havo and vwo secondary school EFL education. Furthermore, the study will investigate whether EFL teachers see merit in the proposed educational method based on language awareness. These goals lead to the following research question:

In what way can the enhancement of language awareness improve Dutch students' reading comprehension in English according to secondary school EFL teachers?

The following subquestions can be formulated:

- (1) In what way can the enhancement of (metacognitive) knowledge of reading strategies improve students' reading comprehension in the EFL context?
- (2) In what way can the enhancement of (metacognitive) vocabulary knowledge improve students' reading comprehension in the EFL context?
- (3) In what way can the enhancement of (metacognitive) knowledge of word associations improve students' reading comprehension in the EFL context?
 - a. In what way can the enhancement of (metacognitive) knowledge of semantic word associations improve students' reading comprehension in the EFL context?
 - b. In what way can the enhancement of (metacognitive) knowledge of word class improve students' reading comprehension in the EFL context?

3. Method

To answer the research questions, EFL teachers of the last three years of the highest levels at secondary school (havo and vwo) in the Netherlands were interviewed. This chapter will describe the participants in more detail, and will outline the instrumentation used for the interviews, the procedure followed during the interviews and the data analysis procedure.

3.1 Participants

Participants in this study were five secondary school English teachers of fourth, fifth and sixth year vwo students and fourth and fifth year havo students in the Netherlands. Since this study was an exploratory case study employing a qualitative method, its aim was not to generalize the findings, which would have required a large representative sample (Onwuegbuzie & Leech, 2007). The goal of qualitative research is to gain insights in the practices in a specific context (Onwuegbuzie & Leech, 2007). The context of this study was English education during the last three years of secondary school in the Netherlands. Therefore, purposive sampling of a few individuals was more suitable for this study (Onwuegbuzie & Leech, 2007). In this case a purposive convenience sample of five EFL teachers was used.

The five teachers were approached through personal contacts of the author. Three teachers (two females, one male) worked at *Scholengemeenschap Groenewald* and two teachers (two females) at *Lyceum Schöndeln*, two secondary schools in the Southern part of the Netherlands. The age of the participants varied from 27 to 51 ($M = 37.8$). They had between 6 and 26 years of teaching experience ($M = 14.2$). Taken together, they taught at all levels relevant for this research: fourth and fifth year havo, and fourth, fifth and sixth year vwo (see Table 2 for more detailed information on the individual interviewees). The names of the interviewees used in the thesis are pseudonyms to guarantee their anonymity.

3.2 Instrumentation

The interviews conducted to answer the research questions were semi-structured. The protocol included several main questions that needed to be discussed with the teachers and some suggestions that could be used to elaborate on an answer or to encourage the teachers to elaborate on a specific topic. Most questions were open-ended, which enabled the teachers to emphasise different aspects of reading comprehension: they were able to elaborate on the questions they found important and only briefly discussed less important questions. Moreover, open questions were chosen because they are considered to be more effective than closed ones to collect the required data in qualitative research (Richards, 2003).

The interview protocol included the same main themes as the theoretical background: reading strategies, vocabulary knowledge, word associations, word class, and the CEFR competencies. The ways in which these concepts are related to reading comprehension was the main focus of the interviews.

Table 2. Detailed information on the participants.

	Lieke Uil	Rik de Vries	Janneke Hendriks	Els Hoekstra	Aukje van Veen
Age	51	40	27	42	29
Gender	Female	Male	Female	Female	Female
Teaching experience (years)	26	16	6	13	10
Classes	H5, V5, V6	H4, H5, V4, V5, V6	H5, V4	H5, V4, V5, V6	H4, H5
School	Groenewald	Groenewald	Groenewald	Lyceum Schöndeln	Lyceum Schöndeln

However, the order of the themes did not fully correspond to the order of the theoretical background, due to the conversational reason to have the themes follow-up on each other logically. Particularly because the interview protocol started with a warm-up question to initiate an extended response from the interviewee (Richards, 2003), the order of the follow-up questions could vary based on the response of the interviewee. The topic of such a warm-up question needs to be something the interviewee is familiar with, so he/she can talk about it easily (Richards, 2003). Therefore, the first question was used to ask the interviewee to talk the interviewer through a typical lesson on reading. Follow-up questions that could be used in case of a brief response included asking what aspects they paid most attention to in such a lesson and what aspects students found easy and/or difficult. The questions following this introductory one were based on the themes mentioned at the beginning of this paragraph. The themes and corresponding questions are shown in Table 3. The final question of the interview was included to ensure that teachers had shared everything they felt was necessary. They were asked whether they could think of any other factors that might enhance students' reading comprehension that were not discussed yet. The entire protocol with the exact questions can be found in Appendix A. Since the interviews were conducted in Dutch (see section 3.3), the protocol included in Appendix A is in Dutch as well. All interview extracts provided in this thesis have been translated from Dutch to English by the author.

3.3 Procedure

In preparation of the interviews, the interviewees received an email in which the goal and point of focus of the study and the reason why the interviewee was chosen as a participant was explained (see the introduction of the interview protocol in Appendix A). Furthermore, it was explained that all opinions were relevant and that answers were never right or wrong. In the email, the table depicting the reading strategies (Appendix A.1 of the interview protocol in Appendix A) was included. The interviewees were

Table 3. The themes, corresponding questions and appendices of the interview protocol.

Theme	Question(s)	Appendix
Reading strategies	Do you pay attention to the various reading strategies students could use?	Appendix A.1: six categories of reading strategies.
Vocabulary knowledge	How important do you think the role of vocabulary knowledge is for reading comprehension?	-
Word associations	Do you pay attention to (all) these word associations? Which one(s) do you think are most important for reading comprehension?	Appendix A.2: semantic word associations, cognates and false friends.
Word class	Do you think it is important to pay attention to word conjugations for reading comprehension?	Appendix A.3: examples of conjugations.
CEFR competencies	What are the differences in the reading competencies of B2 and C1 level students?	Appendix A.4: reading competencies as described by the CEFR.

asked to read this information in preparation of the interviews, to ensure that there was enough time to discuss everything during the interviews.

It was important that the interviewees were able to say everything they felt they needed to say using the words they felt were necessary to express their thoughts and feelings accurately during the interviews. Therefore, the interviews were conducted in Dutch, as this was the interviewees' mother tongue. Furthermore, the interviews were conducted in a quiet environment to ensure that there were hardly any disturbances and/or distractions during the interviews. For four of the interviewees this means that the interview was conducted in an empty office or an empty class room at the school they worked at. One interviewee was interviewed at her home, where no one else was present.

Before the first question was asked, the goal of the study was briefly explained again and it was emphasized that all answers were relevant for the study. Moreover, an indication of the time the interview would take was provided. Finally, the interviewees were ensured that the recorded data would only be used anonymously and for the purpose of this research and that permission would be asked in case direct quotes would be used in the reporting. The interviewees signed a consent form by which they confirmed that they were instructed properly and agreed to the recording of the interview (see Appendix B). After this introduction, the interview started with some background questions, including the interviewee's age, years of experience, and the classes he/she teaches. After these questions were answered, the protocol was followed as described in section 3.2. However, based on the answers of the

interviewees, the order of the questions could be adjusted and follow-up questions could be asked as well. The interview was closed by asking the interviewees what they thought of the interview, whether there were any other issues they would like to discuss and by thanking them for their participation. The interviews lasted approximately forty minutes.

As will be explained in section 3.4, the data analysis was based on grounded theory. One of the major methodological implications of grounded theory is that data-analysis starts during data-collection (Charmaz, 1996). This way the interviewer can elaborate on interesting questions, while uninteresting ones can be emphasized less or can even be omitted in subsequent interviews. Based on some answers during the first interview (the interview with Lieke Uil, see Appendix E.1), a question was added to the protocol for the subsequent interviews. This question deals with the ways in which reading comprehension is tested by CITO and whether the interviewees find this the optimal way to do so (see question six of the interview protocol in Appendix A).

3.4 Data analysis

The recordings of the interviews were transcribed for further analysis. This analysis was conducted in line with grounded theory (e.g., Glaser & Strauss, 1967; Corbin & Straus, 1990; Charmaz, 1996). This means that the transcripts were coded for further analysis. In the next section, grounded theory will be explained. Furthermore, the specific method followed during the analysis will be outlined.

3.4.1 Grounded theory

An important implication of grounded theory is that the theory is not derived from assumptions beforehand, but is derived from the data that is gathered (Glaser & Strauss, 1967), making use of an inductive analysis. This means that patterns, themes and categories are derived from the data instead of being imposed on them beforehand (Bowen, 2006). “(...) You start with individual cases, incidents or experiences and develop progressively more abstract conceptual categories to synthesize, to explain and to understand your data and to identify patterned relationships within it” (Charmaz, 1996, p. 28). Although the aim of qualitative research working from grounded theory is to use an inductive analysis, sensitizing concepts are used as the starting point of the research (Bowen, 2006). These are the background ideas that provide the guidelines for the research (Bowen, 2006). In the present study, the sensitizing concepts came from the exploration of relevant literature and personal knowledge about and experience with the topic. They provided guidance in the choice of focus within the topic of language awareness and helped to formulate practical examples for the interview protocol. The themes that formed the basis of the interview questions were derived from the sensitizing concepts as well.

As mentioned before, the most important aspect of a grounded theory method is that data-analysis starts during data-collection (Corbin & Strauss, 1990). This way, the researcher is able to alter the data-collection procedure when the results show that certain questions are interesting and require follow-up questions, while other questions do not lead to fruitful answers and thus can be emphasized

less or even left out. The data-analysis itself starts with transcriptions of the interviews that are line-by-line coded, which is the process of defining what the data are about. Within grounded theory, three phases of coding are described: open coding, axial coding, and selective coding (Corbin & Strauss, 1990). With regard to open coding, the idea is to break down the data analytically to gain new insights and interpret the phenomena that were investigated. Actions and events discussed during the interviews are named and grouped together to form categories by comparing their similarities and differences. This process might be influenced by the sensitizing concepts. The properties and dimensions of every category can be determined. Constantly questioning and comparing what has been found leads the researcher to overcome subjectivity and bias (Corbin & Strauss, 1990). During axial coding, the categories and subcategories are compared to one another and are developed further (Corbin & Strauss, 1990). Sensitizing concepts might form the basis for, or at least influence, the comparison of the categories formed during open coding. The next step in the analysis is called selective coding (Corbin & Strauss, 1990). During this process all the formulated categories are unified around one core category, which describes the most important findings of the study. Furthermore, categories can be further explicated when necessary and poorly developed categories can be identified during this step. In the end, these categories can be used to form a theory about the data and to draw conclusions (Charmaz, 1996). The result of this analysis is a grounded theory that can either be presented as a well-codified set of propositions or as an active theoretical discussion (Glaser & Strauss, 1967). Given the exploratory nature of this study, its results contribute to the active theoretical discussion on the influence of language awareness in education.

3.4.2 Coding method

During the stage of open coding, colour coding was used to indicate the themes in the answers of the interviewees. These themes were based on the sensitizing concepts of the literature review. The themes were *reading strategies*, *vocabulary knowledge*, *semantic word associations*, *word class associations*, and *CEFR competencies*. The theme *CITO* was added after the first interview (see section 3.3). All answers that did not fit in either of these categories were labelled *other* in the first round of coding. Subsequently, these answers were categorised based on their similarities and differences (bottom categories in Table 4). See Table 4 for the corresponding colour for each theme. For cases to which two themes applied, one of the colours was added as a shade. Moreover, number and word coding were used to indicate the subcategories within the colour themes (Saldana, 2009). The codes were abbreviations of the subcategories, which are explained in the table in Appendix C. Based on these codes, axial coding could take place. During this stage, the answers of the interviewees were compared to one another to find patterns. The result of this process can be found in chapters 4 and 5. During the third coding stage, selective coding, the categories were unified around a core category. The result of selective coding can be found in chapter 5.

Table 4. The meaning of the colour codes.

Theme	Colour
Reading strategies	Red
Vocabulary knowledge	Green
Semantic word associations	Blue
Word class associations	Orange
CEFR competencies	Grey
CITO	Pink
Lessons and practice	Yellow
General knowledge and intelligence (Students') level	Purple
Society and school system	Light blue
(Students') motivation	Lime
	Brown

4. Results

This chapter discusses the answers of the interviewees. The matrix in Appendix D provides a brief overview of the answers of the interviewees, categorised according to the themes identified beforehand and during the coding phase of the analysis. This chapter will be organised according to these themes as well. However, some of the themes will be merged into one section, because of the overlap in the answers of the interviewees with regard to these themes. *Student level*, *student motivation*, and *general knowledge and intelligence* will be discussed in the section *Results on internal factors* (section 4.6). *Lessons and practice* and *society* will be covered in the section *Results on external factors* (section 4.7). The influence of the school system on reading comprehension will be discussed in the section on CITO, because of the close relation between the two (section 4.8). The order of the sections corresponds to the order in the theoretical background (chapter 2): the results on the CEFR competencies will be discussed first, followed by the results on reading competencies, vocabulary knowledge, semantic word associations, and word class. Then the results on the themes that were defined based on the answers of the interviewees will be discussed: internal factors, external factors, and CITO and the school system. When discussing what the interviewees have said about a certain topic, references to their transcripts will be used. These references consist of the name of the interviewee and the number of the word code used in the transcript to indicate where the entire answer can be found. The coded transcripts of the interviews can be found in Appendix E.

4.1 Results on CEFR competencies

Except for Aukje, all interviewees point out that vocabulary knowledge is a factor that differentiates a C1 level student (with an average grade of 6.5) from a B2 level student (with an average grade of 5.5). Because of their larger vocabulary, C1 level students do not need to use the dictionary as often, they know more (difficult) words that might be used in the text, and they can understand texts with various topics (Janneke, 104-105, 108-109; Rik, 140).

Lieke: I think that, for a big part, vocabulary knowledge is important. The B2 level student does not know what is said in a text and the only reason for someone to not know this is that he or she does not understand the words that are used. The structure of the English language is not very different from putting the individual words behind one another. If you do that and you know what the words mean, you will understand what the sentence means (Lieke, 148-149).

In addition to this, Janneke and Els point out that B2 level students only understand texts that have a topic that lies within their field of interest (Els, 212-215). Rik, Janneke and Els also believe that C1 level students have a better overview of the text and are able to understand the text in more detail than B2 level students (Rik, 136-137; Janneke, 101). Aukje is of the opinion that the difference between B2 and

C1 level students lies with their understanding of the questions more than with their comprehension of the text itself (Aukje, 121-122). Moreover, she thinks that B2 and C1 level students do not differ because of the amount of knowledge they have, but because of their reading tempos (Aukje, 123). She believes that B2 level students probably read slower than C1 level students and thus encounter problems on a test because of time constraints. Although all interviewees provide possible causes for the differing levels of B2 and C1 level students, they also point out that these levels might vary from text to text because the difference between a score of a five and a half and a six and a half is not very large (Lieke, 156; Aukje, 124).

4.2 Results on reading strategies

From the way the interviewees talk about reading strategies it becomes evident that they all see merit in these strategies to improve students' reading comprehension. However, the extent to which they pay attention to the strategies in their lessons differs. Rik and Els point out that they explicitly deal with these strategies at the start of a school year to refresh their students' memories.

Rik: Even though some students do not need me to spend a class on explaining reading strategies, others benefit significantly from a repetition of those strategies. This is especially the case for fourth year havo students, since the required reading level is quite high while the students hardly ever read (Rik, 1-3).

Els focuses mostly on helping students to learn how to tackle a text and on explaining that certain types of questions ask for certain types of reading strategies (Els, 2-4). Both Els and Rik start with practicing with these strategies together with the students and let them work independently later on. Lieke and Aukje, on the other hand, clarify that they do not explicitly discuss the reading strategies in class, but that they do use them in their lessons (Aukje, 86). Lieke pays attention to finding the main idea of the text and highlighting important parts of the text, but explains that not every strategy receives the same amount of attention. She believes that thinking about how the text will continue and keeping the entire text in mind are less important and are therefore not discussed in the same detail as dictionary use and knowing which words are important and which words are not (Lieke, 30-69). Janneke does not state whether she explicitly decides to discuss the reading strategies in class, but she does say that she thinks these strategies are important. She agrees with Rik, Lieke and Els that most attention is paid to the cognitive strategies. Moreover, Janneke and Rik believe that especially weaker students benefit from an explicit instruction on how to use the reading strategies to understand a text (Janneke, 161).

One aspect of the reading strategies almost all of the interviewees agree on is the importance of the correct use of a dictionary. They mention several cases in which students had problems with looking up the correct translation (Els, 140-148).

Els: One of my students had to translate a Dutch sentence into English. She wrote, ‘There vomit riots out’, but she meant to say, ‘Riots broke out’. She looked up the Dutch verb *braken*, because she did not realise that was the past tense of *breken* (Els, 196-200).

According to the interviewees, especially when a dictionary lists several translations of a word, students find it hard to choose the correct one. Moreover, some students find it hard to look up words that are inflected. Therefore, the interviewees explain how knowledge of word associations and word class would help to improve the search skills of the students (Els, 201-204).

Aukje: If students cannot find a word in the dictionary, I tell them to look at the word stem. For example, when the word is *limitless*, I advise them to look up the stem *limit*. Then they can think about what can be placed in front of the stem and behind it. *Full* is an example, as well as the suffix *ly* for making an adverb. So I teach them the pre- and suffixes (Aukje, 116).

Another aspect of dictionary use that causes difficulties for some students – especially the nervous and insecure ones – is that it takes time to look up every unfamiliar word. Therefore, Lieke and Janneke explain that they try to teach students that it is unnecessary to do so (Lieke, 38).

Janneke: Compensation strategies are very important if you have really precise, somewhat insecure students who think they need to understand every word before they can continue reading. Therefore, you need to teach them that this is not necessary. You tell them, “Can you understand the main idea? Only start looking up words if you look at the questions and have problems with specific parts.” But there still are many students that thoroughly examine the whole text first, which is just not practical (Janneke, 39-43).

Using the compensation strategy is thus something that students need to learn. However, the students’ level matters. Lieke explains that weaker students look up more words than better students, partly because better students know more words and because they have the ability to reason whether a word is important or not (Lieke, 40-41).

4.3 Results on vocabulary knowledge

All teachers agree that vocabulary knowledge is essential in order for students to understand the text they are reading. The extent to which they believe that vocabulary knowledge is the most important factor differs however. Lieke and Rik relate vocabulary knowledge to reading comprehension directly.

Lieke: The more words you know, the better you can read a text. Thus, vocabulary knowledge is very important (Lieke, 83).

Rik: The more words you know, the easier it is to comprehend a text (Rik, 75).

Janneke directly relates vocabulary knowledge to reading as well, because texts consist of words. However, she thinks that linking words and fixed expressions are more important to comprehend a text (Janneke, 14, 32). Els and Aukje, on the other hand, believe that vocabulary knowledge forms the basis of other skills that students need in order to comprehend a text. They both are of the opinion that making connections between sentences and parts of the text is more important for reading comprehension, but that vocabulary knowledge is necessary to be able to do so (Aukje, 36-38, 91-99). Els adds to this that a lack of vocabulary knowledge is what often causes students to fail on tests (Els, 226).

Els: I think that when a student is reading, vocabulary knowledge should not be the most important thing. Understanding what the text is about, what the underlying goal is, what connections there are between the paragraphs, and what conclusions can be drawn based on the text should be the most important things. But students need vocabulary knowledge to develop these skills. If they do not know what the words mean, they are unable to draw conclusions about them (Els, 136-139).

The interviewees all describe different methods that would help to improve students' vocabulary knowledge. Lieke emphasizes that students need to spend time reading and listening to English to increase their vocabulary knowledge (Lieke, 90-101). Rik's ideal method would be to make individual word lists that include the unknown words for every student, but acknowledges that this is too time-consuming in practice (Rik, 81-84). Aukje explains that she uses the preference of students to play on their phones to her advantage by having them practice vocabulary via an app called *Memrise*. One of the teachers at her school has inserted all the required vocabulary in the app. At the end of a lesson she lets students play with the app to learn the words (Aukje, 72-74). Els believes that learning vocabulary should not be done via one on one translations, but with words in a context (Els, 79-80). Therefore, her school has changed the method to one that does not give Dutch translations of English words, but that provides words in a context to teach students what the words mean (Els, 154-161). Moreover, this method – called *Vocabulary in Use* – includes exercises with word associations (the answers of the interviewees on the influence of word associations on reading comprehension will be discussed in section 4.4). Furthermore, Lieke, Janneke and Aukje notice that students who game a lot have a higher level of English than students who do not spend much time gaming.

Janneke: Gamers often need to communicate in English with people worldwide, which means that the students who game are exposed to English more frequently (Janneke, 119-120).

4.4 Results on semantic word associations

The opinions of the interviewees with regard to the importance of semantic word associations for reading comprehension diverge substantially. Lieke and Rik claim not to pay attention to these associations at all, but their answers during the interviews seem to suggest that they do to some degree. For example, before students start reading a text, they go through the title and images with them and ask them what they know about the topic in general and what vocabulary about the topic they know (i.e. searches for associations). Furthermore, when students ask them what a certain word means, they sometimes use French and Dutch to help them understand the word without dictating its meaning (Lieke, 2, 133a-137). This discrepancy in their answers might be due to the fact that they have never classified these methods as ones that teach word associations. However, based on the classifications provided in chapter 2 they are and Lieke and Rik pay attention to them in class, and so does Janneke. Moreover, Rik believes that knowing these associations might be useful for students when they need to use a dictionary, since dictionaries often give multiple translations of a word (Rik, 116-121, 129-131). Knowing what type of word they are dealing with might help students to choose the correct option, according to Rik. Janneke and Aukje believe that especially knowing contradictions and words that indicate a contradictory relationship (e.g. certain linking words) might help students when reading a text (Aukje, 91-97). Els is the only true advocate of the usefulness of semantic word associations for reading comprehension. As was already evident from her stance on how to teach vocabulary knowledge (see section 4.3), she believes that a context is very important for students to learn word meanings. Therefore, she sees merit in knowing the associated words of a word students are learning. In the new method she uses for lessons on vocabulary knowledge, words are organised based on their associations with one another as well (Els, 151-162). Moreover, she believes that there should be more time to discuss homonyms, synonyms and antonyms in class. For instance, this could prevent students from choosing the wrong translation in a dictionary (Els, 204-206).

Regarding the importance of cognates and false friends for reading comprehension, the teachers agree to a larger degree. Lieke, Rik and Janneke all use similarities between languages (e.g. cognates) to help students understand unfamiliar words. Also, all interviewees agree that false friends are not quite influential. Some of them say this is due to the fact that there are not many false friends, others believe that students in the last years of secondary school are able to recognize them (Els, 190-191; Rik, 124-126). And even if students are not able to recognize them, Lieke explains that it would be quite hard to teach them when two similar words are cognates and when they are false friends.

Lieke: It is difficult, because sometimes you have to tell students the English word is similar to a Dutch word and a second time you have to tell them the words are not the same even though they look alike. And there is neither rhyme nor reason to it for students to know when to look at the Dutch word and when not to. (Lieke, 137).

Furthermore, Aukje believes that students who have problems with false friends will be more likely to have them when producing English than when reading it (Aukje, 113-114).

4.5 Results on word class

The interviewees seem to disagree on the importance of word class for reading comprehension. Lieke, for example, thinks that knowing the word class of a word might help to estimate the importance of the word in a sentence, but other than that she does not see the importance of this knowledge (Lieke, 41-42; 118-121). However, she does try to make students aware of the importance or insignificance of certain word types. For example, she teaches students that adjectives often serve a decorative function and are therefore less important. This means that students should be aware that they do not need to look up every unfamiliar adjective they encounter (Lieke, 38-39). Janneke points out that she had to learn the word classes a specific word could belong to when she was a student, but that no attention is paid to this now (Janneke, 86). She does not necessarily think this is a poor development, since she is not convinced of the importance of knowledge of word classes. She believes that word class exerts its influence via vocabulary knowledge, because knowing a word's class increases one's vocabulary knowledge and an increased vocabulary makes reading easier (Janneke, 97-98). Furthermore, Lieke and Janneke both believe that it would be quite difficult to teach students what affix corresponds to what word class, because of the low level of the students. Janneke gives an example that shows the difficulty of explaining something when students have not mastered the basics that are necessary to understand her explanation.

Janneke: When I explain the passive I tell students that the object in an active sentence becomes the subject when you change the sentence into a passive one. But when I say those words – passive, subject, finite verb – students have no idea what I am talking about. I believe their understanding of this is very poor (Janneke, 89-92).

Rik's opinion differs from Lieke and Janneke's, since he thinks that knowing the grammatical functions of words is very important and that it makes reading significantly easier. Moreover, he uses word class to teach students how to use a dictionary, e.g. that students need to look up *limit* if they want to know what *limiting* means (Rik, 97-102). This is also why Aukje discusses word class in her lessons. Moreover, she believes that if students learn this in the first few years of secondary school, they will develop this knowledge throughout the years and be able to recognize word classes and use this knowledge to their advantage (Aukje, 116-118). Els is most convinced about the role of word class in enhancing students' reading comprehension. She believes word class is the crux of learning words: knowing how words can extend and what those extensions mean is the most important knowledge students can have of a word's meaning (Els, 192-194). She definitely wants to pay attention to this in class, but has too little time to do this as extensively as she believes is necessary.

4.6 Results on internal factors

The interviewees are not very positive about the level of their students. However, they provide different reasons and different consequences of the students' low levels. Rik especially encounters problems in his havo classes, since the required reading level is higher than the actual level of the students, because they hardly ever read on their own. Moreover, the individual levels of the students differ a lot at havo. Among other things, this makes it hard for teachers to provide a useful word list to help students to increase their vocabulary knowledge. According to Rik, the individual differences are not as large at vwo, making it easier to teach lessons that are useful for all students (Rik, 85-87). As a consequence of this low level, he describes that students find it hard to interpret texts when they are asked what the opinion of the author is, for example (Rik, 20). Lieke believes that the consequence of the low level is that it is impossible to let students read the whole text before turning to the questions.

Lieke: At the end of the text, they do not know what they have just read, because their level is too low (Lieke, 24-25).

Aukje agrees with Lieke to the extent that she thinks that reading the whole text at once would work better at vwo than at havo (Aukje, 19-20, 31). Lieke believes that students would not need to use the dictionary as often if their level was higher (Lieke, 40). Janneke especially finds the reading pace and vocabulary knowledge of students low. She believes that students would benefit from reading more (Janneke, 5-8). Due to their low level, Janneke thinks that students are unable to make the connection between the questions and the text to come to the correct answer, even though they might understand what the text is about. However, she finds it hard to teach the students how to do this (Janneke, 9-10). Els agrees with Janneke that the level of the students is mostly reflected in their reading comprehension, vocabulary knowledge and concentration. Els has seen a decrease in the level of the students over the past decade. She says that students seem to be unable to commit themselves to something to improve.

Els: Nowadays, practice needs to yield short term results. Otherwise, students stop practicing (Els, 130-133). However, although you can train a lot, everyone has a limit (Els, 104; 105-108).

Aukje focuses mostly on the fact that she believes students are not acquiring the most important skills at secondary school, as will be explained in section 4.8.

Two of the internal factors that the interviewees discuss to improve the level of the students are general knowledge and intelligence. Except for Aukje, who does not bring up general knowledge or the intelligence of students at all, all interviewees agree that it is beneficial for students to have at least some general knowledge about the world.

Janneke: I tell students to look at the title and the images of a text before reading it. Then I ask them what they can tell me about the topic beforehand. If that is a lot, reading the text will be easier for them, because they will recognize a lot and will be able to understand words more quickly (Janneke, 103-104).

Lieke agrees that students with much general knowledge score better on tests because almost every text refers to situations in the real world (Lieke, 170). This means that if you know what has happened in the world, it will be easier to understand what is said about it in the text. She actively tries to prepare students for this, because they can use this knowledge on their national exam.

Lieke: I talk to students about the political system in England for example, in order for them to know what *labour* and *conservative* means and what these parties stand for. The more general knowledge they have, the more references in a text they will understand (Lieke, 171-172).

Lieke links general knowledge to intelligence, because she believes that the more intelligent children are the ones that have more general knowledge as well, because they are more interested in what happens in the world (Lieke, 175). Rik also argues that students need general knowledge on the topics of the exams. He explains that CITO assumes that children have this knowledge, while he notices that there are hardly any students that watch the news, for example (Rik, 45-47). Furthermore, he believes that reading novels enhances one's general knowledge. Therefore, he has started to let havo students read the books they are required to read in class, because he knows that they will not read at home (Rik, 48-56). Els claims even more strongly that the amount of general knowledge that students have is disappointing. She tries to make fourth year vwo students aware of the fact that the national exam of this year included newspaper articles of two years ago to encourage them to start reading newspapers now in preparation of their own national exam (Els, 70-73). However, she has noticed that the eagerness of students to acquire knowledge has decreased over the years. Since young children are always curious, she finds this a surprising and disturbing development.

Els: Somewhere in their upbringing – a combination of parents, school and society as a whole – children become disinterested. We create people that do not want to know things and want others to solve problems for them. I often wonder where this goes wrong (Els, 182-183).

Moreover, students only think about passing their exams, and not about the fact that they might need the knowledge and skills they acquire in secondary school later in life (Els, 188-189; Janneke, 140).

Although reading might help to increase the amount of general knowledge and to enhance the level of the students, Janneke explains that as long as students are only extrinsically motivated it is difficult to encourage them to put time and effort into reading. She claims that intrinsic motivation would

help students to start reading books (Janneke, 126-131). Thus, enhancing the motivation of students seems important as well to improve their reading comprehension. However, Lieke and Janneke explicitly state that students are not fond of lessons on reading comprehension (Lieke, 4). Janneke adds that students find reading books awful too (Janneke, 113-114). Rik's claims are somewhat more nuanced in the sense that he says that students lose their motivation once they realise that they do not know anything about the topic of a text (Rik, 159-161). Aukje and Janneke agree and try to solve this problem by providing texts on topics that students like (Janneke, 146-147). Especially for weaker students, reading about something they are interested in might help to motivate them, according to Aukje (Aukje, 133-138).

Aukje: I ask the very weak students in particular what they are interested in. Soccer? Fine. Buy the *Voetbal International* in English and read it. If they are interested in the topic they will read the text. I can give them a book, but if they are not interested in it they will not read it. Or they will read it but it will not stick. They need to be interested in something to learn from it (Aukje, 135-136).

Els explains that it is hard for students to stay positive when they know they always fail on tests. However, when she tells students they need to read a lot to improve, they seem to understand this, but they will always choose fun activities over doing something useful in their spare time (Els, 93; 123-129). However, Janneke and Aukje believe that students will become (intrinsically) motivated once they have found a study they are interested in. If they are doing what they like, they will be motivated to do what is necessary to pass (Aukje, 165-166; Janneke, 143-148).

4.7 Results on external factors

Besides the internal factors that affect reading comprehension, the interviewees mention external factors of influence. These include the ways in which lessons are structured, how often and in what way students practice, and the influence of society on students. Their views on these factors will be discussed in this section.

The way the interviewees structure their lessons is fairly similar: students (eventually) work on texts individually. Nevertheless, some differences in their methods exist. Rik, Els and Aukje start with explaining some tactics and reading strategies to help students address a text by themselves, as discussed in section 4.2. Lieke does not spend a class on explaining reading strategies and/or tactics, but she always introduces the text students will be working on by asking them what they already know about the topic by observing the title and images accompanying the text (Lieke, 1-3). Moreover, she lets students work individually right away because students prefer to do so, while Els chooses to practice some texts together with her students before they start working on their own. Aukje and Janneke's method lies

somewhere in between: they will work together with weaker students and the better students are allowed to work individually (Janneke, 4; Aukje, 14-15).

Regardless of whether students work individually or together with their teacher, they will be mainly practicing old national exams to prepare for tests and their own national exam. Aukje always starts her first lesson of the year in fifth year havo classes with the national exam of the previous year.

Aukje: I do not do this to scare the students, but to let them experience what they will be working for the entire year (Aukje, 1).

The interviewees working at *Scholengemeenschap Groenwald* also let students practice a lot with a specific book called *Alquin*. What they like about the method used in this book is the fact that it does not simply state which answer is correct, but also explains why this is the case and why the other answers are incorrect (Rik, 5-9). As Rik and Aukje explain, students learn from this analysis alone and not from simply hearing whether they chose the correct answer on the test (Aukje, 45-46). Lieke and Els pay attention to this analysis as well. Therefore, they find it important that students ask questions in class. To accomplish this, they try to create an atmosphere in which students are encouraged to ask questions. Els has changed the set-up of tables in her classroom to this end.

Els: One and a half years ago I changed the set-up of my class to groups of four or six students to encourage them to work together. It is especially interesting to have stronger and weaker students work together, because this means that they can help each other. I notice that this has resulted in students asking me more questions as well (Els, 115-120).

Besides talking about practicing in class, the interviewees have given their opinions on the importance of practicing at home. Their answers were unanimous: students need to read, hear, write and/or speak English a lot to improve their proficiency the language.

Aukje: Using English in your daily life is much more useful to learn the language than the English lessons at school (Aukje, 128).

Lieke, Janneke and Aukje also give the example of students that game a lot, as explained in section 4.3. Since reading is a good way to improve your level of English, the interviewees explain that it is a pity that students do not like reading nowadays (Janneke, 113-114). Therefore, Lieke has found an alternative way of exposing her students to English: she lets them watch TEDTalks in class, because these are about topics that might be discussed in the texts on the final exam as well (Lieke, 86-90). Janneke also advises students to watch movies with English subtitles or with no subtitles at all to actively practice their

English (Janneke, 132-133). Els finds it especially important that students watch programs on television in which the level of English is relatively high (Els, 71-80).

Els: If you watch certain shows and read certain types of texts, you will enhance your vocabulary knowledge. Subsequently, you can start using this acquired vocabulary actively (Els, 74, 80).

Although the interviewees talk about the difficulties of aligning their methods with the interests of the students (see section 4.6), only three of them explicitly mention the influence of society on students' reading comprehension. These three teachers do all agree on the matter, however: students read less, and if they read the texts are short and often written badly.

Els: I notice that students do not read newspapers or watch the news anymore. They only read WhatsApp messages. And the difference is noticeable at school (Els, 55, 122-125).

Moreover, society has changed and this has its influence on the interests of students and the ways in which lessons need to be structured.

Janneke: Society has changed in the sense that we used to read more when I was young. We did not have smartphones or video games. Now that those things exist, the interests of students have changed (Janneke, 118).

Aukje: As a teacher you have to find a way to prevent students from simply using their phones to look up the answers to the questions about a text (Aukje, 8-10).

Furthermore, besides the fact that students do not enjoy reading books as much as they used to, Aukje explains that it has become difficult to find books that appeal to students that have not been made into a movie yet. Students often choose to watch the movie instead of reading the book. And although watching an English movie enhances one's vocabulary too, reading books teaches students the correct structures of English sentences (Aukje, 62-66).

4.8 Results on CITO and the school system

Only one of the interviewees is satisfied with the way CITO tests are set up. The others are of the opinion that CITO does not truly test reading comprehension. Lieke even claims that she does not necessarily teach students how to comprehend a text, but how to pass the CITO exam.

Lieke: I want my students to pass. I do not care whether they can read a text. I know it sounds silly, but that is what it boils down to (Lieke, 158-159).

Janneke: Students are able to pass by using certain strategies, which means that they do not necessarily understand the text the way we want them to (Janneke, 110).

Rik, however, believes that there is no perfect way of testing reading comprehension and that the CITO tests have improved over the past years. When he started teaching sixteen years ago, the topics of the texts were often unfamiliar to the students, which means that they did not know the vocabulary and had many difficulties reading and comprehending the texts. Nowadays, CITO uses topics that are closer to the interests of the students, which makes it easier for them to understand the texts. However, only the topics of texts on havo exams have changed, but Rik believes that vwo students should be able to understand more difficult texts than havo students anyway. Another improvement of the tests he mentions is the change of open questions into mostly multiple choice questions. Students used to lose quite some points on the exam because of formulation errors in their answers and this does not happen anymore now that the exams mostly include multiple choice questions (Rik, 158-172). Els, on the other hand, would like to see a decrease in the number of multiple choice questions. She believes that multiple choice questions give students who do not understand the text at all a chance of guessing the correct answer, while students who do understand the text have a chance of choosing the incorrect answer (Els, 17-23). According to her, the ideal way of testing reading comprehension would be to have students explain what is said in the text in their own words. Such a test would start with some general questions and would go into more detail later on to differentiate between the students that understand the general idea and those that are able to delve deeper into a text (Els, 34-41, 221-222). Lieke agrees that students have problems with the questions and multiple choice answers and not with comprehending the text itself. Therefore, she is an advocate of open questions as well, but her ideal test would ask students to write a summary in which they explain what the text is about and what the author is trying to say (Lieke, 160).

Lieke: If I wanted students to really read a text, I would not test it the way CITO does. I would say, “Get a piece of paper and write down the main idea of every paragraph.” That way students will have a summary of the text at the end, and they will have read the text and know what it is about. That is what reading comprehension is about. That is how they will read a newspaper (Lieke, 160).

Aukje proposes another alternative for CITO tests. She would like to test reading comprehension orally. That way teachers are able to respond to the answers students give and ask follow-up questions (Aukje, 44-48). Although Janneke agrees that CITO tests are not perfect, she is unsure how to test reading comprehension differently. She believes that it is hard to change the tests as long as the school system ascribes much value to grades (Janneke, 149-158).

Besides the problems the interviewees see in the way CITO tests reading comprehension, two of them are also dissatisfied with the fact that CITO only tests reading comprehension on the national exam. Lieke explains that reading comprehension is quite hard to train. Students with a talent for reading will keep that talent throughout the years and students that lack that talent will probably always have difficulties with reading comprehension. This means that it is quite unfair that fifty per cent of a student's grade for English is determined by reading comprehension (Lieke, 161-166). Aukje adds that she believes that reading comprehension is not even the most important skill that students need for their further education. Students need to speak and write just as much and their levels of these skills are far behind because they receive little attention in secondary school. Because teachers want to properly prepare their students for the national exams, they pay most attention to what is asked of the students on the national exam: reading comprehension (Aukje, 54-57). Therefore, she explains that the exams should change before teachers can change their focus in class. For example, she once tried an alternative method to teach reading comprehension, but students preferred the traditional method since that one is more similar to the national exam (Aukje, 11-14).

5. Discussion

This chapter will discuss the interpretations of the interviewees' answers as described in chapter 4. The answers of the interviewees will be compared to one another and to the literature on the topic as discussed in chapter 2. Moreover, possibilities for future research based on the results of this study will be proposed. The chapter will be organised like chapter 4: based on the themes discussed during the interviews. At the end of the chapter, the various factors influencing reading comprehension will be compared to find out which ones are most important. The way of referencing to the interview transcripts used in chapter 4 will be used here as well.

5.1 Discussion on CEFR competencies

The interviewees provide various possible reasons for the difference between B2 and C1 level students that correspond to the described competencies by the CEFR to a large degree. Both the interviewees and the CEFR point out that the topic of the text matters more for B2 level students than for C1 level students and that C1 level students are able to understand texts in more detail than B2 level students. What the interviewees add to the list of the CEFR is the difference that exists between the vocabulary knowledge of C1 and B2 level students. According to the teachers, having a large(r) vocabulary is one of the most important skills that help a student comprehend a text.

In section 2.1.1 the competencies formulated by the *College voor Toetsen en Examens* (CvTE) have been explained. These were “being able to state what information is relevant based on the reader's need, indicating the main idea of (part of) the text, providing the meaning of important elements of a text, indicating the relations between parts of a text, and drawing conclusions with regard to intentions, views and feelings of the author” (CvTE, 2015, p. 10). The teachers have talked about most of these topics during the interviews. Lieke and Els, for instance, indicate that it is hard for students to reason what words and what parts of a text are important and which ones are not.

Els: How should students determine whether a word is important or not when they do not know or understand the word? Therefore, the compensation strategy is very difficult. They try to use it, but I notice that this is very hard for them (Els, 51-52).

Lieke: Students need to scan unimportant parts and read the core thoroughly: in principle, yes. But students find it hard to determine what is unimportant. It is hard to teach this, and sometimes I do not even know what part is unimportant myself (Lieke, 53-54).

Moreover, as described in section 4.3, Els and Aukje indicate that being able to make connections between parts of a text is the most important skill for reading comprehension and the CvTE mentions this competency as well. Rik also talks about one of the competencies, since he indicates that students

find it particularly hard to draw conclusions about the intentions and views of the author (Rik, 20-22). Apparently, the teachers agree to a large degree with the CvTE about the competencies students need to possess to comprehend a text.

However, as the teachers explain, the differences between a B2 and a C1 level student are not very large and might vary from text to text. Therefore, it would be interesting for future research to delve deeper into the differences between students that vary more regarding their level of reading, for example A2 and C1 level students. This might provide more insight into the differences between high-level students and lower-level students. This insight could help to indicate what aspects are important in order to improve lower-level students' reading competencies.

5.2 Discussion on reading strategies

It seems to depend on the specific reading strategy whether there is consensus among the teachers about its importance for reading comprehension. The ones found most important are the cognitive reading strategies such as finding the main idea of the text, and compensation strategies such as correct dictionary use. Future research could study these strategies in more detail to find out what aspects of them are most influential and in what way they can be taught in practice to achieve the best results.

Although some of the teachers explicitly pay attention to the reading strategies in class while others incorporate these in their lessons more implicitly, it seems that they all feel that students benefit from knowing (some) reading strategies. Moreover, the interviewees seem to agree that especially the weaker students use and benefit from reading strategies, while the better students trust their instincts (Janneke, 161). Rik explains that this makes it hard for the better students to help the weaker ones to improve.

Rik: Students who are good readers often do not know why they are good. They have a feel for it and do not need to practice a lot to score well on a test. Therefore, I am unsure whether they are capable of explaining their strategy to someone else (Rik, 70-72).

However, in section 2.1.2 it has been explained that Singhal's (2001) research has shown that particularly the successful readers employ reading strategies because they know how and when to use them. The contradiction between the research and the answers of the interviewees is surprising. Therefore, it would be interesting to address this issue in future research. Such research might focus on differentiating between conscious and unconscious use of the reading strategies to look at Singhal's (2001) results in more detail. Another approach might be to talk to students to find out what they actually do and to what extent they use reading strategies.

5.3 Discussion on vocabulary knowledge

The interviewees seem to agree that vocabulary knowledge is an important factor that can be used to improve students' reading comprehension. However, there is some disagreement on the ways in which vocabulary knowledge influences reading comprehension. Some teachers relate vocabulary knowledge to reading comprehension directly, while others believe vocabulary knowledge forms the basis for other skills such as making connections between parts of a text. According to them, these skills are more important to comprehend a text than vocabulary knowledge. This controversy might be addressed in future research. An experiment could be used to test whether vocabulary knowledge influences reading comprehension directly or via the ability to make connections in a text. Interviewing students might be another research possibility. However, this type of research might turn out to be quite difficult, since students might not be aware of the ways in which they use vocabulary knowledge when they are reading a text.

Another difference between the opinions of the interviewees is whether they find vocabulary breadth or depth most important for reading comprehension. Lieke explains that although the pronunciation and grammatical function of a word might be helpful, it is most important that students simply know the meaning of the word (Lieke, 102-106). Janneke, on the other hand, believes that vocabulary depth is more important, because she thinks that students should know function words that are relevant to a text instead of all possible word meanings of a noun (Janneke, 12-15). Rik, Els and Aukje think a combination of both vocabulary breadth and depth is important.

Aukje: You understand a text if you have a large vocabulary and if you know linking words. Knowledge of grammar helps as well, because it enables you to understand connections between sentences (Aukje, 36-39).

This last view is in accordance with the research of Rashidi and Khosravi (2010), who found that both vocabulary breadth and depth are positively correlated with reading comprehension. However, since Lieke agrees that pronunciation and grammatical information might be helpful as well, and Janneke admits that students need words because texts consist of words, it can be concluded that all interviewees agree with the research of Rashidi and Khosravi (2010) to a large degree.

Since the interviewees agree that vocabulary knowledge is important, they have also provided their preferred method of teaching it. Although the methods that the interviewees describe vary, they all differ from the traditional method of learning words: learning lists of one on one translations. Apparently, the teachers believe that truly increasing a student's vocabulary knowledge cannot be done the traditional way. Ideally, the various methods proposed by the interviewees would be tested in a longitudinal study to find out which method is most successful. However, this research would be rather time-consuming and might raise ethical issues because it would experiment with the education of children. Therefore, an alternative study could experimentally test the proposed methods on a small

scale, or students with different levels of English could be interviewed on how they acquire their vocabulary knowledge to compare the success of various methods. The results of such studies could be used to develop alternative ways of teaching vocabulary knowledge in class.

5.4 Discussion on semantic word associations

Although the interviewees disagree on the importance of semantic word associations, most of them seem to think that semantic word associations are probably not the most important thing to know to improve one's reading comprehension. This contradicts with the advice from CELA (2015a) that attention should be paid to collocations, and the importance Dijkstra et al. (2010) and Brenders et al. (2011) ascribe to cognates and false friends. The teachers explain that associations might be helpful when looking up a word in a dictionary, or when using another language to understand English, but most of the interviewees do not pay much attention to word associations in class. Therefore, future research on the influence of semantic word associations on reading comprehension and how this can be implemented in practice should probably not be a priority. However, it would be interesting to investigate the reason for the contradiction between the importance ascribed to word associations by research (e.g. CELA, 2015a, Dijkstra et al., 2010 and Brenders et al., 2011) and the opinions of the teachers that word associations are not very important.

5.5 Discussion on word class

The opinions of the interviewees on the importance of word class for reading comprehension differ, but this might be influenced by the extent to which the teaching method they use pays attention to word class. At *Scholengemeenschap Groenewald*, the method pays no attention to word class, and only the better students work with it in a special class. This lack of attention in the method is reflected in the answers of the interviewees working at that school. However, one of them sees the possible value in being able to recognize and to actively alter the word class of a word. This difference in opinion might be due to the fact that he is the one teaching the better students that work with word class and that he therefore sees the benefits of it. Nevertheless, they all agree that word class at least helps students to use a dictionary correctly or to estimate the importance of a word in a sentence. Aukje and Els use a method that does pay (some) attention to word class and they both find word class important. Els would even want to spend more time on word class if she had the time, because she believes it is the most important aspect of learning words. She seems to agree with the recommendations of Zyzik and Azevedo (2009), who claim that teachers should provide instructions on derivational suffixes and their relation to word classes to expand students' knowledge of word families and morphological markers of certain word classes (see section 2.3.6). Future research could interview more teachers who use different methods in class to find out whether the opinions of the interviewees in this research are influenced by the method they use. The outcome of such research could help to determine whether teachers find knowledge of

word class important for reading comprehension or not and whether Zyzik and Azevedo's (2009) recommendations should be implemented in practice.

5.6 Discussion on internal factors

Although the interviewees focus on different aspects of the level of students, they all seem to agree that the level is too low. This causes problems when students are making tests on reading comprehension, and when they have to use certain skills, such as looking up words in a dictionary. The teachers' answers seem to imply that in order to enhance the level of the students, something should change in the way they are taught. This section discusses some internal factors that might influence the reading level of students.

One of the students' characteristics that might make comprehending a text easier according to the interviewees is general knowledge. They agree that increasing students' interest in and knowledge of topics that they could encounter on an exam might improve their ability to comprehend the texts on the exam. However, Rik and Els have noticed that students are not as interested in the world as they need to be to acquire this knowledge. Future research might investigate what type of knowledge is particularly useful for reading comprehension, how this knowledge can be acquired, and how students can become interested in (acquiring) such knowledge.

The interviewees have all emphasised that reading is an important way of enhancing students' knowledge of the language and their general knowledge. Unfortunately, most interviewees agree that students are not quite motivated when it comes to reading. As Els states, students choose doing something fun over doing something useful. Therefore, it seems necessary to make students motivated to put effort into reading. Janneke and Aukje claim that this will happen automatically once students have found a study they are interested in. This will motivate them to put effort into improving their English. Future research could investigate whether being interested in a topic truly helps. For example, a longitudinal study could follow students of different levels to see how their English improves after graduation when they are studying a topic they are interested in. Moreover, an experimental study could test students' comprehension of texts about topics they are or are not interested in.

5.7 Discussion on external factors

The interviewees seem to agree on how reading comprehension should be addressed in class and how students should practice on their own. Most of the interviewees let students work independently, unless they have problems with reading comprehension or if they ask questions. However, the interviewees all agree that the most important thing for students to improve their English is to read, hear, speak and write English a lot in their daily lives outside of the school environment. Future research might investigate whether students learn more from working together (with a teacher) or from working independently. Moreover, it could address what type of exposure to English – reading, hearing, speaking, or writing – is most useful to enhance one's proficiency in the language.

As explained, the teachers believe that reading might help to improve the level of the students. One factor that might influence the reading capacities of students is developments in society, according to three of the interviewees. An example of these developments is the popularity of smartphones, computers and game consoles. These have led students to put aside books and focus on other activities for relaxation. This means that students have started to read less, which is said to be detrimental for their reading comprehension. Future research might look at the influence of society on students' interests in more detail. Such research might provide insight into how students are influenced by society exactly and how this influence can be used to make students interested in reading again.

5.8 Discussion on CITO and the school system

It seems that there is general consensus among the interviewees on the limitations of CITO tests. Most of them agree that passing a CITO test is more a matter of skills in making such tests than a matter of being able to comprehend a text. The problem lies not with the texts themselves, but with the type of questions that are asked about them, according to the interviewees. Three of them propose to ask more open questions in which students can explain in their own words what they have understood, either in script or orally. What their answers indicate too, is that the CITO tests should change before teachers can change the way they address reading comprehension in class, since teachers want students to pass and therefore try to prepare them for the exam as adequately as possible. At the moment, this means that they prepare students to pass a CITO test instead of teaching them to read. Future research could focus on specific aspects of CITO tests to find out what aspects of the test should be preserved and what parts should be changed. Moreover, it seems that the teachers do not fully agree with Rashidi and Khosravi (2010) with regard to reading being one of the most important skills to be acquired. The interviewees point out that the fact that reading constitutes fifty per cent of the students' grade causes teachers to mostly focus on reading in class. Therefore, other important skills (e.g. speaking and writing) do not receive much attention and are less developed as a result. The teachers do not contradict Rashidi and Khosravi (2010) necessarily, since these researchers do not claim that reading is the only important skill to be acquired. However, their view seems to indicate that they agree with the current prioritisation of reading comprehension in education. Future research might investigate whether reading comprehension should be as prioritised as it currently is or whether the teachers are reasonable when suggesting that other skills should receive more attention than they do now. Moreover, research could focus on other ways of testing reading comprehension, as the teachers believe that the current method is limited.

5.9 Comparison of all factors

The answers of the interviewees seem to indicate that they agree with Shen (2008) that vocabulary knowledge is more important than reading strategies are for reading comprehension. The answers of the interviewees on the importance of reading strategies diverged considerably, while they all agreed that vocabulary knowledge is essential to reading comprehension. They also agreed on the fact that semantic

word associations are probably not that important in relation to reading comprehension. Although they believe that knowledge of word associations might help, they think other factors are more influential. Their opinions with regard to word class are mixed: some of the interviewees do not find word class important at all, while others believe it is the most important factor to enhance students' reading comprehension. One factor they all find important is the motivation of students. Since the interviewees believe that being exposed to English often is a great help to improve one's level of English, being motivated to do so – for example because you are interested in the topic of a text – is important. One of the factors that might influence the motivation of students is society, since the teachers have seen that students have been influenced by developments in society with regard to their interests.

In summary, the most important findings of this research are the following. The interviewees believe that the factors that are most important to improve students' reading comprehension are vocabulary knowledge, motivation and possibly word class. Moreover, the teachers find it important that changes are made in the way reading comprehension is tested. This seems to be necessary to enable teachers to change the way they teach reading comprehension.

6. Conclusion

This chapter will discuss the research questions formulated at the end of chapter 2, based on the findings described in chapter 4 and chapter 5. The subquestions will be considered first, followed by a discussion of the main research question at the end. Furthermore, the main conclusions that can be drawn based on this research will be provided, as well as the most important directions for future research.

6.1 The research questions discussed

In light of the analysis of the interviewees' answers in chapter 4 and the discussion in chapter 5, the research questions formulated at the end of chapter 2 will be discussed here. The first subquestion asked in what way the enhancement of (metacognitive) knowledge of reading strategies can improve students' reading comprehension in the EFL context. The answers of the EFL teachers interviewed for this study suggest that knowledge of reading strategies can be helpful for students when they are trying to comprehend a text. Especially the weaker students benefit from such knowledge. Particularly important are the cognitive strategies (e.g. being able to find the main idea of the text) and the compensation strategies (e.g. being able to use a dictionary properly). The teachers believe that these strategies will help students to enhance their understanding of a text.

The second subquestion asked in what way the enhancement of (metacognitive) vocabulary knowledge can improve students' reading comprehension in the EFL context. The interviewees are quite clear on the importance of vocabulary knowledge for reading comprehension. They all believe that it is essential to comprehending a text, either directly or by forming the basis for other skills such as making connections between parts of the text. Therefore, they all have suggestions for changes in the way vocabulary knowledge is taught (e.g. learning words in a context and making personal word lists). However, they all agree on the fact that to enhance one's vocabulary knowledge it is most important that students are exposed to English often. This means that students should be reading, speaking, writing, and/or listening to English outside of the school environment. One way in which the school tries to encourage this is by having students read books. However, the teachers note that students are not fond of this, watch the movie of the book instead and/or do not read or watch the story at all. This is thought to be due to the disinterest students have with regard to reading. One influence that might change this is society, since developments in society are reflected in the interests and motivation of students.

The third subquestion of the study asked in what way the enhancement of (metacognitive) knowledge of word associations can improve students' reading comprehension in the EFL context. This question was split up into two subquestions. The first one specified the question for semantic word associations by asking how the enhancement of (metacognitive) knowledge of semantic word associations can improve students' reading comprehension in the EFL context. The answers of the interviewees imply that although semantic word associations might help students to some extent, this knowledge is probably not essential to improve their reading comprehension. Semantic word

associations are helpful to the extent that teachers use them to try to help students understand unfamiliar words (e.g. using Dutch and French to help students understand the meaning of an English word). They believe that cognates might help students to this end as well, but no attention is paid to these associations in class.

The other subquestion focused on word class by asking how (metacognitive) knowledge of word class might improve students' reading comprehension in the EFL context. The answers of the interviewees are mixed. Some of them believe knowledge of word class is not important at all, while others believe it is the most important factor that enhances students' reading comprehension. The teachers that do not see the significance of word class for reading comprehension claim that although it might help to estimate the importance of a word in a sentence, it only helps to enhance one's vocabulary knowledge besides that. Contrary to this belief, the other teachers are convinced that knowing how to extend words and knowing what these extensions mean is essential for understanding words in a sentence, as well as for being able to look them up in a dictionary. They believe that having this knowledge would definitely enhance students' ability to comprehend texts. The disagreement between the interviewees might be due to the differences in attention that is paid to word class in the methods used at their schools. Therefore, future research is necessary to solve this controversy.

The final question to be discussed is the main research question: In what way can the enhancement of language awareness improve Dutch students' reading comprehension in English according to secondary school EFL teachers? The answer of one of the interviewees on how vocabulary knowledge should be taught implies that she sees merit in languaging about English with her students, a language awareness methodology described by Svalberg (2013) and Swain (2006): Els believes that students should be taught how words are used in a certain context and how word meanings can change when affixes are added to the word stem. Moreover, the interviewees agree with Svalberg (2013) that students need to be involved in order to learn anything. Unfortunately, students seem to be disinterested at this moment. The interviewees have suggested that using topics of interest to the students might help, as well as using the influence of society on the students to motivate them. Svalberg (2013) suggests that using authentic materials and ensuring constructive feedback conversations between teacher and student might help as well. The answers of the teachers imply that they agree with this view in the sense that some of them have tried alternative ways of teaching (e.g. using TEDTalks and an app to enlarge students' vocabulary knowledge), and that they try to create an atmosphere in which asking questions is encouraged (e.g. changing the set-up of the classroom). This discussion shows that the interviewees seem to agree with research on language awareness that such an approach might be useful in enhancing students' reading comprehension.

6.2 Main conclusions and possibilities for future research

What the discussion of the main research question shows is that teachers see merit in using a language awareness approach to improve students' reading comprehension. However, the discussions of the

subquestions reveal that attention to such an approach in class is limited. Teachers mainly want to prepare their students for the national exam properly. This means that lessons are dictated by what the exam looks like, instead of by what teachers believe is important for students to know. Unfortunately, the interviewees are not very positive about the exam. Most of them agree that the exam does not test reading comprehension, but requires a certain skill in correctly answering the type of questions CITO uses on the exam. Furthermore, the exam only tests reading comprehension, although students should develop skills like speaking and writing as well. This means that for teachers to use another approach to teach English (e.g. a language awareness approach), the ways in which the competencies of the students are tested should change first.

The interviewees have indicated that vocabulary knowledge, student motivation and possibly word class are most important to improve students' reading comprehension. Moreover, they believe that the CITO tests have to change. Therefore, future research might prioritise research on these factors. Several possibilities have been proposed in chapter 5. For example, future research could investigate whether vocabulary knowledge influences reading comprehension directly or via the ability to make connections in a text. Moreover, the various methods for teaching vocabulary knowledge proposed by the interviewees could be studied to find out which one is most useful and feasible. With regard to student motivation, future research could address to what extent an interest in a topic truly helps to understand the text. Since the interviewees' opinions on the importance of word class for reading comprehension were possibly influenced by the methods used at their schools, more teachers – using different teaching methods – might be interviewed in future research to gain more insight in the importance of word class for reading comprehension. Given the opinions of the interviewees on CITO tests, future research might study the importance of reading comprehension in comparison to other language skills and could focus on other ways of testing reading comprehension.

References

- Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R., Ivanic, R., Masuhara, H., & Tomlinson, B. (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal*, 57(3), 251-259.
- Borovsky, A., Elman, J.L., & Fernald, A. (2012). Knowing a lot for one's age: Vocabulary skill and not age is associated with anticipatory incremental sentence interpretation in children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(4), 417-436.
- Bowen, G.A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 12-23.
- Brenders, P., Van Hell, J.G., & Dijkstra, T. (2011). Word recognition in child second language learners: evidence from cognates and false friends. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109, 383-396.
- Cambridge English Language Assessment. (2015a). *Cambridge English Advanced: Handbook for teachers for exams from 2015*. Retrieved from: <http://cambridgeenglish.org/>
- Cambridge English Language Assessment. (2015b). *Cambridge English Proficiency: Handbook for teachers for exams from 2015*. Retrieved from: <http://cambridgeenglish.org/>
- Chamizo Dominguez, P.J., & Nerlich, B. (2002). False friends: their origin and semantics some selected languages. *Journal of Pragmatics*, 34, 1833-1849.
- Charmaz, K. (1996). The search for Meanings – Grounded Theory. In J.A. Smith, R. Harré, & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). London: Sage Publications.
- College voor Toetsen en Examens (2015). Syllabus centraal examen 2016: Arabisch, Duits, Engels, Frans, Russisch, Spaans, Turks. Nadere vaststelling vanwege nieuw ERK-onderzoek CITO 2014. Retrieved from: <http://www.examenblad.nl/examen/engels-vwo-2/2016/vwo?topparent=v41h1h4i9qe>
- Common European Framework of Reference (2001). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Retrieved from: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Cremer, M., Dingshoff, D., de Beer, M., & Schoonen, R. (2010). Do word associations assess word knowledge? A comparison of L1 and L2, child and adult word associations. *International Journal of Bilingualism*, 15(2), 187-204.
- De Deyne, S., & Storms, G. (2008). Word associations: network and semantic properties. *Behavior Research Methods*, 40(1), 213-231.
- Dijkstra, T., Miwa, K., Brummelhuis, B., Sappelli, M., & Baayen, H. (2010). How cross-language similarity and task demands affect cognate recognition. *Journal of Memory and Language*, 62,

- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. London, England and New Jersey, NJ: Aldine Transactions.
- Nation, K. (2009). Reading comprehension and vocabulary: What's the connection? In: R. K. Wagner, C. Schatschneider & C. Phythian-Sence (Eds), *Beyond decoding: the behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 176-194). New York, NY: The Guilford Press. Retrieved from: <http://books.google.com/>
- Onwuegbuzie, A.J., & Leech, N.L. (2007). A call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity*, 41, 105-121.
- Qian, D.D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: an assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513-536.
- Rashidi, N., & Khosravi, N. (2010). Assessing the role of breadth and depth of vocabulary knowledge in reading comprehension of Iranian EFL learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(1), 81-108.
- Read, J. (2004). Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? In P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language: selection, acquisition and testing* (pp. 209–227). Amsterdam and Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- Richards, J.C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77-89.
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL* (Chapter 2: Interviewing). London, England: Palgrave Macmillan UK.
- Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles, CA: Sage. (Chapter 1: An introduction to codes and coding)
- Shen, Z. (2008). The roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in EFL reading performance. *Asian Social Science*, 4(12), 135-137.
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, 1(1). Retrieved from: <http://www.readingmatrix.com/articles/singhal/>
- Svalberg, A.M-L. (2013). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40, 287-308.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed). *Advanced Language Learning: the contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). Retrieved from: <http://books.google.com/>
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., Stoel, R.D., De Glopper, C.M., & Hulstijn, J. (2007). Development of adolescent reading comprehension in language 1 and language 2: a longitudinal analysis of constituent components. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 477-491.
- Zyzik, E., & Azevedo, C. (2009). Word class distinctions in second language acquisition: an experimental study of L2 Spanish. *SSLA*, 31, 1-29. doi: 10.1017/S0272263109090019.

Appendices

Appendix A – Interview protocol with appendices

Algemeen

Datum en tijd:

Naam geïnterviewde:

Leeftijd geïnterviewde:

Docent van klassen:

School:

Jaren ervaring:

Opening

Het doel van dit onderzoek is om na te gaan hoe bevindingen van eerder onderzoek naar leesvaardigheid nuttig kunnen zijn voor het talenonderwijs in Nederland. De focus ligt daarbij op het lezen in een vreemde taal, in dit geval Engels, door leerlingen in de bovenbouw omdat zij (bijna) examen doen en de overstap maken naar een vervolgopleiding. Daarvoor hebben zij namelijk bepaalde competenties nodig. Om dit doel te bereiken is het belangrijk om te spreken met docenten die leerlingen deze competenties aanleren. Vandaar dat ik voor mijn onderzoek in gesprek ga met verschillende bovenbouwdocenten Engels om zo de ideeën van bovenbouwdocenten over deze onderwerpen in kaart te brengen. Ik ben geïnteresseerd in hun mening over de leesvaardigheid van leerlingen en welke factoren hier een rol bij spelen. Er zijn daarom geen goede of foute antwoorden; elke mening is interessant voor mijn onderzoek.

Het onderzoek zal 45 tot 60 minuten duren. Het gesprek zal worden opgenomen voor latere analyse. De opnames zullen voor geen enkel ander doel gebruikt worden dan voor dit onderzoek en gegevens kunnen niet tot u als persoon herleid worden. Wanneer er gebruik wordt gemaakt van directe quotes in de rapportage van het onderzoek, zullen deze eerst aan u ter goedkeuring worden voorgelegd.

Heeft u nog vragen?

Vragen

1. **Kunt u me vertellen hoe een les over leesvaardigheid er normaal gesproken uitziet?**
 - a. Waar besteedt u de meeste aandacht aan?
 - b. Waar zijn de leerlingen goed in?
 - c. Waar hebben ze de meeste moeite mee? Welk soort opdrachten en teksten bijvoorbeeld?
2. **(Koppelen aan 1c). Uit onderzoek dat ik gelezen heb, blijkt dat verschillende leesstrategieën kunnen bijdragen aan leesvaardigheid. Ik heb hier een lijst met zes categorieën leesstrategieën (Appendix A.1), waaronder cognitieve strategieën als ‘samenvatten’. Wordt er in de les aandacht besteed aan verschillende leesstrategieën die leerlingen kunnen hanteren tijdens het lezen?**
 - a. Mist u nog strategieën in dit rijtje?
 - b. Welke strategieën beheersen de leerlingen al?
 - c. Met welke strategieën hebben leerlingen moeite?
 - d. Worden de strategieën gekoppeld aan tekstsoorten?
 - e. Worden de strategieën gekoppeld aan de opdracht/vraag die de leerling heeft/beantwoordt?
 - f. **Hoe belangrijk vindt u het hanteren van (de juiste) leesstrategie voor (het verbeteren van) de leesvaardigheid van leerlingen?**
 - g. Vindt u dat hier meer of minder aandacht aan zou moeten worden besteed in lessen?
3. **Hoe belangrijk vindt u de rol van woordenschat voor de leesvaardigheid van leerlingen?**
 - a. Wordt er op dit moment in lessen en/of lesmateriaal aandacht besteed aan (de ontwikkeling van) woordenschat? Zo ja, hoe? Zo nee, zou dat moeten volgens u en hoe?
 - b. (Gekoppeld aan a): Wat voor kennis van woorden hebben leerlingen volgens u nodig om hun leesvaardigheid te verbeteren? Is bijvoorbeeld een oppervlakkige kennis van de betekenis voldoende, of moeten ze ook weten hoe het woord geschreven wordt, uitgesproken wordt en welke grammaticale functie het heeft?
 - c. (Gekoppeld aan b): *Als de docent ‘beide’ zegt, vraag dan:* welk ‘soort’ woordenschat van de twee die we net besproken hebben, is volgens u het belangrijkste voor leesvaardigheid en waarom?
4. **Woorden kunnen op verschillende manieren aan elkaar gerelateerd zijn (Appendix A.2). Zo denken mensen al snel ook aan het woord ‘kat’ als iemand het woord ‘hond’ noemt. We lopen alle relaties na aan de hand van het schema (in combinatie met onderstaande vragen).**
 - a. Wordt aan alle soorten associaties die in het schema staan aandacht besteed?

- b. Bent u van mening dat kennis over deze associaties kan bijdragen aan de leesvaardigheid van leerlingen?
 - c. (Gekoppeld aan b): Welke associaties lijken u het meest belangrijk om de leesvaardigheid van leerlingen te verbeteren?
 - d. In hoeverre denkt u dat leerlingen zich bewust zijn van de associaties die tussen woorden bestaan? Zo niet, op welke manier zou dat dan meer aandacht kunnen krijgen?
 - e. Hebben leerlingen (onbewust) moeite met bepaalde associaties, zoals dat appel en apple hetzelfde zijn, maar angel en angel niet?
 - f. **Onderzoekers geven als advies dat leraren instructies zouden kunnen geven over grammaticale uitgangen en de relatie hiervan tot woordklassen (dit is het onderscheid tussen een zelfstandig naamwoord en werkwoord bijvoorbeeld). Kijkt u bijvoorbeeld naar het volgende rijtje woorden (Appendix A.3). Lijkt het u een goed idee om hier specifiek aandacht aan te besteden in de les en waarom?**
 - g. **Wordt er al aandacht besteed aan de manier waarop achtervoegsels en voorvoegsels woorden veranderen?**
5. **Het college voor toetsen en examens heeft een lijst opgesteld met competenties die leerlingen moeten beheersen om te slagen voor het eindexamen. Natuurlijk haalt niet elke leerling hetzelfde niveau. De lijst laat zien wat de verschillen zijn tussen twee niveaus (Appendix A.4). Deze niveaus komen overeen met een 5.5 (B2) en een 6.5 (C1). Soms is het inhoudelijke verschil tussen de twee moeilijk aan te geven (zie bijvoorbeeld de competenties bij ‘oriënterend lezen’). Wat is volgens u een onderscheid tussen een leerling die een examen net haalt met een 5.5 en een leerling die wat beter scoort en bijvoorbeeld een 6.5 haalt? Wat kan de tweede leerling beter dan de eerste?**
- a. De competenties van het ERK lijken erg theoretisch. Hoe wordt geprobeerd deze in de praktijk te toetsen?
 - b. Ziet u bijvoorbeeld een verschil in de grootte van de woordenschat tussen de twee leerlingen?
 - c. Of zit het verschil in de leesstrategie(ën) die ze toepassen?
 - d. Heeft dit verschil iets te maken met de zojuist besproken woordassociaties die er tussen woorden bestaan?
 - e. Of is dit verschil het gevolg van andere oorzaken, zoals tijdnood?
6. **Is de manier waarop CITO leesvaardigheid toetst volgens u de juiste manier om leesvaardigheid te toetsen?**
- a. Wat is volgens u de ideale manier om leesvaardigheid te toetsen?
7. **Zijn er nog zaken waarmee u denkt dat de leesvaardigheid van leerlingen verbeterd zou kunnen worden die we nog niet besproken hebben? Dit kunnen zowel dingen zijn die al**

gebeuren in het onderwijs als dingen die u denkt dat aangepast of toegevoegd zouden kunnen/moeten worden in lesmaterialen. *Voor het geval ze niks noemen, kan ik vragen:*

- a. Welk van de besproken factoren (leesstrategieën, woordenschat, woordassociaties) denkt u dat het belangrijkste is voor de leesvaardigheid van leerlingen?
- b. Ontbreekt er nog een factor in dit rijtje die wel van belang is voor leesvaardigheid volgens u?

Afsluiting

Nu we alle vragen behandeld hebben, is er nog iets dat u toe wilt voegen?

Wat vond u van het interview? (Heeft u alles kunnen zeggen wat u kwijt wilde over het onderwerp?

Heeft het interview u aan het denken gezet? Denkt u dat dit onderzoek kan bijdragen aan het ontwikkelen van de lesmethode(n) voor leesvaardigheid?)

Ontzettend bedankt voor uw medewerking.

Appendix A.1 – Leesstrategieën

Strategie	Doel	Voorbeelden
Cognitief	Helpen de lezer de taal te begrijpen en produceren. Vallen strategieën onder als oriënterend, globaal, intensief en studerend lezen.	- hoofdgedachte van de tekst vinden - in eigen woorden benoemen waar de tekst over gaat - bedenken hoe de zin/tekst verder zal gaan - tekst als geheel voor ogen houden
Geheugen	Helpen de lezer om informatie te onthouden en op een later moment op te halen	- steekwoorden gebruiken over de kern - kennis van woorden die vaak samen voorkomen/bij elkaar horen (quick shower, fast train) en vaste uitdrukkingen uitbreiden
Compensatie	Helpen de lezer de tekst te kunnen begrijpen en gebruiken ondanks dat hij/zij niet alles weet	- weten dat niet elk woord begrepen hoeft te worden - materialen als woordenboeken kunnen gebruiken
Metacognitief	Worden gebruikt om het leesproces te coördineren: je manier van lezen plannen, rangschikken en evalueren	- zelfkennis over sterktes en zwaktes - leesstrategie aan opdracht aanpassen - onbelangrijke stukken scannen en kern grondig lezen - doel van de tekst voor ogen houden
Affectief	Worden gebruikt om emoties te reguleren	- jezelf aanmoedigen - angst wegnemen door te oefenen
Sociaal	Om met anderen samen te leren	- leerlingen helpen elkaar en vergelijken antwoorden - vragen (durven) stellen en feedback (durven) vragen

Appendix A.2 – Semantische woordassociaties

Type associatie	Subtypen en voorbeelden
Direct betekenisgerelateerd	Nevenschikkend (<i>hond-kat; appel-peer; blauw-groen</i>) Onderschikkend (<i>auto-porsche; cola-pepsi; dier-hert</i>) Antoniem (<i>nep-echt; geven-nemen; groot-klein</i>) Partoniem (deel-geheel) (<i>tanden-mond; wiel-fiets; slurf-olifant</i>) Contextonafhankelijke (<i>slee-sneeuw; neus-snuiten; oceaan-vis</i>) Doel (<i>mes-snee; sop-schoon; lamp-licht</i>) Synoniem (<i>gemakkelijk-eenvoudig; praten-spreken</i>)
Indirect betekenisgerelateerd	Subjectief (<i>motor-cool; gamen-nerd; chocola-lekker</i>) Samengesteld woord (<i>appel-boom; kaars-vet; auto-band</i>) Contextafhankelijk (<i>sterk-spielen; geheugen-steun</i>)
Cognaten	(<i>wind-wind; water-water; tomato-tomaat; ship-schip; book-boek</i>)
Valse vrienden	(<i>loss-los; door-door; brief-brief; boot-boot; angel-angel</i>)

Appendix A.3 – Woordvervoegingen

1. friend – friendship – friendliness – friendly – befriend – unfriendly
2. to limit – a limit – limitation – limiting – limitless – limitlessness – limitative – unlimited – delimit – delimitation – delimitative
3. success – succeed – successful – unsuccessful
4. manage – manager – management – mismanage
5. coward – cowardly – cowardice – cowardliness
6. to favour – a favour – favourable – unfavourable – disfavour
7. approve – approval – disapprove – disapproval
8. to believe – believable – unbelievable – believing - belief
9. to touch – a touch – touchable – untouchable
10. accomplish – accomplishment – accomplishable - accomplished

Appendix A.4 – Leescompetenties van het ERK

	B2 niveau	C1 niveau
Globale beschrijving leesvaardigheid	Kan met een grote mate van onafhankelijkheid lezen, en heeft een breed, actief vocabulaire, maar kan moeite hebben met idiomen met een lage frequentie.	Kan lange, complexe teksten tot in detail begrijpen, zowel over zijn specialiteit als niet, in ieder geval wanneer hij moeilijke delen opnieuw kan lezen.
Correspondenties lezen	Kan correspondenties lezen die met zijn interesses te maken hebben en kan de essentie eenvoudig begrijpen.	Kan elke correspondentie begrijpen wanneer een woordenboek zo nu en dan gebruikt kan worden.
Oriënterend lezen	Kan snel door lange en complexe teksten heen scannen, relevante details lokaliseren en de inhoud en relevantie van teksten identificeren over een grote variatie aan professionele onderwerpen, waarbij hij kan besluiten of het gedetailleerder bestuderen van de tekst de moeite waard is.	Kan snel door lange en complexe teksten heen scannen, relevante details lokaliseren en de inhoud en relevantie van teksten identificeren over een grote variatie aan professionele onderwerpen, waarbij hij kan besluiten of het gedetailleerder bestuderen van de tekst de moeite waard is.
Lezen om informatie op te doen	Kan informatie, ideeën en meningen opdoen van zeer gespecialiseerde bronnen binnen zijn veld . Begrijpt gespecialiseerde artikelen buiten zijn veld als hij soms een woordenboek mag gebruiken. Begrijpt artikelen over hedendaagse problemen.	Kan een breed scala aan lange, complexe teksten begrijpen die hij kan tegenkomen in sociale, professionele of academische situaties. Hij kan details identificeren, waaronder attitudes en zowel geïmpliceerde als genoemde meningen.
Instructies lezen	Kan lange, complexe instructies in zijn gebied begrijpen , als hij moeilijke secties opnieuw kan lezen.	Kan lange, complexe instructies begrijpen, die zowel over zijn specialiteit kunnen gaan als daarbuiten kunnen vallen, als hij moeilijke secties opnieuw kan lezen.

TOESTEMMINGSVERKLARING

Naam onderzoek:

Verantwoordelijke onderzoeker:

Verklaring deelnemer

Ik heb uitleg gekregen over het doel van het onderzoek. Ik heb vragen mogen stellen over het onderzoek. Ik neem vrijwillig aan het onderzoek deel. Ik begrijp dat ik op elk moment tijdens het onderzoek mag stoppen als ik dat wil. Ik begrijp waarvoor de gegevens gebruikt zullen worden en dat alleen de onderzoeker en het begeleidingsteam toegang zullen hebben tot de gegevens. Ik begrijp dat de gegevens anoniem verwerkt worden en dat uitspraken nooit tot mij als persoon te herleiden zullen zijn. Ik stem in met deelname aan het onderzoek.

Naam:

Handtekening:

Datum:

Verklaring uitvoerend onderzoeker

Ik verklaar dat ik de hierboven genoemde persoon juist heb geïnformeerd over het onderzoek en dat ik mij houd aan de richtlijnen voor onderzoekers zoals verwoord in het protocol van de Ethische Toetsingscommissie Geesteswetenschappen

Naam:

Handtekening:

Datum:

Appendix C – The codes, their meanings, and explanations.

Code	Meaning	Explication
ACH	Achievement-oriented	Talk about the achievement-oriented school system and society.
ADJ	Adjust reading strategy	Reading strategy: adjust strategy based on text or assignment.
AFF	Affective	Reading strategy: encourage yourself and take away fear by practicing.
ASK	Ask questions	Reading strategy: students dare to ask (the teacher) questions and ask for feedback in class.
ASS	Word associations	Talk about the influence of knowing the semantic associations between words for reading comprehension.
BOOK	Reading books	Talk about the importance of reading books for reading comprehension.
CITO	CITO	Talk about the CITO tests.
CLASS	Word class	Talk about the importance of knowledge of word classes for reading comprehension.
COG	Cognates	Talk about the influence of cognates on reading comprehension.
COMB	Combination of words	Reading strategy: knowledge of words that often occur together and fixed expressions.
COMP	Compensation strategy	Students need to know that not every word is important.
CON	Connection	Talk about the need to make a connection between parts of the text and/or the question and the text.
CONC	Conclusion(s)	Talk about the competency of students to draw certain conclusions based on the text.
CONT	Contradictions	Talk about contradictions in texts.
DICT	Dictionary use	Talk about the use of a dictionary by students.
DIFF	Difficulties	Talk about what students find difficult.
DISC	Discuss answers	Talk about how answers are discussed.
EASY	Easy	Talk about what students find easy.
ENG	English	Talk about the goal of English in secondary school.
ENT	Entire text	Reading strategy: keep in mind the text in its entirety.

EXAM	Exam	Talk about what the exam looks like and what is important for it.
EXAM- QUES	Exam questions	Talk about what exam questions look like and whether this is the correct way to ask them.
FAL	False friends	Talk about the influence of false friends on reading comprehension.
FEE	Feelings	Talk about how students feel about reading comprehension (lessons).
FORM	Formulate answers	Talk about the need and ability to formulate answers on an exam.
GAME	Gamers	Talk about the influence of gaming on reading comprehension.
GAP	Gap	Talk about the gap that exists between what is taught in the first years and last years of secondary school and between secondary school and higher education/university.
GOAL	Goal of the text	Reading strategy: keep the purpose of the text in mind.
GRAM	Grammar	Talk about the role of grammar for reading comprehension and whether students have knowledge of it.
ILL	Illustration	Give an illustration from practice of something under discussion (after a hyphen the topic of the illustration will be stated).
INT	Intonation	Talk about how reading with a certain intonation might help comprehension.
INTEL	Intelligence	Talk about the importance of intelligence for reading comprehension.
KEY	Keywords	Reading strategy: use keywords about the core.
KNOW	Knowledge	Talk about knowledge students have/should have of a text and/or its topic beforehand.
LANG	Language proficiency	Talk about the importance of being proficient in a language for reading comprehension.
LEV	Level	Talk about the English level of the students and the exams.
LIKE	Like the topic	Talk about the importance of being interested in the topic of a text for reading comprehension.
LINK	Linking words	Talk about the importance of knowing linking words for reading comprehension.
LIST	Listening	Talk about the importance of listening to English for reading comprehension.

LIT	Literature	Talk about lessons in literature and its influence on reading comprehension.
LOG	Logic thinking	Talk about the influence of being able to think logically.
MAIN	Main idea	Reading strategy: find the main idea of the text.
MAN	Mandatory	Talk about English being a mandatory class at school.
MEM	Memory	Reading strategies: help to remember the information in a text and retrieve it at a later time.
MET	Method	Talk about the influence of the method used in class (book and teacher) on what is taught.
MOT	Motivation	Talk about the motivation that is or is not there in students.
MOV	Movie	Talk about watching movies and its influence on reading comprehension.
PART	Part of the text	Reading strategy: do not read the whole text at once but the part that the question is about. Or read the whole text at once.
PRAC	Practice	Talk about what and how students practice (extra) and what type of exercises teachers give them.
PRED	Predict text	Reading strategy: predict what will happen next in the sentence/text.
PROF	Profile paper (profielwerkstuk)	Talk about the profile paper every student has to write in his/her last year of secondary school.
PRON	Pronunciation	Talk about the influence of pronunciation on reading comprehension.
READ	Reading competency	Talk about the (required) reading competencies.
REL	Related	Talk about how different aspects of English are related to each other or not.
RES	Results	Talk about the scores of the children on tests and the results of teaching reading comprehension in general.
SCAN	Scan and skim	Reading strategy: scan unimportant parts of the text and read the core thoroughly.
SELF	Self-knowledge	Reading strategy: self-knowledge of strengths and weaknesses.
SIGN	Signal words	Talk about the role of signal words for reading comprehension and whether students know them.
SOC	Social	Reading strategy: students work together and compare answers.

SPEL	Spelling	Talk about spelling and its influence on reading comprehension.
STRAT	Reading strategy	Talk about reading strategies and how they benefit the students.
SUB	Subjective association	Talk about the influence of subjective word associations on reading comprehension.
TAL	Talent	Talk about the role of having talent for reading.
TEMP	Tempo	Talk about the tempo of the students with regard to reading (exams).
TEST	Way of testing	Talk about how the teachers think reading comprehension should be tested.
TEACH	Teacher role	Talk about what the role of a teacher is and what a teacher can do for the students.
TIME	Takes time	Talk about putting time and effort into reading. And about how much time they get to teach English.
TRAN	Translate	Talk about using other languages to understand words for reading comprehension.
TYP	Type of texts	Talk about the type of texts and information students consume and what they should consume.
WORD	Word knowledge	Talk about the vocabulary knowledge of students, both semantically and grammatically, and how important this is for reading comprehension and how it is taught.
WORK	Work on texts	Talk about how students (prefer to) work on a text.
WRIT	Writing	Talk about the importance of being able to write in English.

Appendix D – Matrix of the interviewees' answers

	Lieke Uil	Rik de Vries	Janneke Hendriks	Els Hoekstra	Aukje van Veen
Reading strategies	Read part by part, unconsciously, main idea of text, dictionary usage.	Read part by part, important, cognitive strategies, explicit.	Important, cognitive strategies, linking words.	Read part by part, cognitive and memory strategies, dictionary usage.	Read part by part, unconsciously.
Vocabulary knowledge	Important, reading, listening, watching, breadth.	Important, offer method, personal word lists, breadth, depth.	Important, linking words and expressions more important, depth.	Connections more important, vocabulary is basis, learn in context, breadth, depth.	'Vocabulary and grammar enables you to understand connections between sentences,' breadth, depth.
Semantic word associations	No attention, Dutch and French, cognates and false friends difficult to teach.	Useful for dictionary, no attention, no difficulties with false friends, Dutch and French.	Unsure about usefulness, contradictions help, cognates and false friends unimportant, Dutch and French.	Very useful, false friends unimportant, homonyms, synonyms, antonyms.	Linking words, false friends mostly hard for production.
Word class	Not important, estimate importance of word, strong students practice it.	Makes reading and dictionary use easier, active practice enhances English.	No attention, strong students practice it.	Crux of learning words, wants attention but no time.	Dictionary use, develops throughout years, meaning of affixes.
CEFR competencies	Vocabulary knowledge, intelligence, scores vary.	Overview, dictionary use, use reading strategies.	Details, interest field, vocabulary knowledge.	Details, interest field, vocabulary knowledge.	Understanding questions, tempo, spending time.

CITO	‘CITO does not test reading comprehension.’ Summary, open questions, not only reading on exam.	‘I do not think there is a perfect way to test reading comprehension.’ More area of interest.	Use of strategies, unsure of different ways.	Open questions, now it is not reading that is tested.	Not only reading on exam, use of strategies, oral exams.
Lessons and practice	Introduces text to class, work independently, discusses answers in class, Alquin method, practice to improve, gamers are better.	Reading strategies, Alquin method, work independently, uses exam texts, practice to improve.	Work independently, weak students with teacher, Alquin method, team up students, gamers are better.	Reading strategies, work together, work independently, ask help, practice to improve,	Previous exam, tips, work independently, weak students with teacher, traditional, practice to improve, intonation, gamers are better.
General knowledge and intelligence	‘The most important things are mastery of the language and general intelligence.’ General knowledge.	General knowledge needs to increase.	General knowledge about topic, look at title and images.	General knowledge needs to increase.	-
(Students’ level	Too low to read whole text, less dictionary use when higher level.	High required level, much differences at havo.	Low reading pace, limited vocabulary knowledge, reading strategies help weak students.	Large difference havo and vwo, level has decreased, partly talent.	Read whole text only at vwo, learning level has decreased, lack vocabulary and grammar knowledge.
Society and school system	-	-	Read less. ‘We have a school system in which grades seem to be the most important thing.’	Only read short texts, watch easy shows, should be more lessons.	Phone usage, only read short and badly written texts, do not read books, movies of books.

(Students') motivation	Do not like lessons on reading comprehension.	Loss of motivation for topics they do not know.	Find reading books and lessons on reading comprehension awful, only extrinsic motivation, interesting study helps.	Prefer fun over usefulness, not positive when failing, no curiosity.	Do not find vocabulary useful, interesting topic helps, interesting study helps.
-----------------------------------	--	--	--	--	---

Appendix E – Coded interview transcripts

Appendix E.1 – Interview with Lieke Uil

Gecodeerd transcript van interview door Eva Ummelen (EU) met Lieke Uil (LU).

- (()) Onverstaanbaar of slecht verstaanbaar
- afbreking van een woord
- herformulering van de zin
- [start van overlappende tekst
- = verbinding tussen twee delen van een beurt
- * geen bestaand woord of verkeerd uitgesproken
- { } non-verbale informatie
- (<) pauze van ongeveer één seconde
- (>) pauze van ongeveer twee seconden
- (=) pauze van meer dan twee seconden

EU Um hoe ziet een les leesvaardigheid ((d'r)) nu over het algemeen uit? Wa- wat wordt daarin gedaan?

LU Um. (<) Meestal hè gewoon d- -- meestal standaard is dat uh -- ¹ik vraag altijd aan de leerlingen of ze willen dat ik de tekst samen met ze doe of dat ze eerst zelf willen doen. Bijna altijd kiezen ze d'r voor om zelf te doen eerst de tekst en daarna gaan we d- de uh de uh antwoorden bespreken. En uh nou ja goed, dus ze zitten eerst zal ik zeggen twintig minuten allemaal zelfstandig te werken aan een tekst. ²Uh wat ik *vel -- vaak wel dan nog even doe voordat ze beginnen is kijken naar de titel hè gewoon wat weet je van het onderwerp. D- dus beetje wel inleiden voor ze, maar dan gaan ze zelf aan de slag. ³En um (<) en dan gaan we bespreken uh uh uh hè en dan dan geef ik iemand de beurt en die die uh uh uh geeft zijn antwoorden ((dan)) vraag ik wa- -- wie wat anders heeft en dan gaan we kijken waar je in de tekst kunt vinden [en gewoon heel saai. =

EU

[mhm

¹WORK

²KNOW

³DISC

LU = ⁴Dat is een van de hoofddingen tekst: is heel saai om te doen en dat vinden leerlingen ook heel vervelend dus dat is gewoon een van de grote problemen met tekst.

EU Mhm. En inhoudelijk gezien? Waar wordt dan vooral -- ik bedoel d'r zijn altijd verschillende soorten vragen en verschillende soorten [((dingen die ze moeten doen))

LU [⁵Ja nou ja wij hopen natuurlijk uh uh we uh we oefenen natuurlijk heel veel met name examenteksten dus dat zijn bijna altijd *multiple choice* teksten die bijna altijd gewoon inhoudelijk zijn hè of ze gesnapt hebben wat er [staat. =

EU [Mhm.

LU = ⁶Dus closed reading is eigenlijk wat toch het meeste -- is maar zelden een die over de structuur gaat dat dat is bij teksten Nederlands veel meer hè van de opbouw van de tekst [ofzo. =

EU [Hm.

LU = ⁷Heb je bij Engelse teksten in een heel examen misschien één vraag over dus je ((bent)) meestal altijd bezig met oefenen van *closed reading* omdat dat is waar ze op 't examen het meeste mee te maken krijgen. ⁸[En je werkt natuurlijk toch toe naar het examen.

EU [((Ja))

EU Ja en ((wat 't)) -- want wat ik toen volgens mij (()) maar ik weet niet of dat nog steeds is -- zo'n gatenteksten.

LU ⁹Ja ja oké maar dat is ook *closed reading* natuurlijk uiteindelijk. Een ga- *gaatjetekst is is nog altijd -- d- dat vinden ze nog altijd 't lastigste. [En die zit er ook nog gewoon altijd in. =

EU [Hm oké.

LU = {ademt diep} ¹⁰En uh -- want ik heb toevallig inderdaad nou nog van de week met m'n uh d- atheneum zes leerlingen die extra wilden oefenen -- wat zoek ik dan voor ze uit: een [gatentekst. =

EU [Ja.

LU = {ademt diep} ¹¹Dus uh ja ook dat is uh -- d- die doe ik trouwens dus ook op dezelfde manier hè die maken ze eerst zelf en ¹²dan ja gaan we kijken en probeer ik uit te leggen waarom het dit of dat of dat moet zijn.

EU Mhm.

⁴FEE

⁵EXAM-
QUES

⁶EXAM-
QUES

⁷EXAM-
QUES

⁸TEACH

⁹EXAM-
QUES

¹⁰PRAC

¹¹WORK

¹²DISC

LU ¹³Ze hebben trouwens ook zelf um een uh een um een examenbundel. Tegenwoordig hebben we die van Alquin en ik weet niet of je die kent toevallig? ((Ik weet niet of uh [jullie]))

EU [Hm ik had een hele oude examenbundel (([thuis])).

LU [Ja. (<) {opent kast} Ik weet niet of we hier een hebben liggen. Nou ja. ¹⁴In elk geval d- d- uh Alquin bundels die hebben echt bij iedere ex- uh -- iedere vraag staat de uitleg gegeven, zowel voor het goede antwoord wordt uitgelegd waarom het goed is, maar ook voor ieder fout antwoord wordt uitgelegd waarom dat fout [is.

EU [Ja ja ja ja.

EU O [da's wel fijn.

LU [Dus.

LU Ja. Dus daar kunnen ze ook als ze weten dat ze slecht zijn uh extra thuis mee oefenen. Maar ook uh -- bijvoorbeeld met mijn V5 uh -- kunnen ze een deel van van hun lessen zelf bepalen wat ze doen hè of ze uh -- ze moeten bijvoorbeeld naar een TedTalk kijken -- of ze dat al willen doen in de les of dat ze dat liever thuis doen ((of ze tekst)) dus dan kunnen [ze daar ook mee werken.

EU [mhm

EU En waarom denk je dat ze gatenteksten 't moeilijkst vinden? (<)

LU ¹⁶Omdat je uh omdat je daar heel precies het verhaal moet volgen. En kijk bij bij een uh bij een open vraag k- kun je v- -- of ja weet je bij gewoon een *multiple choice* vraag kun je vaak nog uh uh als je 't alge- -- zo'n beetje 't v- -- 't 't nog wel wa- -- doorhebt waar het over gaat kun je nog de goede gokken [ofzo. =

EU [mhm

LU = ¹⁷maar hier moet je echt ja heel -- van die ene zin heel precies de de uh gedachtelijk [kunnen volgen. =

EU [mhm

LU = Dus ja 't -- hij is gewoon moe- -- ¹⁸terwijl eerlijk gezegd, als je -- net als je goed bent in een taal [is een gatentekst net makkelijker.

EU [dan is --

¹³WORK
& MET

¹⁴DISC
& MET

¹⁵PRAC

¹⁶DIF&
READ &
EXAM-
QUES

¹⁷READ

¹⁸READ

EU Ja.

LU Ja.

4:58

EU Ja en dat is misschien een mooie koppeling naar uh wat ik jullie ook al gemaild [had. =

LU [mhm

EU = Die leesstrategieën.

LU Ja.

EU Uh daar stond ook in bijvoorbeeld dat ze de tekst als geheel voor ogen [moeten houden. (()) =

LU [mhm

EU = (()) ((had ik)) er ook eigenlijk bij gezegd dat dat iets is wat juist zo'n gatentekst -- wat leerlingen vaak uit het oog [verliezen. =

LU [Mhm.

EU = Omdat ze heel erg op het [gat gefocust zijn.

LU [Ja ja

LU Ja. ¹⁹Terwijl net bij een gatentekst eerlijk gezegd -- dat probeer ik ze ook -- want bij bij de gewone *multiple choice* teksten kun je uh kun je best een losse alinea en dan toch de de vraag goed weten terwijl je bij de gatentekst echt het verhaal moet [volgen net. =

EU [Ja

LU = ²⁰Dus daarom vinden ze die vaak ook moeilijk. Want ik moet heel eerlijk zeggen uh wat betreft bijvoorbeeld d- um de hele tekst overzicht -- ²¹ik laat mijn leerlingen ook vanwege de tijdsdruk uh niet eerst de tekst en dan naar de vragen kijken. ²²Ik zeg, "Kijk naar vraag één en begin te lezen."

EU Ja ja ja ja.

LU [Hè

EU [Dus ze hebben -- ²³ze lezen niet eerst helemaal de tekst.

¹⁹PART
& READ
&
EXAM-
QUES

²⁰DIF
& READ

²¹EXAM

²²PART

²³PART

LU Nee.

EU En als die tijdsdruk d'r niet zou zijn. Denk je dan wel dat dat eigenlijk beter zou zijn of denk je [((dat niet)).

LU [Uh.

LU Laat ik zo zeggen: in theorie wel, ²⁴maar in de praktijk is van heel veel leerlingen het niveau van Engels zo laag ²⁵dat als ik ze de hele tekst laat lezen, dat ze toch als ze tegen -- bij het einde zijn geen idee hebben wat ze eigenlijk gelezen hebben. Dus dan kunnen ze beter meteen heel gericht kijken van, "Oja ik moet nou die informatie vinden." =

²⁴LEV

²⁵PART

EU Mhm.

LU = ²⁶En als ze dat dan een beetje redelijk hebben kunnen doen, helpen zelfs die vragen o- uh om op het einde een idee te hebben van wat die hele tekst nou zegt. Nou we zijn nou toch wel heel serieus bezig hè. {lacht}

²⁶PART

EU {lacht} Maar zou het dan voor ((een deel --)) want hier zi- zit dan bijvoorbeeld het geheugending [bij =

LU [Ja

EU = Steekwoorden gebruiken ofzo. [Of zeg je, "dat is allemaal veel te omslachtig."

LU [Ja

LU ²⁷Uh steekwoorden gebruiken over de kern uh doe ik nooit. [Is iets uh wat ik uh -- ik moet heel eerlijk zeggen ik (<) ik zou niet weten wat ze daarmee zouden moeten.

²⁷KEY

EU [Oké

EU Nou ja stel ze zouden eerst de hele tekst [lezen =

LU [Ja ja oké

EU = ((en ze)) schrijven steeds wat steekwoorden op [dat ze uiteindelijk dus snappen wat ze gelezen hebben.

LU [Jaja. Nou ik doe -- ik doe wel -- ik ik ik raad ze wel aan als ze bijvoorbeeld dus uh voor zichzelf -- zelfs al doe je 't zoals ik het zeg hè van de vragen uit, dan ben je -- ga je toch -- ²⁸iedere vraag is meestal bij één alinea ofzo hè.

²⁸EXAM
&EXAM
-QUES

EU Mhm.

LU ²⁹Dan ben je toch die alinea aan het lezen en ik raad ze wel altijd aan van, “goed, pak een markeerstift (<) en onderstreep belangrijkste.” Dus dan ben je daar wel mee [bezig maar niet in één keer van een hele tekst.

EU [Ja

EU Ja. Ja wij moesten dat volgens mij ook altijd: de hoofdgedachte van de alinea [ofzo onderstrepen of zoiets.

LU [Ja. Ja.

EU Oké. Um nou ja dit rijtje dan omdat je bijvoorbeeld zegt, “steekwoorden en zo dat doe ik allemaal nooit”. Wat vind je van dat rijtje, is dit --?

LU ³⁰Nou da- da- dat zijn dingen die je allemaal weleens doet, maar d’r zijn gewoon bepaalde dingen die je uh uh -- hè kijk bijvoorbeeld de hoofdgedachte van een tekst vinden dat doe je natuurlijk veel vaker dan uh (<) uh m- m- m- (>) dan bedenken hoe de hoe de tekst verder zal gaan [dat da- da- dat doe ik eigenlijk zelden. =

EU [Mhm

LU = ³¹Want is ook gewoon -- ja bij sommige teksten kun je dat doen maar heel veel teksten zijn daar niet geschikt voor ³²omdat de leerlingen gewoon echt geen idee hebben van, “uh wat zou d’r nou kunnen gebeuren,” of weet ik veel wat. {haalt diep adem} ³³Um dus hoofdgedachte d- doe je uh in eigen woorden natuurlijk benoemen waar de tekst over gaat. Dat parafraseren doe je natuurlijk absoluut. {haalt diep adem} Uh tekst als geheel voor ogen houden is dus iets wat wa- wa- wat ik niet veel doe omdat [omdat we ’t in stukjes doen. =

EU [Mhm

LU = ³⁴Steekwoorden hè zoals ik net zei met dat onderstrepen. ³⁵Uh kennis van woorden die uh die vaak samen voorkomen uh moet ik heel eerlijk zeggen dat heb ik niet eens ’s ooit bewust gedaan met ze, [combinaties van woorden dat dat kwam mij da- dat zegt mij helemaal hè -- deden jullie dat wel dan? (>)

EU [Mhm

²⁹MAIN

³⁰TEACH
& PRED

³¹PRED
³²KNOW
& LEV
³³TEACH
& ENT

³⁴KEY

³⁵COMB

- EU Pff kan ik me zo niet eens herinneren maar ik kwam dat tegen en dacht, “ja eigenlijk zijn dat wel gewoon dingen --” bijvoorbeeld die twee voorbeelden die daar staan dat je denkt, “ja, andersom -- je zou nooit zeggen een *fast shower* en een *quick train*.”
- LU Nee nee. Maar – ja, ik ik – [laat ik zo zeggen: ik denk dat dat net die -- dat zijn dan een beetje versteende uitdrukkingen al [bijna. =
- EU [Maar --
- EU Mhm.
- LU = ³⁶Um uiteindelijk gaat 't dan toch altijd om 't zelfstandig naamwoord en niet om 't bijvoeglijk [naamwoord dus, ja =
- EU [Ja
- LU = ³⁷Hè d- het is natuurlijk wel -- ze krijgen gewoon idioom, dus daar zit d- hè -- dus ze leren natuurlijk uh hè vaste uitdrukkingen en zoiets allemaal uitbreiden. Ze ze moeten idioom leren en daar krijgen ze toetsen over dus daar zit dat natuurlijk in. ³⁸Wat wel heel -- wat ik wat ik wel pro- -- inderdaad altijd heel erg probeer te dingen is dat dat niet elk woord begrepen hoeft te worden en en hun probeer duidelijk te maken van, “hè ga nou niet uh d- d- -- allemaal van die onbelangrijke woorden opzoeken” wat sommige [kinderen de neiging hebben =
- EU [Mhm
- LU = ³⁹van n- -- met na- -- hè en ik wijs ze met name d'r op dat vaak bijvoeglijke naamwoorden - - ja die zijn pas eigenlijk het laatste van belang hè. Dat kan in sommige gevallen van belang zijn maar meestal is dat maar uh =
- EU Mhm
- LU = ^{versiering}. (<)
- EU Ja da- dat had ik ook ergens gelezen dat -- tenminste, in het onderzoek noemen ze dat goede leerlingen dat dus niet doen en de minder goede leerlingen wel. Is dat ook iets wat jou opvalt of doen ze ['t eigenlijk allemaal?
- LU ⁴⁰[Ja, ja maar dat is natuurlijk een uh -- kijk een goede leerling (<) uh zoekt natuurlijk überhaupt al in het algemeen minder op [omdat die meer woorden kent. =
- EU [Mhm

³⁶WORD
& CLASS

³⁷WORD

³⁸COMP

³⁹WORD
& CLASS
& COMP

⁴⁰LEV &
DICT

LU = ⁴¹Maar die heeft inderdaad door van, “dit is van belang en dit is niet van belang.” En bij mij inderdaad net net slechte leerlingen gaan gaan woorden op- -- ja die gaan dus bijvoorbeeld s- s- -- staat in de zin *he took a quick shower* en dan gaan ze opzoeken wat *quick* betekent. Terwijl ik denk van, “ja wat maakt dat uit, je snapt toch *he took a shower* of die nou *quick* of *slow* of weet ik veel wat -- hè. [Boeien. =

EU [Mhm

LU Dus dat dat dat is inderdaad -- je hoeft me niet te schoppen -- [iets uh ja wa- waar je uh w- waar ik ze wel op probeer te wijzen, =

EU [{lacht}

LU = maar =

EU Mhm.

LU = ⁴²de vraag is natuurlijk hè hoe hoe hoe krijg je hoe krijg je ’t ver- voor die leerling duidelijk wat d’r d- -- hè ik kan wel -- ik kan bijvoorbeeld ook wel zeggen van, “bijvoeglijke naamwoorden zijn vaak minder belangrijk”, maar dat zijn natuurlijk ook vaak de leerlingen die al moeilijk vinden van, “oja, wat is ook alweer een bijvoeglijk naamwoord”, [(ja)) snap je?

EU [Ja

EU Ja daar komen we zo inderdaad [ook nog op met woordsoorten.

LU [Ja {ademt diep in}

LU ⁴³Wo- -- materialen als woordenboek gebruiken da- dat oefenen we natuurlijk, omdat nog altijd zo is dat ze bij ’t examen alleen maar een woordenboek mogen gebruiken.

EU Mhm.

LU Hè, ik doe uh ik doe wel uh dus um als ik als ik weleens in een lokaal zit een tekst te doen en ik heb geen woordenboeken, mogen ze van mij gewoon op Google Translate kijken op hun telefoon hè [dat uh =

EU [Mhm

LU = ⁴⁴Maar goed in principe om -- net om hun dat ook te laten oefenen, omdat ze ’t bij ’t examen ook moeten kunnen. [Ma-

⁴¹DICT &
LEV

⁴²CLASS
& COMP
&
TEACH
&DIF

⁴³DICT &
EXAM

⁴⁴DICT &
EXAM

EU	[Maar zijn er dan leerlingen die moeite hebben om iets op te zoeken in een [woordenboek?	
LU	⁴⁵ [Ja luister ik zit natuurlijk -- havo vijf uh -- bovenbouw uh is -- speelt dat toch niet echt -- alhoewel ik serieus heb een jongen van gymnasium vijf die mij uh -- wat vroeg die me nou laatst? Nou het was in elk geval een ve- vervoeging van een werkwoord met E D d'r achter. Kon die niet -- en dat was ook nog een heel simpel werkwoord hè dus. [Ik zal maar ev- -- =	⁴⁵ ILL-DICT
EU	[Als in <i>worked</i>	
LU	= ⁴⁶ Ja, bijvoorbeeld. En dat 'ie zei, "Mevrouw dat staat niet in mijn woordenboek."	⁴⁶ ILL-DICT
EU	{lacht}	
LU	⁴⁷ Dus toen heb ik 'm wel een beetje uitgelachen. En de rest van de klas trouwens ook. Dus uh (<) {ademt diep in} En 't was inderdaad (()) je noemt <i>worked</i> , nou 't was de deur d'r naast qua -- van 't was ook een woord dat je echt denkt van, "ja hoe kan 't dat je dat niet kent op V vijf."	⁴⁷ ILL-DICT
EU	Ja.	
LU	⁴⁸ Zelfkennis over sterktes en zwaktes. Um daar uh daa- -- dat moeten ze zelf doen, maar ik ik uh ik wijs hun daar wel heel vaak op dat ze dat moeten doen. Hè want ik kan dat natuurlijk niet v- -- uh ik kan niet bepalen wat dat is voo- [voor voor hen =	⁴⁸ SELF & TEACH
EU	[Mhm	
LU	= Want hè ik ik weet -- ik heb d'r dertig man -- ja ik heb geen dertig man maar toch hè ik heb d'r meer dan genoeg. ⁴⁹ Dus ik uh ik laat ze ook bijvoorbeeld -- zeker als ze in 't examen gaan zeg ik van, "um (<) uh oefen 's een heel examen en kijk voor jezelf ook van wat voor jou bijvoorbeeld goed werkt. ⁵⁰ Of 't goed werkt om 't gewoon op de volgorde van 't examen te maken, of om net te beginnen met een tekst die je heel makkelijk vindt, of dat je *nekst net de tekst die je moeilijk vindt tamelijk in 't begin moet doen." ⁵¹ Dat moeten zij allemaal -- want dat is voor iedereen anders [dat dat ka- hè dus maar ik ik wijs hun d'r wel op inderdaad dat ze dat voor zichzelf, voordat ze op examen gaan, moeten bedenken wat ze gaan doen.	⁴⁹ PRAC ⁵⁰ PART ⁵¹ TEACH & STRAT
EU	[Mhm	
EU	Ja.	

LU	Dus uh. (<) {haalt diep adem} ⁵² Leesstrategieën aan opdracht aanpassen da- da- dat gaat natuurlijk vanzelf hè. Als je zo'n zo'n tekst hebt van um hè twee pagina's van een uh internetsite en d'r staat maar één vraagje onder, ja dan ga ik ze natuurlijk niet zeggen, "Ga maar alle woordjes van die tekst lezen." Dat weten ze ook dat ze dat moeten skimmen en [scannen en dat allemaal, dus dat dat doe je natuurlijk ook.	⁵² ADJ
EU	[Mhm	
LU	{haalt diep adem} ⁵³ Onbelangrijke stukken scannen en de kern grondig lezen. Ja, i- in principe wel, maar ook daarvoor geldt natuurlijk weer: zij vinden het vaak moeilijk om in te schatten wat onbelangrijk is hè.	⁵³ SCAN & DIFF
EU	En hoe kun je ze dat dan -- want dat is natuurlijk wel iets wat super handig zou zijn [als ze dat weten.	
LU	⁵⁴ [Ja, nou wat ik wat ik wat ik uh wat ik ze in elk geval -- ik -- veel dingen -- d'r zijn gewoon dingen, die die kun je ze niet leren. Ook ook vaak -- ik weet ook soms niet natuurlijk in de tekst wat een onbelangrijk stuk is. [Hè. =	⁵⁴ TEACH
EU	[Mhm	
LU	= ⁵⁵ Wat ik vaa- vaak zeg van, "Nou stel je hebt een vraag over alinea twee en die staat -- bovenaan alinea twee ben je al achter 't antwoord en de volgende vraag gaat over alinea drie"; dan zeg, "ik nou kijk eens begi- -- sla dat -- de rest van alinea twee over en kijk eens of je uit de voeten kunt met alinea drie. Of je dan inderdaad al 't antwoord weet. Nou dan kun je dat stukje overslaan."	⁵⁵ SCAN & PART
EU	Mhm.	
LU	⁵⁶ Dus dat soort dingen, maar voor de rest is dat -- ja dat is gewoon heel moeilijk. Heel moeilijk. [Alles is zo moeilijk.	⁵⁶ TEACH
EU	[{lacht}	
LU	Doel van de tekst voor *ove- -- ogen houden. Wat bedoel je daar precies mee? Dat ze terwijl ze aan 't lezen zijn de hele tijd -- ja ja uh de de de lijn moeten bewaren. Da da dat p- uh probeer ik natuurlijk wel ze duidelijk te maken van dat je weet -- ⁵⁸ ik noem maar wat als een tekst gaat over voor en tegenstanders van iets, van dat je weet, "ja die persoon zit in dat kamp [dus als die wat zegt dan heeft dat altijd die invalshoek." =	⁵⁷ GOAL
EU	[Hm ja	⁵⁸ ILL-GOAL

LU = [Da- ja. Ja.

EU [Ja ja ja

LU (<) {haalt diep adem} ⁵⁹Nou jezelf aanmoedigen en angst wegnemen, door te oefenen. Kijk dat zijn natuurlijk toch dingen uh uh die, dat weet jij zelf ook, die je uh minder doet op school. Jezelf [aanmoedigen ja da- dat uh --

EU [Ja

EU Nee dat is meer iets voor de leerlingen zelf.

LU ⁶⁰Is iets voor de leerling zelf. Uh angst wegnemen door te oefenen dat is natuurlijk wel iets wat ik ook p- probeer te doen met ze door door ook met ze te oefenen en ook um wat ik bijvoorbeeld heel bewust doe is uh vaak als we veel teksten oefenen de laatste tekst voordat ze tekst voor punt krijgen een wat makkelijkere doen, zodat ze een [beetje het gevoel hebben van, “oh hè ik kan het toch wel.”

EU [Ja ja ja

EU Ja.

LU Vals vals geloof. {lacht} En dan hebben ze dan weer een drie. Nee maar grapje.

EU {lacht}

LU {lacht} ⁶¹Maar uh hè dus d- j- je probeert natuu- -- je bent natuurlijk uh uh als docent niet alleen maar om ze Engels te leren maar ook om om inderdaad dat soort dingen te doen. Dus [je je probeert uh -- =

EU [Mhm

LU = ⁶²Ik heb nou ook bijvoorbeeld -- de afgelopen dinsdag had ik een meisje van havo vijf die is komen oefenen. Ja uh als ik heel eerlijk ben: die gaat me een drie scoren voor 't examen dadelijk. Dat uh --. (<) {haalt diep adem} Maar ik he- ik heb toch terwijl we daar dus gezeten hebben een uur lang met z'n tweeën en en zij uh van van ik zal zeggen van de van de vijftien vragen d'r misschien drie goed had en dan nog 'n stuk of vier doordat ik d'r heel erg bijna 't [antwoord in de mond legde en zo. Uh en dan probeer ik d'r toch als ze dan weggaat een beetje een een boost te geven van uh -- wat wat ook voo- voor een deel zo is, van ze is ze is slim genoeg en zo, ⁶³maar haa- haar probleem zit 'm voor een deel gewoon in dat ze gewoon

⁵⁹AFF &
TEACH

⁶⁰AFF &
TEACH

⁶¹TEACH

⁶²ILL-
TEACH/
AFF

⁶³ILL-
WORD

	echt te weinig woorden kent. ⁶⁴ Dus ik zeg van, “Nou ja je za- -- je --” zij zal toch gewoon echt veel moeten opzoeken. ⁶⁵ Maar ook dan va- dan wijs ik d’r wel op van, “maar je hebt wel -- je kunt wel heel goed logisch nadenken en zoiets allemaal dus. (<)	⁶⁴ ILL-DICT
EU	[{lacht kort}]	⁶⁵ ILL-LOG / AFF
EU	Ja ja [ja. Beetje zelfvertrouwen.	
LU	[Ja [Ja, ja	
LU	(>) {haalt diep adem} ⁶⁶ Uh leerlingen helpen en -- helpen elkaar en vergelijken antwoorden. Uh dat is met -- vind ik met teksten uh -- kijk laat ik zo zeggen het maken van de tekst sowieso moet in stilte gebeuren hè je k- je [kunt niet een tekst al overlegend maken. =	⁶⁶ SOC
EU	[Mhm	
LU	= ⁶⁷ Uh dan dan is ’t wel vaak zo ook dan d- dat ze dat ze allebei hebben en dat ze dat ze met z’n tweeën dan toch van uh, “huh ig hub C en doe D”, nou dat vind ik prima want dan zijn ze echt bezig met (<) [hun argumenten te geven en zo dus da- dat uh. =	⁶⁷ SOC
EU	[Ja	
LU	= ⁶⁸ Ja vragen durven stellen en dat is bij ’t bespreken dan met name van (<) hè ik uh ik ik vraag dan altijd van, “Wie heeft antwoord A en wie heeft B of C of D”, {kucht} en dan uh wil ik ook altijd dat iemand anders uitlegt waarom A fout is. Wat wat er niet klopt [en zo dus dat uh.	⁶⁸ ASK
EU	[Ja	
LU	⁶⁹ En ik denk dat dat hè de sfeer in mijn klas wel zodanig is dat er geen leerling is die denkt, “oeh ik vraag ’t maar niet want dan uh ben ik achterlijk”, of weet ik veel [wat. (<)	⁶⁹ ASK
EU	[Mhm	
EU	En (<) mis je hier nou dingen? Dat je denkt, “d’r is nog iets wat hier echt bij zou moeten staan?” (<)	
LU	⁷⁰ Nee. Ik uh -- dat uh -- (<) nee niet dat ik dat zo weet.	⁷⁰ STRAT
EU	Hm.	
EU	Ja [oké het was ook de bedoeling [dat dit uh redelijk compleet was, maar –	

LU	[(())	[Ja. Ik wou zeggen. ⁷¹ Nee ik heb niet gehad toen ik da- -- toen ik 't las dat ik dacht van, "Ja maar {maakt twijfelachtige geluiden}." [Nee.	⁷¹ STRAT
EU		[Ja	
EU	En hoe belangrijk denk je dat dit is voor de leesvaardigheid van leerlingen? Dat ze dit kunnen en dat ze weten wanneer ze wat moeten doen. (>) Of denk je van, "Ja dit is allemaal leuk theorie, maar in de praktijk -- pf ze doen maar wat". (=)		
LU	Nou ja ik denk dat dit allemaal dingen zijn die je natuurlijk niet um -- ⁷² je gaat niet actief denken, "ik ga de hoofdgedachte vinden", als jij een -- ja d- op zich in de klas natuurlijk wel want dan benoem ik 't hè van, ⁷³ "[wat is de --" hè zo'n tekst -- eerst als ze de tekst gemaakt hebben van, "nou wa- wat wil die schrijver nou zeggen met die tekst." =		⁷² MAIN ⁷³ GOAL
EU		[Mhm	
LU	= {haalt diep adem} ⁷⁴ Maar als zij voor zichzelf de tekst gaan maken doen ze dat niet. Dus uh en dat geldt natuurlijk voor heel van die dingen, van die -- (>) ⁷⁵ laten we gewoon *effe heel simpel zijn: het belangrijkste om een tekst te kunnen maken zijn twee dingen. Uh hoe beter je de taal beheerst, [hoe beter je 'm maakt. ⁷⁶ En hoe slimmer je bent gewoon in 't algemeen maakt echt heel veel uit.		⁷⁴ STRAT ⁷⁵ LANG ⁷⁶ INTEL
EU		[Mhm	
LU	⁷⁷ Want 't is g- -- altijd zo dat de klas met de N profielen, N G N T, hoger scoort dan de klas met de M profielen. En dat is niet omdat -- dat zij geen talige mensen, het zijn gewoon slimmere mensen. (<) Dus intelligentie is gewoon uh ook heel erg bepalend en dan denk ik dat iemand die intelligent is die dingetjes allemaal op de een of andere manier makkelijker zelf doet al. (=)		⁷⁷ INTEL
EU	[Ook de manier van denken bij 't lezen van een tekst [((bedoel je))		
LU	[(())	⁷⁸ [Ja, die die kijken waarschijnlijk gewoon uh -- ja die kunnen logischer nadenken. En en heel veel van die -- heel veel vragen bij een tekst uh zijn natuurlijk vaak van, "O ja dit was zo" -- ik noem maar wat hè je -- één van de dingen waar je heel erg op wijst is is ⁷⁹ signaalwoorden hè van uh hè als d'r <i>but</i> of <i>yet</i> staat dan komt d'r een tegenstelling hè dat soort dingetjes. {haalt diep adem} Um ja dat staat d'r trouwens niet per se specifiek in maar ik zou ook niet weten -- dat zal vast ergens onder kunnen vallen. ⁸⁰ Um dat zijn da- dat zijn dus de structuur dingen dan wel en ik dat dat uh dat bijvoorbeeld een een een een bèta da- dat op de een of andere manier makkelijker doet ofzo.	⁷⁸ INTEL ⁷⁹ SIGN ⁸⁰ SIGN & INTEL

Ik weet 't niet, is [is maar 't 't is in elk geval zo dat dat de bèta's altijd beter werken. Dus. Intelligentie. Ja.

EU [Mhm

EU Ja.

LU Hè.

19:16

EU En we hebben 't d'r net ook al kort over gehad. Toen noemde je 't eigenlijk zelf de woordenschat. Hoe belangrijk denk je dat dat is voor leesvaardigheid?

LU ⁸¹Uh heel belangrijk. ⁸²Want laten we nou gewoon heel eerlijk zijn: als ik jou nou een tekst in 't uh uh in 't Spaans geef, pak ik nog een taal waar je misschien nog een paar woorden zou herkennen, die kun jij niet lezen. En waarom in eerste instantie: omdat je gewoon die woorden niet kent. ⁸³Dus ho- hoe mee- hoe meer woorden je kent, hoe beter je een tekst kunt lezen. Dus [woordenschat is gewoon super belangrijk.

EU [Mhm

EU Maar, (<) tenminste toen ik Latijn had, het is natuurlijk niet het enige. Want ik ging bij Latijn altijd alle woorden opzoeken [en dan probeerde ik d'r zelf een zin van te [fabriceren. =

LU [Mhm [Ja oké

EU = Maar ja dat ging natuurlijk ook [maar half ((goed)).

LU [Nee oké, maar dan noem je ook nou uitgerekend Latijn. Wat natuurlijk een taal is waarbij de uh zinsconstructie totaal afwijkt van de onze omdat ze de woorden helemaal door elkaar hebben staan, omdat ze die uh -- omdat ze naamvallen hebben en weet ik wat [allemaal. =

EU [Mhm

LU = ⁸⁴Maar we hebben het hier over Engels, waarbij de zinsconstructie natuurlijk heel veel lijkt op die van Nederlands.

EU Mhm.

LU ⁸⁵Dus kom ik terug op: de woorden zijn 't [belangrijkste.

EU [Ja

⁸¹WORD

⁸²ILL-
WORD

⁸³WORD

⁸⁴GRAM
& TRAN

⁸⁵WORD

20:15

EU Okè um wordt d'r dan behalve -- ik neem neem aan dat jullie ook *Finish Up* en zo hebben?

LU Mhm.

EU Hoe probeer je dan te zorgen da- (<) dat die woordenschat d'r is?

LU ⁸⁶Ze moeten boeken lezen. En e- uh lezen. ⁸⁷Uh we -- ze krijgen natuurlijk ook uh d- -- naast de CITO luistertoets -- we we we doen veel luisteren en en bijvoorbeeld i- ik doe met mijn klas nou ook -- moeten ze naar TED -- ken je de TEDTalks? [Ja hè?] =

EU [Mhm

LU = ⁸⁸Moeten ze naar TEDTalks kijken en daar een verslagje van maken en zo. Dus dat is ook uh -- kijk want zeker um -- zo'n zo'n TEDTalk bijvoorbeeld die gaan dan toch over o- -- ⁸⁹het type onderwerpen die ze ook op 'n examen kunnen krijgen. ⁹⁰Dus um ge- gewoon woordens- - hoe heb jij uiteindelijk jouw eigen woordenschat gekregen, je je n- Nederlandse woordenschat: doordat je de hele tijd Nederlands om je heen hoort. [Hè, ik bedoel heel -- d- de de beste, makkelijkste manier om woorden uh auto- -- waa- -- ⁹¹wie zijn er heel goed in Engels: gamers.

EU [Mhm

EU Mhm

LU ⁹²Hè [dus geeft al gewoon aan van, ja als jij dus gewoon de hele tijd daarmee bezig bent dan krijg je die woorden vanzelf wel. =

EU [Klopt

LU = ⁹³Dus um. Dus de woordenschat, voor een deel is dat inderdaad d- hè *Finish Up, Follow Up* die -- dat soort uh spul, maar daarnaast ook hè uh -- kijk 't is 't is altijd jammer van -- ⁹⁴d'r zijn natuurlijk genoeg mensen sowieso die de boeken niet lezen. En ook de mensen die de boeken lezen, laten dat echt altijd zo tot 't laatste moment en dan gaan ze die allemaal lezen. Terwijl ik altijd zeg van, "Nou lees ze -- nou lees ze gewoon zo snel mogelijk, want hoe hoe sne- -- hoe eerder je ze gelezen hebt, da- -- daar gaat gewoon je Engels enorm door vooruit." Dat weet je [zelf ook van, hè van 't lezen van boeken niet alleen uh je woordenschat wordt uitgebreid, maar ook je gevoel voor ⁹⁵grammatica en dat allemaal. Dus hè.

EU [Mhm

⁸⁶BOOK

⁸⁷LIST

⁸⁸LIST

⁸⁹EXAM

⁹⁰WORD
& LIST

⁹¹GAME

⁹²WORD
& TIME

⁹³WORD

⁹⁴BOOK
& WORD

⁹⁵BOOK
& GRAM

EU	Dus je denkt wel dat 't ook belangrijk is dat ze lezen. Want je kan bijvoorbeeld ook luisterboeken (<) [nemen.	
LU	⁹⁶ [Nee dat zeg ik niet. Ik ze- ik z- ik noemde ook niet voor niks de [TEDTalks en zo. =	⁹⁶ LIST
EU		[Mhm
LU	= Nee [en en	
EU	[Nee maar omdat je net zegt grammatica. Als je bijvoorbeeld luisterboe- -- als je [alleen maar zou luisteren.	
LU	⁹⁷ [Hoor ik ook de grammatica. Ik hoor [toch de zinsconstructie.	⁹⁷ LIST & GRAM
EU	[Ja maar je ziet niet hoe ze 't schrijven bijvoorbeeld.	
LU	⁹⁸ Ja ja oké. D- dat is dat is voor sommige uh -- natuurlijk bij Engels is überhaupt -- heeft natuurlijk een spelling die erg afwijkt van [de uitspraak. =	⁹⁸ SPEL
EU	[Precies	
LU	= ⁹⁹ Dat klopt. Om een woordbeeld te krijgen zul je dingen moeten lezen. Maar het helpt natuurlijk wel al als je [uh -- hè dus. 't Is 't is en en. ¹⁰⁰ Maar maar een heleboel luisteren is natuurlijk ook al heel super. ¹⁰¹ Gewoon alleen maar met Engels bezig zijn. [*Komp 't allemaal goed.	⁹⁹ WORD ¹⁰⁰ LIST ¹⁰¹ TIME
EU	[Dat is waar	[{lacht}
EU	Um nou dan zijn d'r eigenlijk twee soorten woordenschat. Ja ik weet niet hoe ik 't moet noemen. Um gewoon puur weten van, "t betekent dit", =	
LU	Mhm.	
EU	= maar heb je dus ook nog: hoe wordt 't uitgesproken, hoe wordt 't geschreven, welke grammaticale functie heeft 't. Um denk je dat 't om de leesvaardigheid te verbeteren voldoende is als ze bijvoorbeeld alleen die oppervlakkige kennis hebben of is die andere net zo [belangrijk als je 't (O)	
LU	¹⁰² [Nou 't- -- laat ik zo zeggen: hoe wordt 't uitgesproken is vaak handig. Want je hebt leerlingen dan zien ze een woord in een tekst staan en dan weten ze niet wat 't is en als ik 't dan uitspreek, "Oh is dat dat!" En dan weten ze wat 't is.	¹⁰² LIST & SPEL

EU Ja.

LU ¹⁰³Maar ja goed dat dat dat geldt maar bij iedere tekst misschien voor twee woorden ofzo. Maar goed dat kan handig zijn. ¹⁰⁴Nou ja die grammaticale functie hebben we 't net over gehad. Uh in de zin van dat je misschien daardoor een gevoel hebt van, ¹⁰⁵“goed een bijvoeglijk naamwoord heeft meestal maar een beetje een versier en sfeerfunctie dus dat is niet zo relevant voor de tekst [dus die hoef ik niet per se op te zoeken.” (<) {haalt diep adem} Uh voor de rest is 't natuurlijk niet uh uh -- (<) 't is niet de hoofdzaak hè. =

EU [Mhm

LU = ¹⁰⁶Ik denk 't belangrijkste toch gewoon is puur dat je weet, “'t betekent [uh fiets.”

EU [Ja

EU Want da- dan ga ik even wat vragen overslaan en naar een andere, want die is hier wel mooi aan gerelateerd. [We hebben --

LU [Een mooi bruggetje.

EU Ja precies. Nou we hebben het over die grammaticale functies en dat bijvoorbeeld bijvoeglijke naamwoorden minder belangrijk zijn, maar dat leerlingen niet altijd weten wanneer is 't [wat. =

LU [Mhm

EU = Uh ja dit zijn wat voorbeelden dat 't bijvoorbeeld -- een woord door een uitgang van [alles kan zijn. =

LU [Oja ja
ja ja.

EU = Wordt daar aandacht aan besteed van dat de leerlingen kunnen herkennen, “zie ik uh *ness* op 't einde dan -- of *ly* op 't [einde dan kan 't toch -- dan heeft 't bepaalde [functie.

LU [Ja ¹⁰⁷[Nee. D'r zijn d'r zijn wel uh hè bepaalde oefeningen waar dat mee gebeurt maar dat is misschien twee keer per jaar ofzo. Ik denk uh als je st- -- als je dadelijk Rik hebt -- is misschien wel interessant: Rik geeft ook Cambridge.

EU Oké.

¹⁰³LIST & SPEL

¹⁰⁴GRAM

¹⁰⁵CLASS & COMP & DICT

¹⁰⁶WORD

¹⁰⁷CLASS

LU	¹⁰⁸ Hè dus dan is 't misschien wel even leuk om dat mee te nemen [want uh bijvoorbeeld bij Cambridge heb je ook veel meer uh uh uh <i>use of English</i> en daar zit- zitten dit soort dingen ook in. =	¹⁰⁸ CLASS
EU	[Ja	
LU	= ¹⁰⁹ [Dus uh dus dus daar doen ze dat meer. =	¹⁰⁹ CLASS
EU	[Oké	
LU	= ¹¹⁰ Maar dat zijn natuurlijk dan ook weer de de goede [leerlingen.	¹¹⁰ CLASS & LEV
EU	[Mhm	
LU	¹¹¹ Kijk de reden dat wij daar uh uh (<) je -- niet veel aandacht aan besteden is eigenlijk gewoon heel simpel: omdat 't niet in onze methode s- speciaal naar [voren komt]. =	¹¹¹ MET & TEACH
EU	[Mhm	
LU	= ¹¹² En je bent je bent toch iemand die voor een groot deel doet wat in je boek staat.	¹¹² MET & TEACH
EU	Ja.	
LU	¹¹³ Hè en 't boek besteedt toch altijd meer aandacht aan uh ja de tij- grammatica, tijden en [zoiets allemaal. =	¹¹³ MET
EU	[Mhm	
LU	= ¹¹⁴ Terwijl op zich uh uh (>) ja en ik -- kijk 't probleem hierbij bijvoorbeeld al is is al uh uh ik noem maar eens -- hier staat <i>cowardice</i> en <i>cowardliness</i> . Nou begin maar eens uit te leggen aan een leerling (<) wat daar 't verschil tussen [is en zo hè dus. =	¹¹⁴ WORD & TEACH
EU	[Mhm	
LU	= ¹¹⁵ D- dat uh da- -- maar goed dus en je kunt -- je hebt wel vaak van die oefeningetjes -- van die standaard oefeningetjes inderdaad van, "nou maak bij dit zelfstandig naamwoord 't bijvoeglijk naamwoord", ofzo da- dat [die dingetjes zitten d'r wel in, =	¹¹⁵ CLASS & MET
EU	[Ja	
LU	= ¹¹⁶ maar dat is meer in de onderbouw natuurlijk want daar leren ze de taal.	¹¹⁶ CLASS & MET
EU	Mhm.	

- LU ¹¹⁷Dus in principe is 't zo dat als een leerling in de bovenbouw zit dat hij wel moet kunnen herkennen van, "oja d'r staat uh een woord dat eindigt op uh *ness* dan is 't een zelfstandig naamwoord en eindigt 't op *ly* dan is 't een bijwoord." Dat [dat zouden ze moeten weten onderhand. Maar --
- EU [Ja
- EU Maar denk je dat 't goed is dan om hier als de -- stel de methode zou 't -- jij zou de methode mogen veranderen. Zou je hier dan meer aandacht -- denk je dat 't goed is voor de leesvaardigheid of denk je dat 't niet zo veel uitmaakt?
- LU ¹¹⁸Ik denk dat 't niet veel ui- -- ik heb d'r geen -- misschien vergis ik me daarin, maar ik denk dat 't niet veel uitmaakt. Ook nog eens omdat 't in Engels -- ¹¹⁹ik heb toevallig gister zelf dat ik een zin aan 't lezen was en dat ik d'r op vasthing omdat je soms hebt um (<) een woord dat -- waarbij 't 't de infinitief hetzelfde is als 't zelfstandig naamwoord. En ik dacht o- -- zelfstandig [na-
- EU [Als in uh *to favour* en *a favour*.
- LU ¹²⁰Ja bijvoorbeeld ja. En dat je dat je de zin aan 't lezen bent en dat je even blijft hangen in de zin van -- omdat je gedachte, "'t is een Z N" en da- "o nee 't is toch een werkwoord."
- EU Ja ja ja ja.
- LU ¹²¹Dus dus 't is ook nog eens van zelfs al oefen je 't, (<) ja. Ik bedoel ik ik weet die dingen en ik kan d'r nog op blijven hangen.
- EU Mhm.
- LU Ik ik weet 't niet. Ik bedoel kun jij me dat zeggen? Is is uit onderzoek gebleken dat dat dat dat d- dat leerlingen helpt om dat te doen? Want dat is voor ons interessant natuurlijk om te weten want dan wil [ik dat ((doen))
- EU [Nou d'r werd wel gezegd dat 't uh goed zou zijn omdat dan bijvoorbeeld als ze dan weten *quick* is een bijwoord "oh bijwoorden zijn niet zo [belangrijk bijvoorbeeld wat jij zei.
- LU [Ja
- LU Ja. [*Quick- quickly* is een bijwoord.
- EU [Um

¹¹⁷CLASS

¹¹⁸CLASS

¹¹⁹ILL-
CLASS

¹²⁰ILL-
CLASS

¹²¹ILL-
CLASS &
ILL-
PRAC

EU Ja. Ja bedoel ik. Of *quick* was bijvoeglijk [naamwoord. Dat bedoel ik.
 LU [Ja {lacht}

EU Um gewoon dat ze herkennen van dat d'r soms -- *likeable* dat ze denken, "O ik heb geen idee wat dit woord betekent", [((dus dan weet je)) *like* weet ik wel. =
 LU [Maar dat is dus niet zo belangrijk ja.

EU = Als ik weet, "O *able* dat maakt van iets een ander [soort woord" en =
 LU [Ja

EU = "O maar 't woord *like* ken ik wel en dan weet ik dus dat dit bij elkaar [gewoon dat [betekent." Dat ze 't dan niet meer gaan opzoeken.
 LU [Ja [Ja

LU ¹²²Ja ja ja. Nee oké. Ja. Nou dan moeten [we daar gewoon eens wat meer aandacht aan =
 EU [Maar niet --

LU = [besteden. =
 EU [{lacht}

LU = Ja nee maar serieus ik bedoel -- hè ik vind dit ook leuk hè wie we- -- ik wil [straks ook jouw onderzoek l- hè jouw jouw uiteindelijke werkstuk lezen.
 EU [Mhm

EU [Mhm
 LU [Want wie weet zitten daar gewoon dingetjes in die voor ons heel praktisch toepasbaar zijn. En hè uh jij zei niet voor niks dat m- n- -- dat die -- hè m- mam had met zo'n docent gepraat -- ¹²³leesvaardigheid is gewoon [moeilijk. =
 EU [Mhm

LU = ¹²⁴En 't is moeilijk om om om te geven omdat, ja dat weet jij zelf ook als leerling van: 't is echt niet van als ik zeg, "We gaan tekst doen vandaag", dat mijn [klas op de banken staat te springen. =
 EU [{maakt juichend gebaar}

LU = Ja precies.

¹²²CLASS

¹²³TEACH

¹²⁵FEE

EU {lacht}

LU Dus. [Ja

EU [Ja

EU Um nou ja. (<) Volgende schema dat ik je ga voorleggen. Um woorden zijn aan elkaar gerelateerd.

LU Echt waar? {sarcastische toon}

EU Als ik kat zeg, denk jij hond bijvoorbeeld. [((Uh)) jij --

LU [Nee als ik kat zeg denk ik [Freek. {lacht}

EU [Lief. Ja oké.

EU [Um jij bent een uitzondering, maar dus [ja nou. =

LU [Ja ik snap 't. Ja. [Ja

EU = Ze kunnen betekenis gerelateerd [zijn en dan kan dat heel direct zijn [maar 't kan ook subjectief zijn bijvoorbeeld en dat is wat minder direct.

LU [Mhm [Mhm

LU Mhm.

EU Um is dit iets waar jullie aandacht aan besteden? [Of ja -- helemaal niet?

LU [Nee.

LU ¹²⁶Nee. Totaal niet. (<)

EU Oké. Um. (<)

LU ¹²⁷Ja ik ben even aan 't kijken hè of d'r iets bij zit waar waar ik dat -- nee 't is weleens uh, dan zit ik ook weer in de onderbouw, dat je dat je weleens een een soort -- een *mindmap* maakt. [Met een woord en dan z- -- hoeveel woorden kun je die daarmee te maken hebben -- =

EU [Mhm

¹²⁶ASS

¹²⁷ASS

LU = ¹²⁸Maar dan [zit je echt ook inderdaad puur op woordniveau van wee- weet je -- hoeveel woordjes weet je ofzo. Maar niet (<) in de richting van wat met teksten te maken [heeft of zoiets allemaal.

EU [Ja [Mhm

EU En ja ik vind zelf die onderste twee 't interessantst.

LU Mhm.

EU Um dus ja ik weet niet of je de termen überhaupt kent, *cognates* en *false friends*, maar --

LU *False friends* ken ik maar ik weet niet wat *cognates* zijn. [O wind en wind.

EU [Nou ja --

EU Dat zijn eigenlijk de *false friends* die wel echt hetzelfde zijn. Dus als je z- -- um *water* en *water* die [zien er hetzelfde uit en betekenen hetzelfde. =

LU [O!

EU = Dus dat is dan [fijn voor kinderen van ja [uh Nederlands is hetzelfde. =

LU [Ja [O! Oké. Ja ja. Ja.

EU = Alleen *false friends* is 't idee [d- d-. Ja. (<)

LU [Net fout, ja ja.

EU Hebben ze daar moeite mee? Ik kan me voorstellen dat dit super handig voor ze is alleen [dat ze dan als dan een *angel* en *angel* zien dat ze ook denken dat 't hetzelfde is =

LU [Mhm

EU = [waardoor ze juist meer [fouten maken.

LU [Mhm [Ja ja ja ja.

LU {haalt diep adem} ¹³⁰Ja uh *false friends* heten natuurlijk niet voor niks *false friends*. ¹³¹Uh uh ik ik ik weet toevallig nou van een meisje, die zit op havo vijf en die is vorig jaar al gezakt op Engels en ik denk dat ze dit jaar weer gaat zakken op Engels.

EU {lacht kort}

¹²⁸ASS

¹²⁹FAL &
COG

¹³⁰FAL

¹³¹ILL-
FAL

LU Ik heb haar gelukkig dit jaar niet, Janneke heeft d'r, en die had dus bij 't mondeling uh --
¹³²had ze dus echt gezegd dat ze in 't bos was en en *there were lots of deer in the forest*, maar
ze bedoelt niet herten, ze bedoelt dieren.

EU {lacht}

LU Dus dat is 't niveau Engels dat zij [heeft ja. =

EU [Mhm

LU = ¹³³Um um (<) d- j- -- dat is altijd heel moeilijk van -- weet je uh als een leerling mij een
woord vraagt hè, want ze zijn ook weleens -- dan doe ik dat ik te lui ben voor -- om
woordenboeken uit te de- -- of dat 't een tekst is waar woorden onder staan en dat ik zeg,
“Nou ja als je andere woorden nog hebt, vraag je maar aan mij.” Als ze mij een woord vragen
probeer ik -- ik geef eigenlijk nooit 't antwoord. Ik p- p- uh probeer altijd te kijken of ik z- of
ik ze 't uit de zin kan laten afleiden. ^{133A}En ook dan als we 't dan hebben dan verwijs ik -- bij
heel veel woorden kun je natuurlijk naar verwijzen van, “'t lijkt op dit in 't Nederlands”, hè
of, “daar heeft 't verwantschap mee”, of een woord in 't Frans waar 't [verwantschap mee
heeft, of -- =

EU [Ja

30:18

LU = ¹³⁴Um want dat is bij Engels natuurlijk ook nog heel vaak dat 't met Frans te maken heeft
hè. [Uh

EU [Maar ik kan me voorstellen dat er 'n -- dat ze d'r eerder bij 't Frans dan iets aan hebben
[omdat Engels toch beter is dan Frans denk ik.

LU ¹³⁵[Weet ik. Weet ik. Oké. Ja. Maar bijvoorbeeld uh uh d- 't voorvoegstel *mal* hè mal dan [ka-
-- kijk ze kennen natuurlijk -- als ze als ze 't voorvoegsel *mal* zien in Engels dan vinden ze dat
raar. =

EU [Mhm

LU = ¹³⁶Maar als ik hun verwijs dat -- 't Franse *mal* kennen ze natuurlijk weer [wel. Dus dan is
dat -- maar goed. =

EU [Mhm

LU = ¹³⁷Um. Dus 't is altijd heel stom van, dat weet ik zelf ook, van dan dan zeg ik van, “Kij- kijk
en 't lijkt op 't Nederlandse dit” en een andere keer moet ik dan net zeggen van, “Ja, dit is 't

¹³²ILL-
FAL &
ILL-LEV

¹³³ASS &
COG &
TEACH

^{133A}TRAN

¹³⁴ASS

¹³⁵ILL-
ASS &
ILL-COG

¹³⁶ILL-
ASS &
ILL-COG

¹³⁷COG &
FAL &
TRAN

	net niet.” Dus en d’r is geen touw aan vast te *klopen knopen natuurlijk voo- voor hen, van, “nou ja uh wanneer is t nou wel -- moet ik naar ’t Nederlands kijken en klopt dat en wanneer niet?”¹³⁸Dus dus enige is ja als je ze al een keer bent tegengekomen ku- hè -- en ik en ik doe ze weleens uh -- hè ik ik -- d’r zijn -- <i>false friends</i> zijn gewoon heel leuk dus die noem je weleens gewoon in de klas omdat dat net grappig is. ¹³⁹Hè bijvoorbeeld ook uh slip en [uh ja en panties hè en en zoiets. Maar, ja.	¹³⁸FAL & TRAN
EU	[Slip. {lacht}	¹³⁹ILL-FAL
EU	Mhm. (<)	
LU	¹⁴⁰Dus. Dus niet de -- niet -- ’t is niet een uh -- we hebben niet een lijstje <i>false friends</i> die ze moeten leren. Laat ik ’t [zo zeggen.	¹⁴⁰FAL
EU	[Nee nee nee nee. Maar denk je dat dit soort dingen, dan gaan we [ook even terug naar dit, wel kunnen helpen?	
LU	[Mhm	
LU	¹⁴¹Uh ik zou niet weten, bijvoorbeeld zeker niet dat subjectief, wa- wa- -- in hoeverre dat zou kunnen helpen als ik als ik weet wat d’r voor subjectieve --	¹⁴¹SUB
EU	Mhm. (<)	
LU	Uh. Nee wa- -- kijk wat d’r wat d’r natuurlijk wel uh in zit -- wat je wel altijd doet in ’t begin van (()) is ze uh -- hè wat ik zeg, kijk -- je kijkt naar de titel, je kijkt naar de foto en zo en je probeert dus bij de leerlingen al even uh naar boven te halen wat ze over ’t onderwerp weten en ¹⁴²ook welke woorden ze al een beetje daarvan kennen van [dat onderwerp]. =	¹⁴²STRAT & KNOW
EU	[Mhm	¹⁴³KNOW & WORD
LU	= ¹⁴⁴Dus dat doe je wel, maar niet -- dus dan ben je zo’n zo’n groepje woorden al bij elkaar aan ’t zoeken, maar niet -- dan kijk ik niet of ze daar of daar of [d-. Hè. Dus uh dus ik doe daar niet specifiek iets mee nee.	¹⁴⁴ASS
EU	[Nee	
EU	Oké. Um.	
LU	Ben ik nou aan ’t zakken? Ja hè?	

EU Nee! D'r d'r is geen zakken.

LU Nee weet ik. ((Maak nou)) ook maar een grapje. (<)

EU Nou dat is subjectief natuurlijk.

LU {lacht sarcastisch} Nou dit was het einde [van het interview. Hoe laat is 't? Tien over- oh je hebt nog maar tien minuten hè Eva!

EU [{lacht}

EU Komt goed. Komt goed. Um ik weet niet of je 't ERK kent?

LU Ja 'tuurlijk.

EU Oké. Nou ja die hebben dus zo'n lijst gemaakt met alle soorten lezen [die je kan doen, wat voor competenties =

LU [Mhm. Mhm.

EU = en dan [die niveaus. =

LU [En de niveaus, ja.

EU = Nou ik heb twee niveaus naast elkaar gelegd. Dit [is dan eigenlijk 't niveau voor een vijfeneenhalf en dit voor een zeseneenhalf. =

LU [Hm

EU = En dan ben ik dus gaan vergelijken eigenlijk van wat zit er nou eigenlijk voor verschil in. En ik heb een [beetje geprobeerd die woorden te [(())

LU [Mhm [Wat bedoel je met een vijfeneenhalf en een zeseneenhalf?

EU Het cijfer.

LU Op -- en heb je 't dan over havo of of vwo?

EU Uh volgens mij gaat dit over vwo.

LU Ja. Nee oké. Ja ik wou zeg- -- ja.

EU Dus 't idee is dan: een leerling met [een vijfeneenhalf zou dit kunnen en [met een zeseneenhalf dit. =

LU [Ja [Ja

EU = Uh maar de verschillen waren redelijk klein vond [ik, dus bijvoorbeeld hie- -- meestal ligt 't d'r in van dat ze hier zeggen, "Als 't over z'n eigen interesses gaat, moet 'ie 't helemaal zelfstandig kunnen doen"

LU [Mhm

EU = En hier staat, "moet 't -- alle soorten teksten [zelfstandig kunnen doen." =

LU [Ja

EU = Maar als je voorbeel- -- bijvoorbeeld kijkt bij oriënterend lezen, zit d'r [überhaupt geen verschil in. =

LU [Is 't precies hetzelfde ja, inderdaad.

EU = Dus, mijn vraag is eigenlijk -- wilde ik eigenlijk aan jullie vragen van, als jullie een leerling hebben me- -- die een vijfeneenhalf van een zeseneenhalf, wat is -- wat zit daar dan eigenlijk voor verschil tussen? Want hieruit word ik d'r niet heel erg [(<) [wijs van.

LU [O zo. Ja ja ja. Ja je moet natuurlijk wel uh uh d- -- je hebt 't dan nou over z'n rapportcijfer of over 't cijfer voor tekst?

EU Voor tekst. [Het gaat echt om 't lezen puur.

LU [Ja.

LU ¹⁴⁵Ja ga ik een heel stom antwoord zeggen. Dan [heeft 'ie m- -- =

EU [Twee ((meer))

LU = ¹⁴⁶Dan heeft 'ie heeft 'ie een vraag of twee meer [fout gemaakt.

EU [Ja

LU ¹⁴⁷Ja snap je? [D- d- en (<) uh (<) dus waa- w- d- w- waar dat dan aan ligt. =

EU [Mhm

¹⁴⁵LEV

¹⁴⁶LEV

¹⁴⁷LEV

LU = ¹⁴⁸Ik denk ik denk voor een heel groot gedeelte (<) -- kom ik toch weer terug op woordenschat dat die gewoon toch niet weet wat d'r staat [en en de enige reden waarom je niet weet wat ergens staat is dat je de woorden niet kent.

EU [Mhm

EU [Ja.

LU ¹⁴⁹[Want hè nogmaals de de structuur van Engels wijkt niet zo veel af dan als ik jou los die woordjes allemaal achter elkaar zet, dan snap je echt wel wat die zin betekent.

EU Ja.

LU ¹⁵⁰Dus dus be- -- ja waar ligt dat aan? (<) Daaraan en nog wel een heel belangrijk ding uh wat genoemd moet worden. (<) {haalt diep adem} ¹⁵¹De eindexamenteksten van met na- -- kijk van havo zijn ze echt wel *straightforward*. Dat als je daar kijkt -- heb je ook al eens naar een examen echt gericht gekeken van een havo? Want je kent natuurlijk de vwo-[examens maar heb je een havo examen al eens goed beke-? =

EU [Mhm

LU = Ik zal jou uh anders gewoon een uh een boek meegeven. Dat kijkt wat [makkelijker ook naar de examens van uh -- hè of 2010 ofzo. (<) =

EU [Oké

LU = ¹⁵²Dan zul je zien um dat de de havo-examens -- die hebben gewoon -- dat maak jij zo. Bij een vwo-examen zitten bijna altijd twee antwoorden dat je denkt, "Ja [((keuze))" --

EU [Kunnen allebei.

LU ¹⁵³Precies. En dan moet je echt heel goed gaan kijken waarom die of die 't niet doet. {haalt diep adem} ¹⁵⁴En dan komt weer waar ik 't net ook over had vaak gewoon toch de intelligentie op de proppen van dat je echt moet kunnen gaan beredeneren waarom 't dit of [dat niet is. =

EU [Ja

LU = ¹⁵⁵Of 't precies zo gedetailleerd met vaak één woord waar 't dan toch op aan komt. (>) Waarom 't dit of dat is. [Dus daar zit die vijfeneenhalf en een zes in. Zeseneenhalf. =

EU [Ja

¹⁴⁸WORD

¹⁴⁹GRAM

¹⁵⁰WORD

¹⁵¹EXAM

¹⁵²EXAM
-QUES

¹⁵³EXAM
-QUES

¹⁵⁴INTEL

¹⁵⁵INTEL
& READ

LU ¹⁵⁶Maar hè (<) 't 't is natuurlijk ook vaak genoeg zo dat een leerling voor de ene tekst een [vijfeneenhalf scoort en voor de andere een ze- -- hè dat 't onderwerp 'm [ligt of -- (=)

EU [Ja dat klopt. [Mhm

EU En dan wilde ik eigenlijk nog even op iets terugkomen, want we zijn nou bijna aan 't einde, wat je helemaal in 't begin zei. Um (<) dat je dat je bijvoorbeeld zegt, "d'r staat een antwoord van een vraag in 't begin van de alinea, sla dan de rest van de alinea [over =

LU [Mhm

EU = En kijk eens naar de volgende voor [de --." =

LU [Ja

EU = Denk je dan -- de manier waarop teksten nu vanuit de methode en de examens eigenlijk worden aangepakt, dat die wel echt leesvaardigheid toetsen? Want nu ga je dus puur dan eigenlijk zinnen bekijken waar [je denkt dat je een an- =

LU [Nee

EU [Leren ze eigenlijk wel leesvaardigheid? Of leren ze eigenlijk die toetsen maken?

LU [Ui- uh uh.

LU ¹⁵⁷Ja, dat laatste. Uh dat laatste vo- voor -- natuurlijk ne- -- niet uh -- is een beetje erg zwart-wit.

EU Mhm.

LU ¹⁵⁸Maar natuurlijk: ik ik werk toe naar 't examen. Ik wil dat mijn leerlingen slagen.

EU Mhm

LU ¹⁵⁹En 't boeit me niet of ze een tekst kunnen lezen. Ja dat klinkt heel heel [stom, maar daar komt 't wel op neer. =

EU [Nee.

LU = ¹⁶⁰Kijk, als ik zou willen dat ze een tekst zouden lezen dan zou ik dus dit helemaal niet doen. Dan zou ik inderdaad zeggen, "Goed, uh pak maar een blaadje d'r naast, schrijf me maar eens van iedere alinea belangrijkste uh -- de kerngedachte op." En dan heb je op 't einde

¹⁵⁶LEV &
READ

¹⁵⁷CITO

¹⁵⁸CITO
& EXAM
&
TEACH

¹⁵⁹LEV &
TEACH
& CITO

¹⁶⁰TEST

- een samenvatting van een tekst en dan heb je die tekst gelezen en weet je waar die tekst over gaat. Dan -- dat is leesvaardigheid. Zo lees jij straks de krant of weet ik veel wat. Dus. (<)
Nee.
D- [d-.
- EU [Maar ben je dan eigenlijk van mening dat ze 't vanuit 't CITO anders zouden m- dat 't [examen anders zou moeten.
- LU [O abso- -- ja absoluut.
- LU ¹⁶¹Ja ik vi- ik vind uh ik vind überhaupt de -- maar dat vind ik al al uh sinds jaar en dag. Kijk 't is voor mij heel makkelijk dat 't leesvaardigheid is want dat is helemaal n- -- heel weinig nakijken. Maar ik vind natuurlijk absurd überhaupt dat daar -- dat dat de helft van je cijfer bepaalt. Want laten we eerlijk zijn, een leerling die goed is in teksten, ja die lacht zich vanaf 't begin kapot en een leerling die niet goed is in teksten heeft echt een probleem, want teksten is niet iets wat jij (<) hè -- als jij -- als je begint met een vijf, nou ik kan je dan wel naar een zes [werken, maar ik kan je niet naar een acht werken. =
- EU [Ja
- LU = Hè da da dat d- d- 't is toch heel uh -- (>)
- EU Mhm.
- LU ¹⁶²Biblbl. {lacht} En uh dus dus dat, ik vind 't heel eenzijdig om alleen dat te toetsen en de manier waarop 't getoetst wordt. Ik zit (<) {haalt adem} ik zit me vaak gewoon kapot te ergeren. Ik ik maak zo'n examen vwo ook niet voor een tien. Ik heb ook altijd wel één of twee foutjes. En dan ook nog eens, als ik dan de antwoorden zie, dat ik zelfs denk van, "nou ik weet niet of ik 't daarmee eens ben." Of dat [ik heel vaak, dat geldt ook voor de luistertoets trouwens, (<) dat ik bij de- -- met luistertoetsen nog meer zelfs, dat leerlingen echt precies weten wat er gezegd is, =
- EU [Mhm
- LU = ¹⁶³dat ze 't echt gesnapt hebben, maar dat ze gewoon bij die vragen 't verkeerde antwoord kiezen. En dan denk ik, "wat ben je nou aan 't testen?" Ik bedoel, die leerling heeft toch verstaan wat d'r [gezegd wordt? =
- EU [Ja
- LU = ¹⁶⁴Waarom moet ik die leerling dan nou een onvoldoende geven [bijvoorbeeld terwijl -- en dat denk ik bij de tekst ook vaak.

¹⁶¹CITO

¹⁶²CITO

¹⁶³CITO

¹⁶⁴ILL-
CITO

EU [Ja

LU = ¹⁶⁵Ik denk dat leerlingen (<) als je ze de tekst zou laten lezen dat ze echt wel zouden weten waar die tekst over gaat. ¹⁶⁶Maar dat ze gewoon niet goed zijn in het maken van *multiple choice* vragen.

EU Dus jij bent dan voorstander van wat je net zei die -- zo'n samenvatting laten [maken. Of hoe zou jij 't willen toetsen?

LU [Ja

LU ¹⁶⁷Uh ik denk dat een samenvatting maken een een een reëler iets zijn -- in elk geval (<) open vragen.

EU Ja.

LU ¹⁶⁸Hè. Dat d- d- dat uh d- dat je hè dingen echt vaak van, "nou wat is nou -- wat wat wil die persoon nou zeggen met die alinea? Wat wat bedoelt die schrijver nou? Wat wat -- waarom heeft 'ie die tekst geschreven?" Dat soort dingen. (<)

EU Ja.

LU ¹⁶⁹Daar heb je wat aan. En en hè en "in de tekst worden uh professor uh zus en zo en professor dit en dat genoemd. Wat vinden zij van 't onderwerp? Welke argumenten geven ze daarvoor?" [Nou dan snap je wat d'r staat in zo'n tekst. (=) =

EU [Ja

LU = Lijkt *mijn.

EU Mhm. Oké nou dan ben ik eigenlijk bij de laatste vraag aangekomen.

LU Jeej!

EU Ja. (<) Um zijn er nog zaken die belangrijk zijn voor leesvaardigheid die ik hier nou helemaal niet in heb meegenomen waarvan jij denkt, "Ja [dit is belangrijk."

LU [Nou, wat ik wat ik denk dat v- v- d- -- leesvaardigheid m- uh uh -- we zijn o- -- heel over leesvaardigheid voor school aan 't praten, dus voor hun examen hè?

¹⁶⁵LEV &
READ

¹⁶⁶EXAM
-QUES

¹⁶⁷TEST
& CITO

¹⁶⁸TEST

¹⁶⁹TEST

EU Ja i- uh nou zowel wat er nu al is [of wat jij vindt dat anders zou moe- -- =

LU [Hm

EU = [Gewoon, wat is er belangrijk?

LU ¹⁷⁰[Ja, nou ja laat ik zo zeggen. Wat gewoon heel belangrijk is voor voor leesvaardigheid, wat en- enorm veel helpt, is dat jij gewoon een een algemene kennis hebt. (<) Want dat merk ik: een leerling met een brede algemene kennis is ook veel beter want d'r wordt natuurlijk in z- -- in bijna elke tekst, zeker de teksten die voor examens gebruikt wordt, wordt verwezen naar uh situatie in de wereld. Hè [naar naar iets uit de geschiedenis wat d'r gebeurd is. =

EU [Ja

LU = ¹⁷¹Naar p- politieke toestanden ergens en zoiets allemaal. Als jij geen idee hebt van wat d'r allemaal gebeurt, nou dan zi- -- hè ik noem maar wat, ik bereid mijn leerlingen voor, omdat ze e- Engels examen maken van, ik vertel ze iets over 't politieke systeem in Engeland, dat ze in elk geval weten als d'r staat *labor* en *conservatives*, wie zijn dat? Wat wat voor ideeën hebben die en zoiets allemaal. [Wat is een M P als dat in de tekst voorkomt. =

EU [Ja.

LU = ¹⁷²Maar uh uh z- zo zijn d'r natuurlijk uh ook teksten die gaan over uh uh nou ja d- d- over 't milieu of weet ik veel wat wat voor dingen. [Hoe hoe meer algemene kennis jij hebt, hoe meer jij verwijzingen in een tekst snapt. =

EU [Mhm

LU = ¹⁷³En en een een tekst ee- een tekst staat natuurlijk nooit op zich. Dat is onderdeel van een brede [maatschappelijke wereldwijde discussie. (<)

EU [Mhm.

EU Ja.

LU ¹⁷⁴Dus dat is denk ik heel belangrijk. (<)

EU Oké. (>) [Dat was t.

LU ¹⁷⁵[Waarbij ook weer voor een deel intelligentie zit, want [vaak intelligente kinderen zijn geïnteresseerder [in -- en zo.

EU [Ja

[Mhm

LU Dat was 't?

¹⁷⁰KNOW

¹⁷¹KNOW
&
TEACH

¹⁷²KNOW

¹⁷³KNOW

¹⁷⁴KNOW

¹⁷⁵KNOW
& INTEL

Appendix E.2 – Interview with Rik de Vries

Gecodeerd transcript van interview door Eva Ummelen (EU) met Rik de Vries (RV).

- (()) Onverstaanbaar of slecht verstaanbaar
- afbreking van een woord
- herformulering van de zin
- [start van overlappende tekst
- = verbinding tussen twee delen van een beurt
- * geen bestaand woord of verkeerd uitgesproken
- { } non-verbale informatie
- (<) pauze van ongeveer één seconde
- (>) pauze van ongeveer twee seconden
- (=) pauze van meer dan twee seconden

EU Hoe ziet 'n les leesvaardigheid d'r m- -- over 't algemeen uit?

RV Oké. Um dat ligt d'r aan of je of je de kinderen -- hè o- of ze al meer leesvaardigheid gehad hebben of dat je begint ermee. [Um

EU [Ja we hebben 't uh alleen over bovenbouw leerlingen, [dus.

RV [Precies

RV Oké. Um wa- wat ik zou zou zeggen is dat je um nu z'n -- zijn we eigenlijk in een oefenfase.

{onderbreking door leerling}

RV ¹Um (<) wat ik wou zeggen. O ja. Um ik ik begin eigenlijk -- aan 't begin van 't schooljaar begin ik nog altijd met met uh leesstrategieën nog een keer te doen. Um sommige kinderen hebben dat eigenlijk niet nodig en kunnen van zichzelf al best wel veel, maar d'r zijn ook veel kinderen die dat toch nodig hebben om nog een keer te herhalen. Uh vooral op havo vier uh vind ik dat heel belangrijk, ²want havo vier heeft toch best wat moeite met leesvaardigheid en 't niveau wat ze uiteindelijk moeten halen best hoog is en zij niet gewend zijn om zelf te lezen. ³[Dus zij lezen zelf eigenlijk vrij weinig. =

EU [Mhm

RV = ⁴Um dus ik begin met die leesstrategieën, uh dan ga ik ook uh met -- met behulp van teksten ga ik die leesstrategieën oefenen (<) ⁵en uh we hebben nu uh -- sinds dit schooljaar hebben we

¹STRAT

²LEV

³TIME

⁴STRAT
&
TEACH

⁵MET

	een een methode waar ik heel blij mee ben van Alquin. Ik weet niet of Lieke dat al [verteld heeft?	
EU		[Ja ze heeft
	't boek genoemd, [maar niet inhoudelijk.	
RV	[Ja	
RV	⁶ Nou wa- wat ik wat ik d'r heel fijn aan vind, die -- ik uh ik -- dit is mijn tweede jaar hier op deze school, ik heb hiervoor op Trevianum in Sittard gewerkt en daar hadden we dat boek en daar was ik heel blij mee, omdat ze daar echt uitleggen waarom een vraag goed of fout is.	⁶ MET
	⁷ Dus 't is niet alleen maar de antwoorden C B D uh zeg maar, maar d'r wordt echt uitgelegd van, "het is antwoord C omdat", en dan staat d'r een [beschrijving. =	⁷ MET & DISC
EU		[Ja
RV	= ⁸ En dat staat ook van alle antwoorden bij "het is niet antwoord A, omdat."	⁸ MET & DISC
EU	Ja [dus voor [leerlingen natuurlijk heel fijn.	
RV	⁹ [He- -- [Ja en dat is wel heel fijn. Voor zwakke leerlingen is dat echt een beetje houvast.	⁹ LEV & MET & DISC
RV	¹⁰ Um en um ja wat ik hen dus ook aanleer is om met dat boek te werken. Hoe je daarmee omgaat. ¹¹ Want leerlingen hebben toch de neiging om uh um alleen maar door te strepen en verder niks mee te doen.	¹⁰ MET & TEACH ¹¹ SELF
EU	Ja.	
RV	¹² Maar juist van dat bekijken waarom 't dat antwoord is, daar leren ze juist van.	¹² SELF & MET & TEACH
EU	Ja.	
RV	¹³ Um en in de loop van de tijd als we -- als je wat verder bent, kan je ook met de kinderen gaan kijken, "waar heb je nou specifiek moeite mee?" Sommige kinderen hebben m- moeite met open vragen, kunnen niet goed een Nederlandse zin formuleren bijvoorbeeld. Uh sommige hebben moeite met citeren. ¹⁴ Um dus we hebben nu weer eigenlijk -- één keer per week op havo vier hebben we -- met die bundel zijn we aan 't werken. Wat ik net zei met die examenbundel. En dan uh laat ik hen dus individueel werken gewoon en ik w- -- loop dan rond om mensen te helpen [en uh vragen te beantwoorden en dat soort dingen.	¹³ SELF & TEACH ¹⁴ MET & TEACH
EU	[Ja	

RV ¹⁵Dus dat is eigenlijk hoe we uh op havo vier en vwo vier uh 't aanpakken. ¹⁶Ja en op vijf vwo en vijf havo ja hebben ze al wat meer ervaring en is 't eigenlijk ge- -- meer een kwestie van kilometers maken. En gewoon blijven oefenen en [uh ja. [Dus v- --

EU [Ja [En waar merkt u dan dat de leerlingen 't meeste m- -- waar waar zijn ze goed in, wat vinden ze moeilijk nog?

RV ¹⁷Um ze vinden m- m- -- de makkelijkste dingen van 't examen zijn de de scanvragen gewoon. ¹⁸D'r zijn vragen waar je gewoon gericht moet zeggen van uh, ik zeg maar wat "waar -- in welk artikel", staan d'r vier artikeltjes, en dan moeten ze zeggen welk van de vier wordt genoemd: "welke film is voor boven de achttien?" Ik zeg maar [wat. =

EU [Ja

RV = ¹⁹Ja? Nou [dat dat vinden ze vrij eenvoudig. Da's makkelijk. =

EU [Mhm

RV = ²⁰Wat ze vooral moeilijk vinden is dingen waar d'r uh naar meningen gevraagd wordt. Vaak heb je uh dat een auteur iets uh zegt over een onderzoek of zoiets dergelijks en dat zij dan uh uh moeten zeggen um wat de auteur van 't artikel d'r van vindt. [Dus 't interpreteren van wat d'r geschreven wordt. (<) =

EU [Ja ja

RV = ²¹Uh omdat ze toch vaak uh naar letterlijke dingen op zoek zijn. En 't v- vaak lastig vinden om ironie te herkennen bijvoorbeeld, [of sarcasme. =

EU [Ja

RV = ²²Uh dat zijn de dingen waar ze de meeste moeite mee hebben. En vaak [zijn dat *multiple choice* vragen overigens. (<)

EU [Oké

EU Oké dus ze vinden dan ander soort vragen dan *multiple* *cholse ei- -- *choice* eigenlijk makkelijker.

RV ²³Over 't algemeen zijn -- de- denk ik dat wel want de laatste vragen, in een een uh havo-vwo-examen dan, dat zijn meestal van die scanvragen. ²⁴Je hebt veel wel-niet vragen tegenwoordig d'r in zitten.

¹⁵TEACH

¹⁶TIME

¹⁷SCAN

¹⁸ILL-
SCAN

¹⁹SCAN

²⁰DIF

²¹DIF

²²DIF

²³EXAM-
QUES &
SCAN

²⁴EXAM-
QUES

EU Hm!

RV ²⁵Waar je eigenlijk ook gericht op zoek bent naar één ding en alleen maar hoeft te zeggen of 't d'r wel of niet in staat. Dat vinden ze meestal ook nog best goed te doen. ²⁶Maar 't zijn meestal de **multiple choice* vragen waar ze dan uh een beetje om de tuin geleid worden, omdat ze dan een antwoord gaan kiezen wat dan net niet goed [is of uh ja. Dus dat -- daar zijn de meeste fouten in. Denk ik.

EU [Ja

EU Oké. Uh en die leesstrategieën die u benoemde. Heeft [u 't dan over uh oriënterend lezen, =
RV [Mhm

EU = scannend [lezen? =
RV [Ja. Ja.

EU = Want ja, die lijst die ik dan had gestuurd um -- ik weet inderdaad d'r werd -- dat d'r veel aandacht werd besteed -- en dat valt dan vooral onder die eerste categorie natuurlijk.

RV Ja. Klopt.

EU Um en die rest? (<) Zegt u uh dat is -- doen we niks mee nie- -- vind ik niet echt uh relevant of [zijn die ook wel --

RV ²⁷[Nou. Jawel. D- d- dus zeker alles is relevant denk ik. Ik denk dat um d'r ook een gedeelte bij is dat dat zij um moeten ja leren omgaan hoe hoe ze met zo'n tekst omgaan. En dit valt vooral onder uh ja onder die strategieën dat is heel breed hè zoals je 't zelf ook [omschreven hebt hier. =

EU [Mhm

RV ²⁸Denk ik. Um daar valt ook onder wat je hier bijvoorbeeld schrijft dat ze niet ieder woord hoeven te gaan opzoeken. Dus 't is ook een beetje: hoe ga je met een woordenboek om.

EU [Mhm.

RV ²⁹[Um wanneer is 't relevant om een woord op te zoeken en wanneer niet. ³⁰Uh ook hoe pak je een tekst aan. Want veel kinderen nog -- van vroeger werd dat ons -- mij trouwens -- lang geleden overigens [{lacht} =

²⁵EXAM-
QUES &
EASY
²⁶EXAM-
QUES &
EASY

²⁷STRAT

²⁸DICT

²⁹DICT
³⁰STRAT

109

- RV ³⁷Want veel dingen zijn vanuit de methode en dan staat d'r een klein tekstje met drie open vragen bijvoorbeeld, maar dat is veel makkelijker dan een CITO-tekst is. Dus wat we nu gedaan hebben -- voor volgend jaar hebben we nu ook een examenbundel aangeschaft voor twee havo en twee vwo bijvoorbeeld.
- EU Oké.
- RV ³⁸En dan gaan we daar -- gaan we echt al gericht mee aan de slag. Zodat ze dan met, vmbo-teksten zijn dat dan, gaan ze dan aan uh aan 't werk en dan ga je langzaam -- ga je uh twee uh en drie doe je vmbo-teksten en op havo vier ga je dan echt havo-teksten doen.
- EU Ja.
- RV ³⁹Terwijl we nu -- dit jaar hadden ze nu geen e- -- geen examenbundel en dan krijgen ze op havo vier opeens havo-teksten en dat is dan best een hoog niveau voor [sommige leerlingen]. =
- EU [Ja.
- RV = ⁴⁰Is een hoge stap die ze moeten nemen eigenlijk. Dus ik denk dat dat ook de ha- -- hoe m- - hoe pak je een tekst aan, dat is een gedeelte denk ik. ⁴¹Um ik denk dat d'r ook bij komt dat leerlingen een beetje meer uh um kennis van de onderwerpen moeten hebben. ⁴²Dat veel uh teksten -- nu heb ik 't idee dat in de afgelopen jaren de onderwerpen iets minder formeel zijn geworden, op [havo]. =
- EU [Oké
- RV = ⁴³Op vwo is dat niet zo. Maar je hebt tegenwoordig -- heb je ook bijvoorbeeld een tekst over de McDonald's of over Disney of weet ik veel wat. Dus die ie- iets meer in de belevingswereld van de [kinderen]. =
- EU [Ja
- RV = ⁴⁴Wat denk ik wel goed is hoor. Want ik vraag me af of je een havoleerling echt hele formele teksten moet geven. Um maar uh v- vaak merk ik dat leerlingen um gewoon n- niet genoeg weten over een onderwerp.
- EU Ja.

³⁷MET &
CITO

³⁸MET

³⁹MET &
LEV

⁴⁰STRAT

⁴¹KNOW

⁴²EXAM

⁴³EXAM

⁴⁴KNOW

RV	⁴⁵ En dat ze dan dus gewoon vastlopen op dingen die voor CITO misschien heel vanzelfsprekend zijn dat de kinderen 't weten, maar ja dat is dus in de praktijk niet zo. Kinderen zijn ook minder bezig met met het nieuws bijvoorbeeld.	⁴⁵ CITO & KNOW
EU	Ja.	
RV	⁴⁶ Als je vraagt in 'n havo vier klas hoeveel va- -- "hoe- hoeveel mensen hebben gisteren 't achtuurjournaal gezien?", denk ik dat d'r misschien twee de hand opsteken. Dus dat is niet vanzelfsprekend waar 't voor CITO wel nog zo is, denk ik. ⁴⁷ Dus dat is ook wel een gedeelte, dat je leerlingen ook um ja daar een beetje wegwijs in in moet maken. Um da- dat ze ook een beetje meer kennis van de wereld [uh krijgen zeg maar. (<) =	⁴⁶ KNOW & CITO ⁴⁷ TEACH & KNOW
EU	[Ja	
RV	= ⁴⁸ En we zijn overigens ook m- -- ik weet niet of dat hierop aansluit, maar we zijn uh -- ze moeten boeken lezen hè, [um dat hebben we altijd vrij gelaten. =	⁴⁸ BOO & TEACH
EU	[Mhm	
RV	= ⁴⁹ En we hebben hen altijd gewoon gezegd, "Je moet vijf boeken lezen en je hebt bijna examen en dan moet je ze af hebben", en nu zijn we geleid in de klas aan t lezen. Omdat de kinderen vaak thuis niet aan 't lezen waren en ⁵⁰ we 't idee hadden dat ze daardoor ook missen um ja gewoon de kennis van de taal. Snap je? Hoe meer je leest hoe meer je de taal oppikt natuurlijk. ⁵¹ En nu zijn we op havo vier -- zijn we begonnen met één keer per week leesles te hebben. Dus ik heb een hele s- uh stapel romans, een stuk of uh vijfenzeventig ofzo in mijn lokaal staan en daar lezen zij dus in de les -- gewoon één keer per [week hebben ze een leesles. =	⁴⁹ BOO & TEACH ⁵⁰ LANG ⁵¹ BOO & TEACH
EU	[Ja	
RV	= ⁵² En dan maken ze een beetje kilometers. Snap je? Zo'n tekst is natuurlijk goed om te oefenen.	⁵² TIME
EU	Mhm.	
RV	⁵³ Maar daarbuiten is 't denk ik ook goed, ook om wat ik net zei, een beetje kennis van de wereld te krijgen zeg maar, ⁵⁴ om uh om echt die romans te lezen. ⁵⁵ Want kinderen nemen daar thuis de tijd niet meer voor om dat te doen.	⁵³ KNOW ⁵⁴ BOO ⁵⁵ TIME

EU Ja.

RV ⁵⁶En ik denk dat je da- -- ja als je wil dat ze ze wel lezen, dat je dat beter begeleid kan doen dan dat je uh zegt van, “Oké, nou dan leest de helft ze maar niet.”

⁵⁶BOO &
TEACH

EU Mhm.

10:37

EU Dan is 't doel d'r van een beetje weg [als toch de helft t niet doen. Ja.

RV [Ja. Hm. Precies.

RV Dus uh ja. (<)

EU Oké. Ja daar komen we denk ik dadelijk ook nog wel op terug als we 't over woordenschat gaan hebben, [want dat is natuurlijk iets waar lezen heel fijn voor is.

RV [Mhm

RV Mhm.

EU Maar om even dit stuk over de strategieën af te ronden, =

RV Mhm.

EU = Um zi- -- 't ene is natuurlijk belangrijker dan 't andere, [wordt meer aandacht aan [besteed. Wat is, (<) volgens u dan, (<) heel belangrijk hieraan?

RV [Mhm [Mhm

RV ⁵⁷Nou ik denk dat dat als je -- dat cognitieve is heel belangrijk sowieso. Hoofdgedachte van een tekst vinden. Uh ik denk dat dat kinderen soms de de de details uh te veel gaan zoeken. Terwijl ze dan de hoofdgedachte kwijtraken.

⁵⁷MAIN

EU Mhm.

RV ⁵⁸Dus dat is denk ik heel belangrijk om uh om te doen. Um even [kijken --

EU [Da's natuurlijk ook
gekoppeld aan die laatste [((van 't)) geheel hè.

⁵⁸MAIN

RV	⁵⁹ [Ja precies. Is ook zo. B- -- en ik denk dat veel dingen aan elkaar gekoppeld zijn (((gewoon van dit soort dingen)).	⁵⁹ MAIN & ENT
EU	[Mhm. Ja dat is ook zo.	
RV	{haalt diep adem} ⁶⁰ Um ja weet je b- -- wat hier staat bijvoorbeeld uh over die uh woorden die ze vaak samen voorkomen, dat is um ei- -- ik geef Cambridge Engels ook hier, [uh daar is dat heel belangrijk denk ik. =	⁶⁰ COMB
EU	[Mhm	
RV	= ⁶¹ Uh hier in in CITO-teksten vind ik dat wat minder belangrijk, denk ik. Omdat dat iets is wat zij -- ja dat is idioom wat je oppikt en ik weet niet of je dat zoveel met leesvaardigheid oppikt. Ik denk dat je dat meer oppikt als je uh bijvoorbeeld uh televisieseries kijkt of [als je een computerspelletje speelt of dat soort dingen.	⁶¹ CITO & COMB
EU	[Mhm	
EU	Maar denkt u wel dat als een leerling 't weet, dat 't helpt om [teksten beter te kunnen lezen?	
RV	⁶² [Ja z- zeker. Ik dat d- -- alles helpt. Dat denk ik zeker, maar ik denk dat dit minder belangrijk is [um dan dan hoofdgedachte van een tekst. =	⁶² COMB & MAIN
EU	[Oké	
RV	= ⁶³ Want CITO is erg gericht op uh -- bijvoorbeeld vat samen wat d'r in alinea één staat.	⁶³ CITO
EU	Ja.	
RV	⁶⁴ M- meer dan dat je -- dat 't *belangrijk is -- kijk als d'r als d'r een uh <i>fast train</i> is bijvoorbeeld uh kunnen ze waarschijnlijk uit de context ook wel halen wat 't is, zonder precies te weten wat 't -- [wat wat hier staat.	⁶⁴ CITO & COMP
EU	[Mhm	
EU	Ja.	
RV	Snap je? (<) Um. (<)	
EU	Oké. (<)	

RV	Ja de leesstrategieën hadden we 't al over gehad hè.	
EU	Ja.	
RV	⁶⁵ Um angst wegnemen door te oefenen. Ja dat is zeker belangrijk denk ik omdat m- -- sommige kinderen toch een behoorlijke drempel hebben waar ze overheen moeten als ze opeens die havo-teksten moeten gaan doen. [Dus daarom denk ik dat 't ook goed is dat we nu in de onderbouw d'r mee beginnen. =	⁶⁵ AFF
EU	[Mhm	
RV	= ⁶⁶ En leerlingen helpen elkaar en vergelijken antwoorden, ja dat vind ik bij lezen lastig, eerlijk gezegd. Um ze zitten in tweetallen sowieso en ze vragen elkaar wel dingen, dat is ook prima, maar je merkt toch dat uh -- dit is niet zoals bij spreekvaardigheid. Bij spreekvaardig is natuurlijk logisch dat ze met z'n tweeën [werken. ⁶⁷ Maar als ze uh vo- <i>vocabulary</i> oefeningen aan 't doen zijn dat gaat beter denk ik dan lezen, omdat kinderen 't lastig vinden om 't uit te leggen aan een ander denk ik. (<)	⁶⁶ SOC ⁶⁷ SOC & WORD
EU	[Ja	
EU	Mhm. Maar als ze 't zouden kunnen zou natuurlijk [t-	
RV	⁶⁸ [Dat zou super zijn, [want want als je iets uitlegt aan een ander, =	⁶⁸ SOC
EU	[Ja	
RV	= ⁶⁹ dan leer je d'r zelf [ook weer iets van dus dat is dubbele winst. =	⁶⁹ SOC
EU	[Ja, precies	
RV	= ⁷⁰ [Denk ik zeker maar ik denk wel dat 't lastig is voor een leerling -- kijk een leerling die goed is in leesvaardigheid weet meestal niet waarom die goed is. =	⁷⁰ SOC
EU	[Mhm	
RV	= ⁷¹ Die doet da- -- heeft [daar <i>feeling</i> voor en die heeft daar een acht voor zonder dat die daar heel veel voo- hoe- -- voor heeft hoeven oefenen -- uh hebben oefenen zeg maar.	⁷¹ TAL
EU	[Ja	
RV	= ⁷² Dus ik weet niet of hij in staat is, of zij in staat is, om dat uit te leggen aan een ander.	⁷² TAL & SOC

EU Ja. (<) Kan ik me wel voorstellen [ja. Ja. (<)]

RV [Ja]

EU Oké. Um dan gaan we door naar de woordenschat. [Erg gerelateerd aan 't lezen natuurlijk. =

RV [Mhm]

EU = Hoe belangrijk vindt u de rol van woordenschat voor leesvaardigheid?

RV ⁷³Ik denk dat die zeker belangrijk is. Um je he- je heb- -- mag natuurlijk een woordenboek d'r bij gebruiken, maar ik denk zeker niet dat 't zo is, "o ik heb een woordenboek dus dan komt 't wel goed." [Want je hebt natuurlijk -- uh ik heb leerlingen op havo vier ook um die gewoon in 'n zi- -- als ze -- als je gewoon één zin hebt met twintig woorden daar dan vijf woorden niet van kennen. =

EU [Mhm]

RV = ⁷⁴En dan is 't te lastig om die woorden te negeren o- -- en dan toch de boodschap te [krijgen. =

EU [Mhm]

RV = ⁷⁵Dus ik denk zeker dat vocabulaire belangrijk is. En dat je een bepaald basisvocabulaire moet hebben überhaupt om zo'n tekst aan te kunnen en dan is 't natuurlijk: hoe meer je worde- -- hoe meer woorden je kent hoe mek- -- makkelijker 't gaat. Dat is [absoluut waar.

EU [Mhm]

EU En is 't mogelijk om dat als docent aan leerlingen te leren of --? (<)

RV ⁷⁶Ik denk dat je dat wel kan leren. Um

14:45

EU D'r is natuurlijk *Follow Up* en *Finish Up*, [maar –

RV ⁷⁷[Ja precies. Dat hebben wij als uh vo- *vocab* uh ding. Wat wat daar een beetje de (<) valkuil van is, is dat leerlingen dat op zich best goed leren, maar heel veel kinderen dat twee dagen van tevoren leren en dan gaat 't in 't kortetermijngeheugen en [dan als je 't drie weken later vraagt dan zouden ze voor de toets waar ze eerst een acht voor hebben, zouden ze nu een drie hebben.

⁷³WORD
& DICT

⁷⁴WORD

⁷⁵WORD

⁷⁶WORD
&
TEACH

⁷⁷WORD

EU	[Ja	
EU	Mhm.	
RV	⁷⁸ Dus als ze dan een leestoets drie maanden later maken dan weten ze 't niet meer. (<) Um maar goed d- d- -- ik denk wel dat je iets moet aanbieden. Ik ik ben d'r wel voor om om <i>vocabulary</i> toetsen te doen als voorbereiding op de vaardigheden. Denk niet dat je dat los kan laten.	⁷⁸ WORD & TEACH
EU	Oké.	
15:21		
RV	⁷⁹ Want d'r zijn ook docenten die zullen zeggen van ja d- dat pikken ze vanzelf wel op. Dat vind ik een beetje te =	⁷⁹ TEACH
EU	Mhm.	
RV	= ⁸⁰ vrijblijvend eigenlijk, denk ik.	⁸⁰ TEACH
EU	En wat denkt u dan dat de beste manier is om leerlingen een -- om de woordenschat te vergroten?	
RV	⁸¹ Um ik denk dat dat 't een co- -- wat ideaal zou zijn dat -- daar hebben w- -- heb ik ooit 's in 't verleden al eens geprobeerd, maar dat is heel intensief werk, is als leerlingen een eigen woordenlijst zouden maken. (<) Dus als zij een tekst aan 't lezen zijn, dat ze alle woorden die ze niet kennen, dat ze daar een soort <i>file</i> van [bijhouden. =	⁸¹ WORD & TEACH
EU	[Mhm	
RV	= ⁸² Dat is -- eigenlijk zou dat de allerbeste manier zijn, maar dat is heel intensief.	⁸² WORD & TEACH
EU	Ja.	
RV	⁸³ Zowel voor de leerlingen als voor de docent. En dat is eigenlijk, ja eigenlijk bijna niet te doen. Dus dat dat is heel jammer eigenlijk als je 'n klas zou hebben van uh van n- -- twintig kinderen zeg maar en je zou dat standaard hebben dan zou dat te doen zijn. Maar ja als je uh --	⁸³ TEACH

	ik heb negen klassen en als er dan uh, ik geloof dat er zesendertig kinderen in zitten, [is dat eigenlijk bijna niet -- =		
EU		[Ja ja	
	dan is dat --		
RV	= ⁸⁴ 't is gewoon [(((ook))] niet voor elkaar te krijgen. =		⁸⁴ TEACH
EU	[Mhm		
RV	= ⁸⁵ En 't niveauverschil is ook heel groot. Dus uh wij bieden natuurlijk <i>Follow Up</i> aan op havo vier uh -- sommige -- als je daar -- dan moeten ze twintig bladzijden leren. Als je daar uh uh -- sommige kinderen zullen d'r heel weinig woorden van hoeven leren omdat ze ze al kennen.		⁸⁵ LEV
EU	Mhm		
RV	⁸⁶ Voor anderen is tweederde van de pagina -- is nieuw [en moeilijk. =		⁸⁶ LEV
EU		[Ja	
RV	= ⁸⁷ Dus d- d'r is op havo vier vooral -- vwo vier is 't niveau iets hoger en en minder uh afwijkend zeg maar. (<) Maar op havo vier is 't heel lastig om om een bepaalde woordenlijst aan te bieden. Omdat je niet echt ze allemaal in één [categorie kan uh kan gooien zeg maar. =		⁸⁷ LEV
EU		[Ja	
			⁸⁸ MET & TEACH
RV	= ⁸⁸ Maar ik denk denk wel dat 't goed is om om wel iets aan te bieden. En zo'n <i>Follow Up</i> is op zich best een goede =		
EU		[Oké	
RV	= ⁸⁹ [voorbereiding dat zijn woorden die uit een examentekst gehaald zijn hè ooit. =		⁸⁹ MET & WORD
EU	[Mhm		
RV	= ⁹⁰ Um ja ik zou niet loslaten in ieder geval. Maar ik ik -- 't is lastig om echt iedereen ja op de goede manier =		⁹⁰ TEACH
EU	Ja.		
RV	= dat te kunnen aanbieden. Denk ik. (<)		⁹¹ TEACH

EU En welk soort -- want uh *Follow Up* *leet -- leer je eigenlijk gewoon 't be- -- de betekenis van een woord [natuurlijk. =

RV [Mhm

EU = Maar je uh de betekenis van een woord bestaat deels ook uit, "wat is de grammaticale functie van een woord, hoe [spreek ik 't uit, hoe wordt 't geschreven?" [Is dat ook belangrijk v- voor de leesvaardigheid denkt u, of --?

RV [Ja [Ja

RV ⁹²Ik denk dat dat uh grammaticale -- grammatica zeker. ⁹³Hè wat voor 'n woordsoort is 't um en wat voor -- wanneer zie je dat? Komt -- staat dat voor een werkwoord of [uh hè dat vind ik heel belangrijk. =

EU [Mhm

RV = ⁹⁴Uh ik denk dat je dat ook d'r bij moet vermelden. Uitspraak is natuurlijk leuk, maar voor leesvaardigheid is 't eigenlijk niet belangrijk.

EU Mhm.

RV ⁹⁵Wel voor spreekvaardigheid. [Dat neem je dan mee denk ik. (<) =

EU [Mhm

RV = ⁹⁶Maar nee, voor leesvaardigheid denk ik dat uitspraak niet belangrijk [is.

EU [Oké

EU Dus u denkt dat 't in principe -- uh gewoon de betekenis van 't woord en de grammaticale functie 't belangrijkste is.

RV Ja.

EU Oké. Dan ga ik even (<) naar 't volgende schemaatje, want um (<) ja één woord kan natuurlijk door uitgangen en voorvoegsels =

RV Ja.

⁹²GRAM

⁹³CLASS

⁹⁴PRON

⁹⁵PRON

⁹⁶PRON

EU = heel veel verschillend -- tot heel veel verschillende woordsoorten =

RV Ja.

EU = behoren.

RV Ja.

EU Um is dit nuttig voor leerlingen om te weten? Voor leesvaardigheid?

RV ⁹⁷Ja, zeker. Ik denk dat dat 't veel makkelijker maakt, absoluut. Um wat ik met hen doe, is dat ik uh hen een beetje wegwijs maak in: ⁹⁸hoe zoek je een woord op in 't woordenboek. ⁹⁹Um als kinderen bijvoorbeeld, ik zeg maar wat, 't woordje uh -- een een vervoeging -- hier zie ik *limiting* staan bijvoorbeeld.

EU Mhm.

RV ¹⁰⁰Um dan zal dat soms niet in een woordenboek staan, omdat je alleen maar de basis hebt. Nou dan weten sommige kinderen -- weten niet dat je dan bij *limit* moet gaan kijken.

EU Ja.

RV ¹⁰¹*To limit* weten ze dan niet. Ze weten ook niet dat *to limit* hetzelfde is als *a limit*. Dus je moet ook gaan kijken van, "wat is 'n *zelfstandig naamwoord, wat is een werkwoord?" Um dus ik denk zeker dat dit wel heel erg belangrijk is. Um meer passief dan actief wel. Dus ik ik verwacht niet van van een leerling, dat heeft natuurlijk ook niks met leesvaardigheid te maken, dat ze um van *coward* *cowardice* kunnen maken.

EU Nee.

RV ¹⁰²Snap je? Maar vo- -- het is natuurlijk leuk als ze dit herkennen en dan weten van, "Oe als ik dit moet gaan opzoeken dan moet ik misschien dit [alleen maar uh gebruiken.]" =

EU [Ja

RV = Um bij Cambridge doe ik dit over- -- moeten ze dit actief kennen want daar hebben ze uh -- hier toets over [zelfs. =

⁹⁷CLASS

⁹⁸CLASS

& DICT

⁹⁹ILL-

CLASS/

DICT

¹⁰⁰ILL-

CLASS/

DICT

¹⁰¹ILL-

CLASS

¹⁰²ILL-

CLASS/

DICT

¹⁰³CLASS

EU	[Oké	
RV	= ¹⁰⁴ Maar dan zit je op een hoger niveau Engels [natuurlijk. =	¹⁰⁴ LEV
EU	[Mhm	
RV	= ¹⁰⁵ Dus dan moeten ze echt -- dan krijgen ze een zin en dan staat d'r 't woordje <i>friend</i> en dan moeten zij d'r <i>unfriendly</i> van kunnen maken. Kijkend naar de context zeg maar.	¹⁰⁵ CLASS
EU	En wat is daar dan 't doel van? Is 't is 't doel dat ze ((dan)) uiteindelijk die woorden beter herkennen of --?	
RV	Bij Cambridge?	
EU	Ja.	
RV	¹⁰⁶ Bij Cambridge is 't doel -- ze hebben echt een <i>use of English</i> toets, dat is een deel van hun examens. 't Is een apart uh uh onderdeel en daar moeten ze dit gewoon echt uh actief toepassen. [Dus ze krijgen echt gewoon een soort grammaticawerk en dan moeten ze echt uh die woorden gewoon kunnen invullen zeg maar.	¹⁰⁶ CLASS
EU	[Mhm	
EU	Ja. Maar ik bedoel uh 't kunnen invullen van die woorden. 't [Idee daarach- -- 'tuurlijk -- d'r zit natuurlijk -- =	
RV	[Ja	
EU	= 't is nuttig [om dat te kunnen.	
RV	[Oh van 't van 't Cambridge?	
EU	[Ja.	
RV	¹⁰⁷ [Oh oké. Ja dat je dat je gewoon uh um eigenlijk actief met 't -- met de taal kan spelen en dat je gewoon als je een een gesprek met iemand houdt, dat je uh -- ¹⁰⁸ ja eigenlijk je vocabulaire gewoon groter is. ¹⁰⁹ En en en [makkelijker een gesprek of een brief kan schrijven of uh (<) dat is ook waarom dat 't op een hoger niveau g- uh gegeven wordt zeg maar. Mag je ook meer van die leerling verwachten.	¹⁰⁷ LANG ¹⁰⁸ WORD ¹⁰⁹ LANG
EU	[Ja	

EU	Mhm.	
RV	¹¹⁰ Terwijl als je een havo vier um -- verwacht ik niet van dat ze dat allemaal kunnen ombuigen. [Dat dat kunnen ze niet denk ik.	¹¹⁰ CLASS & LEV
EU	[Nee maar wordt d'r dan um in een normale klas zeg maar wel aandacht aan besteed van, "nou <i>friendly</i> dat komt van <i>friend</i> en door die toevoeging is 't deze woordsoort."	
RV	¹¹¹ Dat doe ik dus wel als ik ga uitleggen, "hoe ga je met een woordenboek aan 't werk." Maar um dat wordt niet getoetst op een andere manier dan dat ze dat moeten gebruiken bij [leesvaardigheid. Snap je? =	¹¹¹ CLASS & DICT
EU	[Nee	
RV	= ¹¹² Zij hoeven daar niet uh -- kijk als zij een brief gaan schrijven, wat dan de enige actieve manier zou zijn waarop je dit [gaat toepassen, dan hoeven ze dat eigenlijk niet, =	¹¹² CLASS
EU	[Mhm	
RV	= ¹¹³ want 't is erg geleid en dat [is -- vanuit 't Nederlands moeten ze dingen vertalen zeg maar. Dus 't wordt eigenlijk niet verwacht. =	¹¹³ CLASS
EU	[Mhm	
RV	= ¹¹⁴ [Dus 't is eigenlijk puur om de =	¹¹⁴ CLASS
EU	[Nee nee	
EU	Mhm.	
RV	= ¹¹⁵ leesvaardigheid te ondersteunen. (<)	¹¹⁵ CLASS
EU	Oké. Um dan een andere manier waarop -- want deze woorden zijn dan natuurlijk aan elkaar gerelateerd zeg [maar omdat ze dezelfde stam hebben.	
RV	[Mhm	
RV	Mhm.	
EU	Um maar verschillende woorden kunnen ook aan elkaar gerelateerd zijn, zoals nou ja hond en kat denken mensen vaak aan op hetzelfde moment.	

EU [Mhm

RV = ¹²³En ik denk dat sommige leerlingen dat van zichzelf best wel goed oppikken en andere zijn niet zo taalgevoelig en hebben dat minder. Maar 't is niet dat wij bij Engels daar actief uh aandacht aan besteden.

EU Oké. En uh deze soorten dan. Ik weet niet of u de termen *cognates* en *false friends* [kent? =
RV [Ja

EU = Maar da's natuurlijk iets -- deze zijn super handig voor [leerlingen en [al 'n 'n boek -- in een boek lijkt 't op elkaar, 'zelfde woord.

RV [Ja [Ja

RV Ja. [Precies.

EU [Maar ja, als je dan vervolgens *angel* en *angel* naast elkaar gaat leggen en ze maken diezelfde fout dan -- [of ja ze maken dezelfde relatie dan is 't natuurlijk problematisch.

RV [Ja

RV ¹²⁴Ja, precies. Ik denk dat dat dit wel ie- -- meer op de onderbouw zal voorkomen dan op de bovenbouw. Ik denk dat d'r [we- weinig leerlingen nog denken dat een *angel* een angel is.

EU [Oké

EU Oké.

RV Snap je?

EU [Mhm.

RV ¹²⁵[Dat zal misschien wel op uh havo twee zijn of 't vmbo misschien [nog meer. =

EU [Ja

RV = ¹²⁶Um dus ik denk dat wij daar in de bovenbouw weinig mee te maken hebben. [Nog. Um maar denk zeker dat 't op lager niveau wel zo is. (<)

EU [Oké

EU Oké.

¹²³TAL

¹²⁴FAL

¹²⁵LEV &
FAL

¹²⁶LEV &
FAL

RV ¹²⁷ ik denk wel dat 't belangrijk is om daarbij stil te staan dat niet letterlijk alles van van 't Nederlands naar 't Engels uh um overgenomen kan worden.

EU Ja ik kan me voorstellen dat dat best lastig is, want dit is natuurlijk iets heel fijns om aan leerlingen te kunnen zeggen. Van, “Als je woorden tegenkomt, denk aan 't Nederlands of 't [Frans of 't [Duits of welke je taal dan ook iets aan hebt.”

RV [Ja ¹²⁸[Ja, precies, ja.

RV Ja. [Ja.

EU [Maar ja als ze dat vervolgens dan op die andere ook [toepassen, dus hoe leer je ze van, “ja, w-”

RV [Ja dat i-

RV ¹²⁹Ja precies dat is ook zo. Kijk ik ge- -- ik ik b- -- ¹³⁰attendeer hen wel d'r op dat ze niet alle woorden moeten opzoeken die ze niet kennen, ¹³¹maar eerst eens moeten gaan nadenken en denken van, “ja weet ik i- -- lijkt 't op 't Nederlands of 't Frans of weet ik veel wat”, zodat je niet echt ieder woord hoeft op te [zoeken. Dus hier s- -- besteed ik wel aandacht aan eigenlijk, maar hier dan minder.

EU [Mhm

EU Oké. En is 't dan iets waar bijvoorbeeld bij dat Cambridge Engels omdat dat een hoger niveau is, =

RV Mhm.

EU = die link naar andere talen en zo meer wordt gelegd of is dat (<) niet 't geval?

RV ¹³²Ja jawel, denk ik wel. Zeker als je 't hebt over waar we 't net over hadden, dat ze uh die vervoegingen moeten maken zeg maar.

EU Mhm.

RV ¹³³Um (<) dat denk ik wel dat je dat dat meer -- kijk hier bijvoorbeeld uh *untouchable* =

EU Mhm.

¹²⁷TRAN

¹²⁸TEACH

¹²⁹TEACH

¹³⁰DICT

¹³¹TRAN

¹³²TRAN
& CLASS

¹³³ILL-
TRAN

RV = ¹³⁴dat kan je met *intouchable* natuurlijk -- en dan -- dat -- die film kennen ze allemaal en dan
[kan je d- -- =

EU [Ja

RV = ¹³⁵Hè snap je dus [dat dat soort dingen, daar heb je denk ik wel uh meer mee te maken
inderdaad.

EU [Ja

EU Oké.

RV Ja. (<)

EU Oké. Um dan heb ik nog een mooi schema bij me. Van 't ERK.

RV Ja.

EU Um, nou ja zij hebben die op leesvaardigheid in verschillende soorten ingedeeld [en natuurlijk
die niveaus.

RV [Mhm

RV Mhm.

EU Um ik heb hier twee niveaus naast elkaar gelegd. [Deze komt dan overeen in principe met
leerlingen die een vijfeneenhalf scoren en dit met leerlingen die een zeseneenhalf scoren, =

RV [Mhm

EU = [in ja -- um en dan ben ik eigenlijk gaan vergelijken van wat is dan eigenlijk 't verschil
tussen zo'n leerling met een vijfeneenhalf en een leerling met een zeseneenhalf?

RV [Mhm

RV Mhm.

EU En 't viel me eigenlijk op dat de verschillen niet uh heel groot zijn, of -- wat ze hier vooral --
wat veel terug komt is um, ze moeten teksten begrijpen die binnen hun interesses vallen [en
leerlingen op C1 niveau moeten alle *teksten kunnen begrijpen.

RV [Mhm

¹³⁴ILL-
TRAN

¹³⁵TRAN

RV Mhm.

EU Maar als ik bijvoorbeeld oriënterend lezen naast elkaar leg is er g- geen enkel verschil.

RV Nee.

EU En dan was ik dus eigenlijk nieuwsgierig um vanuit de praktijk, wa- wat merken jullie dat een verschil is tussen (<) die twee soorten leerlingen in hoe goed zij met teksten om kunnen gaan? Waar maakt de één wel fouten in, wat de ander niet k- -- uh wat de ander [wel goed kan?

RV [Ja

RV ¹³⁶Ik denk dat een leerling met een uh met een vijfeneenhalf dus met een B2 niveau zeg maar, =

¹³⁶READ

EU Mhm.

RV = ¹³⁷um eigenlijk um heel veel nog (>) uitgaat van een losse zinnen en en probeert om van losse zinnen een geheel te maken. Um en dan hopelijk bij 't goede antwoord uitkomt, terwijl een uh -- iemand me- -- op C1 niveau of hoger nog zelfs um meer uh uh overzicht heeft over een tekst. [En ook kan zien wat een functie van een paragraaf is in in vergelijking met met een vorige paragraaf, of -- (<) =

¹³⁷LEV

EU [Ja

RV = ¹³⁸uh terwijl een B2 leerling heel erg bezig is, omdat z'n z'n z'n Engels niet zo goed is, om houvast te zoeken aan van, "o deze zin begrijp ik", en uh niet zozeer uh 't 't groter belang d'r van [ziet. =

¹³⁸LEV &
MAIN

EU [Ja

RV = ¹³⁹Dat is denk ik 't grootste verschil. (<) ¹⁴⁰En ik denk dat 'n 'n B uh 2 leerling ook nog veel meer moet opzoeken, veel meer woorden. ¹⁴¹Dus die is echt in een lager tempo bezig denk ik um om uiteindelijk bij hetzelfde antwoord [te komen. Als die d'r al uitkomt [natuurlijk.

¹³⁹LEV &
MAIN

¹⁴⁰LEV &
DICT

EU [Ja [lucht]

¹⁴¹LEV &
TEMP

EU En de leesstrategieën waar we 't over hadden, zit daar nog -- ? (<)

RV ¹⁴²[Ja ik denk dat een B2 leerling veel meer gebruik moet van- -- maken van leesstrategieën in 't algemeen sowieso. En een C- C1 leerling (<) um meer in z'n mars heeft waardoor die die la- -- die strategieën minder nodig heeft.]

EU [(O)

EU En hoe bedoelt u dat dan m- die m- -- dus dat deze echt moet de- -- kijken, “o dit kan ik scannen, dit [moet ik [uh heel intensief lezen”, [en dat deze gewoon meer kan [kijken, =

RV [Ja [Precies, ja. [Ja [Precies

EU = “ik lees alles een [beetje en dan komt 't wel goed.”

RV [Ja. Precies

RV ¹⁴³Ik denk dat een C1 leerlingen vaak ook um nog op de ouderwetse manier, die zeggen dat ook, van, “Ik lees die hele tekst wel en dan doe ik de vragen en dan kijk ik nog even terug en dan heb ik tijd genoeg.” Dat zie je ook als ze een toets aan 't [maken zijn, hebben ze d'r in de klas -- als die in de klas is gewoon vijftig minuten voor en dan zie je dat een een sterke leerling, dat zou dan een goede C1 leerling zijn, misschien wel een C2 leerling, um doet dat -- dus die leest die hele tekst, maakt die vragen en heeft dan nog steeds een kwartier over.

EU [Mhm

EU Ja.

RV ¹⁴⁴Terwijl d'r ook B2 leerlingen zijn die uh heel erg bezig zijn met, “hoe moet ik deze tekst aanpakken”, uh heel veel moeten opzoeken, da- ¹⁴⁵-- ook omdat ze natuurlijk dat vocabulaire niet in orde hebben en dan juist in tijdnood raken.

EU Ja.

RV ¹⁴⁶En die zijn d'r dan ook m- meer bij gebaat dat ze wel de strategieën kennen, zodat ze hopelijk dan ook hun tempo een beetje [uh -- hoger wordt zeg maar.

EU [Ja

EU Ja want ik kan me voorstellen -- want die zijn ei- -- het verschil is ook deels uh dat ze 't overzicht -- dat ze 't doel van de [tekst voor ogen kunnen houden.

RV [Ja

¹⁴²LEV &
STRAT

¹⁴³LEV &
PART

¹⁴⁴LEV &
STRAT

¹⁴⁵LEV &
WORD

¹⁴⁶LEV &
STRAT &
TEMP

RV Ja.

EU Dat juist als je de tekst eerst als geheel leest en die andere leerling leest 'm in stukjes, dat 't als je 't geheel leest -- 't veel makkelijker is om te zien, "hier gaat 't over 't algemeen over, [dit wil die zeggen." =

RV [Ja

EU = [En als je 't in stukjes doet, dat je dat overzicht juist kwijtraakt.

RV [Ja

RV ¹⁴⁷Dat klopt. Dat is is eigenlijk um -- daar ben ik 't helemaal mee eens, maar je uh hebt -- leerlingen raken heel vaak in tijdnood. [En en dat is waardoor leerlingen vaak fouten gaan maken. =

¹⁴⁷TEMP

EU [Mhm

RV = ¹⁴⁸Omdat ze de- uh denken van um -- (<) zeker als ze dadelijk naar 't eindexamen toe gaat hè waar ze heel veel teksten moeten maken, =

¹⁴⁸EXAM

EU Mhm.

RV = ¹⁴⁹um dat ze dan eigenlijk niet de tijd hebben om zo'n zo'n tekst helemaal te lezen en dan in stukjes. Dat redden ze dan gewoon niet. Dat merk je nu al, nu hebben ze drie teksten die ze [in uh in vijftig minuten moet doen en d'r zit dan een vraag of achttien bij ofzo of negentien, en uh als als leerlingen dus die hele tekst gaan lezen en dan de vragen zouden doen, dan heb je kans dat ze uh misschien anderhalf van de drie teksten af krijgen?

¹⁴⁹EXAM
& TEMP
& PART

EU [Ja

EU Ja ja.

RV ¹⁵⁰En dan hebben ze natuurlijk een onvoldoende want dan [d- -- ze hebben waarschijnlijk al meer fouten in 't stuk wat ze wel afhebben, =

¹⁵⁰TEMP
& LEV

EU [Mhm

EU Ja.

RV = ¹⁵¹en als ze dan ook nog daar fouten maken -- dus dat is 't lastige van 't verhaal. ¹⁵²Maar ben 't helemaal met je eens dat als je alle tijd van de wereld zou hebben, dat 't beter is om echt eerst een tekst helemaal te lezen, dan de vragen, en dan [nog een keer, snap je? =

EU [Ja

RV = ¹⁵³Maar 't is -- d'r wordt gewoon van de leerlingen verwacht dat ze in een in een, ja toch een korte tijd best wel veel vragen maken.

EU Ja.

RV ¹⁵⁴En dat is waar ze vooral mee in de knel raken dan, dat ze gewoon uh de tijd niet hebben om 't af te [krijgen. En daardoor ook inderdaad um (<) ¹⁵⁵ja 't 't grotere geheel minder z- -- ¹⁵⁶als je dat van jezelf niet ziet, =

EU [Ja

EU Mhm.

RV = ¹⁵⁷dan denk ik dat 't lastiger is om dat dat voor elkaar te krijgen.

EU Ja.

RV Ja. (<)

EU Ja en daaraan gerelateerd misschien, uh de manier waarop 't CITO (<) -- ja d'r is natuurlijk een vaste manier, ze d- -- geven een tekst, stellen daar vragen over en [veel *multiple choice*, aantal wel-niet, gatenteksten.

RV [Mhm

RV Mhm.

EU Is dat volgens u de goede manier om leesvaardigheid te toetsen? (<)

RV ¹⁵⁸{haalt diep adem} Ja d'r zijn natuurlijk heel veel discussies over geweest of dat zo is inderdaad. Um ik denk dat je -- (<) dat d'r geen perfecte manier bestaat.

EU Mhm.

¹⁵¹LEV

¹⁵²TEMP

& PART

¹⁵³EXAM

& TEMP

¹⁵⁴EXAM

& TEMP

¹⁵⁵ENT &

EXAM &

TEMP

¹⁵⁶TAL

¹⁵⁷TAL &

ENT

¹⁵⁸CITO

RV ¹⁵⁹Dat dat denk ik dat zeker zo is. Uh ik denk dat uh de CITO wel probeert om de laatste jaren, wat ik net ook al n- -- even aan relateerde, om 't (<) iets meer uh uh op de leerling te richten. Dus vroeger kan ik me herinneren dat havo-teksten, toen ik gi- -- ik ben in 2000 begonnen met lesgeven, ¹⁶⁰waren havo-teksten ook nog echt gortdroog en d'r waren dan onderwerpen waar de kinderen waarschijnlijk in 't Nederlands helemaal nie- -- niks van gehoord hadden.

EU Ja.

RV ¹⁶¹En dan is de -- de motivatie is gewoon weg. [Dus d- dan ja] =

EU [Mhm

RV = ¹⁶²Dan de- -- ik denk dat de CITO daar wel goed aan uh gedaan heeft om die wat informeler te [maken en ik merk ook dat d'r steeds minder open vragen in een havo-examen staan, dus d- uh -- ¹⁶³vaak ging 't bij 't formuleren fout ((met)) een -- bij leerlingen, dat ze dan bijvoorbeeld überhaupt geen onderwerp noemen, uh dat dat ze niet weten hoe ze in goed Nederlands iets formuleren. =

EU [Mhm

RV = ¹⁶⁴En dan zijn de CITO-regels -- zijn dan toch vrij streng dat je per se dat op die manier moet formuleren. Ja en dan zijn ze gewoon een punt kwijt. [Dus dus ik vind wel -- ik heb alleen maar havo-vwo dus ik weet niet hoe 't vmbo is, maar ik vind wel dat 't uh steeds meer op leerlingen gericht is. En dat 't reëler is. =

EU [Mhm

RV = ¹⁶⁵En ik denk v- [dat je van een vwo-leerling wel ook kan verwachten dat ze formelere teksten uh kunnen aanpakken en dat ze in fatsoenlijk Nederlands iets kunnen formuleren. =

EU [Oké

RV = ¹⁶⁶Dus ik denk dat je daar [ook wel --

EU [In 't Engels, of mogen ze in 't Nederlands [antwoorden?

RV [Nee dat moe- -- 't moet zelfs in 't Nederlands.

EU O!

¹⁵⁹CITO

¹⁶⁰CITO &
KNOW

¹⁶¹MOT

¹⁶²CITO &
EXAM-
QUES
¹⁶³FORM

¹⁶⁴FORM
& CITO

¹⁶⁵LEV &
FORM

¹⁶⁶LEV &
FORM

RV	Ja.	
EU	Oké.	
RV	¹⁶⁷ Ja. Dus zij a- als zij een open vragen hebben, dan moeten zij in 't Nederlands beantwoorden.	¹⁶⁷ FORM
EU	[O!	
RV	¹⁶⁸ [Die vraag is in 't Nederlands, en 't antwoord is ook in 't Nederlands.	¹⁶⁸ FORM
EU	Bij 't examen Engels? O [dat vind ik raar.	
RV	[Ja	
RV	¹⁶⁹ Ja. Nee dat is zo. Ja. Zo -- we hebben wel citaten, dus je hebt vaak dat ze uh -- dat d'r gevraagd wordt, uh uh uh "citeer 't stuk uh waarin uh toegelicht wordt uh dat blablabla." Um dat moeten ze dus wel in 't Engels doen, want citeren is letterlijk uit de tekst halen hè. Um tegenwoordig is 't overigens ook zo dat ze vaak alleen maar de eerste twee woorden moeten opschrijven. Vroeger [moesten ze echt specifiek zijn, zo van, uh "regel dertien uh <i>the</i> [man tot regel vijftien." =	¹⁶⁹ FORM & CITO
EU	[Oké	[Mhm
RV	= ¹⁷⁰ En als je dan te veel had of te weinig was 't fout. En nu is 't dus uh ge- -- i- -- zeggen ze alleen de eerste twee woorden en dan is 't dus open of 't uh ja -- of ze 't einde echt zouden weten zeg maar. Maar ik denk wel, ja als je -- je moet 't in een vorm gieten en ik ben op zich best tevreden over de CITO-toetsen die d'r [zijn. =	¹⁷⁰ CITO & FORM
EU	[Oké	
RV	= ¹⁷¹ Dus ik ik zou n- niet zeggen van, "Ik ben d'r ontevreden over", en ik denk ook wel dat men probeert om ze iets beter -- ik denk dat de havo-toetsen vroeger vrij moeilijk waren wel. Maar die zijn iets uh =	¹⁷¹ CITO
EU	Ja.	
RV	= ¹⁷² makkelijker geworden in die zin. Dus ik ik ben ja -- ik denk dat CITO z'n best doet om 't op een goede manier te doen en ook verschillende uh tekstvormen heeft en verschillende	¹⁷² CITO

	manieren van vragen heeft en ja (<) ik zou niet weten hoe je dat beter zou kunnen doen, [eigenlijk.	
EU	[Oké	
EU	En dan heb ik eigenlijk nog een uh (<) een laatste vraag. Zijn er nog dingen waarmee volgens u de leesvaardigheid verbeterd kunnen worden die ik hier n- niet in 't -- ik heb 't dan vooral over leesstrategieën, woordenschat en die associaties tussen woorden gehad, [zijn d'r nog dingen die kunnen bijdragen aan leesvaardigheid die ik eigenlijk nog helemaal niet uh heb meegenomen?	
RV		[{kucht}
RV	¹⁷³ Ja nou ik denk vooral wat ik net al zei dat dat kinderen gewoon echt kilometers moeten maken. Dat 't echt een soort training is en dat dat voor leerlingen um soms lastig is. ¹⁷⁴ Kijk als zij een aardrijkskundetoets hebben en ze hebben daar een vier voor, dan leren ze de volgende keer beter en dan hebben ze een zeven.	¹⁷³ TIME ¹⁷⁴ ILL- TIME
EU	[Mhm	¹⁷⁵ ILL- TIME
RV	¹⁷⁵ [En zo werkt dat bij Engels natuurlijk niet. =	
RV	= ¹⁷⁶ [Want als je een vier voor een tekst hebt, ja dan is 't echt niet zo: als je twee teksten thuis gemaakt hebt dat je de volgende keer een zeven [hebt. =	¹⁷⁶ ILL- PRAC / LEV
EU	[Nee	[Mhm
RV	= ¹⁷⁷ En dat vinden zij lastig soms, dat ze zoiets heb- -- kinderen zeggen vaak van, "Uh ik ik kan dat toch niet. =	¹⁷⁷ ILL- PRAC / LEV
EU	Ja.	
RV	= ¹⁷⁸ Ik ben slecht in Engels'', punt zeg maar. Maar ik denk zeker wel dat als je traint en als je uh v- veel teksten maakt, en ook uh kijkt naar naar je fouten en daarvan leert, dat je daar heel veel winst uit kan halen. ¹⁷⁹ 't Is natuurlijk niet zo dat als iemand een vier heeft dat die b- -- heel snel op een acht zal komen.	¹⁷⁸ LEV & PRAC ¹⁷⁹ ILL- PRAC
EU	Mhm.	
RV	¹⁸⁰ Maar van een vier naar een zes zal zeker mogelijk moeten zijn als iemand zich inspent	¹⁸⁰ ILL- PRAC

daarvoor. Uh dus dat is wel een ander onderdeelje uh wat wat belangrijk is wat leerlingen vaak onderschatten. Dat dat ze d'r toch zelf wel hand in hebben om 't beter te maken.		
EU	Ja.	
RV	¹⁸¹ En ik probeer hen dan ook een beetje een vergelijking te geven bijvoorbeeld met een voetbaltraining.	¹⁸¹ ILL- PRAC
EU	{lacht kort}	
RV	¹⁸² Dat 't niet zo is zo van, "ja je he- -- je gaat uh -- als zesjarige jongen ga je voetballen en je hebt één les gehad en dan ben je de sterspeler [zeg maar. =	¹⁸² ILL- PRAC
EU	[Ja	
RV	= ¹⁸³ Maar dat je daar ook iedere week gaat trainen en d- dan een wedstrijd hebt en dan gaat de wedstrijd slecht en als je dan een jaar la- -- later uh uh hebt getraind ja dan g- -- ben je [misschien w- kan je wel scoren." =	¹⁸³ ILL- PRAC
EU	[Ja	
RV	= ¹⁸⁴ En dat uh ja dat is wel lastig, zeker aan havo-leerlingen, om dat duidelijk te maken, [omdat zij toch die motivatie b- -- havo-leerlingen zijn zijn gericht op direct succes eigenlijk. (<) En dat is lastig bij leesvaardigheid.	¹⁸⁴ TEACH & MOT
EU	[Mhm	
EU	Ja.	
RV	¹⁸⁵ Vind ik wel. En dat is natuurlijk ook een heel belangrijk onderdeel omdat 't de helft van 't cijfer is. Dus dat is, ja (<) iets wat je niet kan leren eigenlijk en waar je toch op afgerekend wordt.	¹⁸⁵ CITO & TEACH
EU	Ja.	
RV	¹⁸⁶ En dat zijn ze bij andere vakken, bij bij geschiedenis of of aardrijkskunde bijvoorbeeld, zijn ze [dat natuurlijk op een andere manier gewend. ¹⁸⁷ Maar ik denk dat je op zich een een een breed scala hebt uh genoemd die uh zouden kunnen helpen om je leesvaardig te -- leesvaardigheid uh te verbeteren, in ieder geval.	¹⁸⁶ ILL- PRAC / TEACH ¹⁸⁷ LEV

EU [Hm

EU Oké, da's mooi. Dan uh heel erg bedankt. [{lacht}

RV [Oké. Nou, graag gedaan.

Appendix E.3 – Interview with Janneke Hendriks

Gecodeerd transcript van interview door Eva Ummelen (EU) met Janneke Hendriks (JH).

- (()) Onverstaanbaar of slecht verstaanbaar
- afbreking van een woord
- herformulering van de zin
- [start van overlappende tekst
- = tussen twee delen van een beurt
- * geen bestaand woord of verkeerd uitgesproken
- { } non-verbale informatie
- (<) pauze van ongeveer één seconde
- (>) pauze van ongeveer twee seconden
- (=) pauze van meer dan twee seconden

0:46

EU Hoe ziet 'n les leesvaardigheid d'r normaal gesproken uit?

JH ¹Nou, um bij mij verschilt dat een beetje. Soms laat ik ze zelfstandig werken, omdat we toch in de bovenbouw d'r vanuit mogen gaan dat ze de basis en de vaardigheden bez- -- uh ja beheersen. Maar meestal kom- komen we d'r toch achter dat dat niet 't geval is ²en dan um doe ik 't meestal zo dat w- -- examenbundel d'r bij pakken met um -- ik weet niet of je een examenbundel al eens hebt -- ?

EU Ja ik kreeg d'r zo eentje van Lieke mee, maar ja [ik had d'r zelf ook een, maar een andere methode, maar --

JH [Oh

JH ³Ja, maar dan heb je dus een bepaalde *onderdeling. Je hebt dan twee onderdelen daar staan dan uh examens in met de uitwerkingen, maar dus niet alleen 't goede of 't foute antwoord maar ook uitgelegd waarom. ⁴Dus ik laat ze meestal zelfstandig daaraan werken, dan kunnen ze ook zelf nakijken en dan kijken waar 't is fout gegaan en waar nodig spring ik bij. Um maar uh ik verdeel de klas ook weleens vaker in groepjes van een groepje die met mij samen echt uh heel gestructureerd aan de slag gaan en dan de groepjes die ook zelfstandig kunnen werken. (<) En dan uh wordt zo eigenlijk uh [geoeffend met oude examens met name.

EU [Mhm. En wa- w-

¹WORK

²WORK
& MET

³MET

⁴WORK

EU En waar wordt dan de meeste aandacht aan besteed, inhoudelijk zeg maar? [Wat vinden ze moeilijk, waar waar moet veel uh mee gedaan worden?

JH [Ja, m- --

JH ⁵Ja 't 't verschilt een beetje. Je merkt wel dat vroeger denk ik meer gelezen werd al. Uh en dat dat dus nu uh dat kinderen bijna niet meer lezen. ⁶En dat ze dus ook traag lezen, dus d'r moet ook soms wel bij leerlingen echt gekeken worden naar hun tempo. ⁷Bij andere -- hebben ze gewoon heel weinig woordenschat omdat ze nooit fatsoenlijk woordjes hebben geleerd, ⁸dus die moeten heel veel opzoeken, dus ja (<) dat is ook onhandig want verlies je ook veel tijd mee

⁵TIME

⁶TEMP

⁷WORD

⁸DICT

EU Mhm.

JH ⁹Maar waar ik de laatste tijd heel erg tegenaan loop is dat leerlingen in grote lijnen de tekst begrijpen in -- en de vraag begrijpen, maar dan niet die connectie kunnen maken om tot 't goede antwoord te komen. Dus ze krijgen 't dan niet bij elkaar [gebracht. =

⁹CON

EU [Mhm

JH = ¹⁰En dat vind ik zelf ook lastig, ook hoe je daar dan mee [kunt oefenen.

¹⁰TEACH

EU [Ja

EU Voor je gevoel is dat dan meer misschien ook een soort inzicht en hoe leer je ze [inzicht zeg maar, ja.

JH [Ja

JH ¹¹Ja. Precies.

¹¹TAL

EU Ja en we hadden 't er net al over um woordenschat die zal ik *anders eerst -- dat we 't daar eerst over hebben dat dat belangrijk is. Uh hoe belangrijk is dat?

JH [Um.

EU [Voor leesvaardigheid. (<)

JH ¹²Hm ja 't is n- -- denk ik ja d- -- 't zijn alleen maar woorden, natuurlijk. Een tekst bestaat uit alleen maar woorden dus um in die zin hebben ze 't wel nodig, maar um ik denk dat hoe wij --

¹²WORD

¹³MET

wij pakken nu in de onderbouw -- ¹³hebben we echt methodeboeken en dan worden echt heel structureel woordjes gevraagd en getoetst. En ik denk dat dat uiteindelijk niet uh handig is. Dat dat kunnen ze denk ik grotendeels niet gebruiken om de tekst te begrijpen. ¹⁴Ik denk toch dat we meer uh woordjes kunnen laten leren uh -- *linking words*, woorden die echt uh -- (<) ¹⁵uitdrukkingen die veel voorkomen in teksten, zo'n dingen. ¹⁶Uh maar de woordenschat op zich is wel belangrijk.

EU Mhm.

JH ¹⁷Denk ik.

EU Dus eigenlijk zegt u dan van, "niet puur de betekenis van 'n woord maar ook de functie die 't heeft in een zin en [zo =

JH [Ja. Ja, [precies.

EU = [Is belangrijk."

JH Ja. En uh ja we zijn nu ook wel bezig, dat heb je misschien al gehoord -- mag ik jij zeggen?

EU Ja. [{lacht}

JH [Jij mag [ook jij zeggen.

EU [Natuurlijk

JH ¹⁸Maar uh dat we dus wel echt heel erg bezig zijn om dingen te veranderen uh echt van onderop van de b- -- van de onderbouw naar boven want we lopen nu toch wel in de bovenbouw uh toch k- -- ook met leesvaardigheid toch wel behoorlijk uh d'r tegenaan ¹⁹dat de leerlingen 't gewoon -- 't niveau niet halen. En uh ja ik denk dat de -- in de onderbouw wordt heel veel met leesv- -- met uh grammatica, woordjes gedaan. En in de bovenbouw komen de vaardigheden, dus 't lezen, 't luisteren, 't spreken, komen veel meer aan bod, en dan uh komen heel veel leerlingen dus niet goed mee en die zitten vo- -- qua Engels niet goed op hun plek. Dus niet op 't juiste niveau. Dus daar lopen we nu wel echt tegenaan. Dus daar zijn we wel echt mee bezig om ook echt uit te zoeken van, "waar ligt dat aan, wat moeten we in de onderbouw veranderen om dat beter in de bovenbouw te laten [lopen?"

EU [Hm.

EU En hebben jullie daar al een idee van? (<)

¹⁴LINK
¹⁵COMB
¹⁶WORD

¹⁷WORD

¹⁸TEACH

¹⁹LEV

²⁰GAP

JH ²⁰Ja 't 't is denk ik deels wat ik al aangaf, dat d'r dus -- woorden en grammatica daar bestaat grotendeels je punt uit in de onderbouw. In de bovenbouw is 't grotendeels [vaardigheden. Maar dat zijn twee heel verschillende dingen. =

EU [Mhm

JH = ²¹Want als jij goed kan leren, wil dat niet per definitie zeggen dat je inzichtelijk ook sterk [bent. =

EU [Ja

JH = ²²Dus uh in die zin lopen we daar wel echt tegenaan en zijn we dus nu ook vanaf dit schooljaar echt vanaf de tweede, maar ook echt vanaf de brugklas uh (<) al een beetje dat we toch ook elk uh trimester een tekst en een luistertoets ²³[en dat ze ook echt in de onderbouw al met die strategieën aanleren beginnen. (<)

EU [Ja

EU Ja.

JH Ja.

5:21

EU Um nou ja als we 't over de strategieën [hebben, da's natuurlijk wat ik ook gemaild had. =

JH [{lacht}

EU = [Ja ik -- jij hebt 'm [zelf ook al liggen. =

JH [Ja [Yes, ik heb 'm hier.

EU = Um, (<) wat v- wat vond je van dat rijtje wat ik zo had neergezet?

JH ²⁴Ja ik vond dat he- -- ik vond dat heel goed, want um (>) ik de- ik denk dat je am- -- als je d'r zelf mee bezig bent, heb je niet per se een een =

EU Mhm.

JH ²⁵Een een een naam d'r voor of zo, voor voor de dingen die je doet. Maar ja goed dat cognitief daar begin je natuurlijk meteen mee. ²⁶Het oriënteren, globaal, uh hoofdgedachte d'r uit halen dat is natuurlijk heel belangrijk. Maar ik denk ook met name bij Nederlands wordt daar heel --

²¹TAL

²²GAP &
TEACH
²³TEACH
& STRAT

²⁴STRAT
&
TEACH

²⁵STRAT
&
TEACH
²⁶MAIN

veel meer [mee gedaan. = EU [Mhm	
JH = Um bij Engels wordt meestal een -- een tekst bestaat uit zoveel alinea's en m- -- en meestal zijn de vragen zo van, "wat wordt in alinea één omschreven, wat wordt in alinea twee omschreven", en dat loopt dan zo verder. ²⁸Um ja 't geheugen had ik wel zoiets van, met lezen weet ik niet hoe je dat dan (<) bedoelt zeg maar. Ik de- -- ik ik vond toen ik dit las, dit -- zeg maar de uitleg, =	²⁷STRAT ²⁸MEM
EU Mhm.	
JH = ²⁹vond ik 't meer bij spreekvaardigheid l- --	²⁹MEM
EU Oké.	
JH ³⁰Maar dat dat [was hoe ik 't heb [opgevat zeg maar. EU [Ja da- -- [Uh	³⁰MEM
EU Daar had ik 't ook met uh de andere twee over gehad zeg maar. Aangezien -- als je eerst bijvoorbeeld de hele -- Lieke zei bijvoorbeeld, "Ja we gaan niet eerst de hele tekst lezen," eigenlijk wat jij net ook zei [ook zo alinea voor alinea, =	
JH [Mhm. Ja	
EU = "en anders dan raken ze toch de draad kwijt". En dan zou je bijvoorbeeld steekwoorden per *alinea kunnen [opschrijven van -- zodat je nog weet waar 't over gaat, [of wat staat d'r nog meer?	
JH [O zo ja ja ja ja. [Ja ja, op die manier	
JH ³¹Kennis van woorden die vaak voorkomen, ja. Het is denk ik meer ook werk wat je vooraf of misschien uh tijdens inderdaad -- ja ik denk misschien eerder vooraf dat je zegt van -- kennis van woorden die vaak voorkomen, ³²dat is ook die <i>linking words</i> en zo, dat je [echt zorgt dat ze die beheersen. =	³¹COMB ³²LINK
EU [Mhm	
JH = ³³Dat op 't moment dat ze een tekst voor zich krijgen dat ze die d'r gewoon kunnen uithalen en =	³³LINK & COMB

EU Ja.

JH = ³⁴um uitdrukkingen ook, want dat is iets wat vooral op vwo -- wordt dat bij examens wel -- worden wel uitdrukkingen in de teksten verwerkt en ³⁵heel veel leerlingen [vinden dat volgens mij lastig. =

EU [Ja

JH = ³⁶En vaker wordt d'r ook echt een vraag over zo'n uitdrukking gesteld, maar dan moet jij natuurlijk d- de uitdrukking [snappen, wil je tot 't antwoord komen.

EU [Ja

EU En besteden jullie daar in de les dan ook aandacht aan? Dat ze (<) uitdrukkingen k- -- leren?

JH ³⁷Ja denk te weinig.

EU Oké.

JH ³⁸Ja. Toen ik dit las toen dacht ik van, "ja da's misschien inderdaad iets waar we wel nog wat we- -- wat mee zouden kunnen zeg maar."

EU Oké.

JH Dus uh {lacht} [ja.

EU [Ja mooi! {lacht}

JH Ja ik wou zeggen, je leert van van alle kanten [wat natuurlijk. =

EU [Ja ja ja ja

JH = ³⁹Um even kijken en uh ja die compensatie dat dat is denk ik voor -- is ook wel heel belangrijk um als je echt hele secure, ietwat onzekere leerlingen hebt die 't gevoel hebben dat ze ieder woordje moeten begrijpen [voordat ze verder kunnen. =

EU [Mhm

JH = ⁴⁰Ja dat is ook wel iets wat je echt aan moet leren. Dat je zegt van, "Nou kun je de rode draad d'r uit halen? ⁴¹En als je naar de vragen gaat kijken en je loopt dan tegen specifiekere

³⁴COMB
& EXAM
³⁵DIF

³⁶COMB
& EXAM-
QUES

³⁷COMB
&
TEACH

³⁸COMB
&
TEACH

³⁹COMP

⁴⁰MAIN
⁴¹DICT

	stukjes aan, dat je dan pas gaat opzoeken.” ⁴² En d'r zijn ook heel veel leerlingen die eerst [die hele tekst =	⁴² PART
EU	[{lacht kort}	
JH	= ⁴³ helemaal [uitpluizen en ja dat is gewoon niet praktisch.	⁴³ PART
EU	[Ja	
EU	Ja.	
JH	⁴⁴ Maar um (<) -- ja dus dat is wel iets waar waar ik wel ook echt met die leerlingen naar kijk en met name -- kijk hè als je zeg maar ge- -- op gymnasium vier bijvoorbeeld heb ik best een aantal nu in mijn in mijn klas zitten en die zijn toch wel heel gedreven, heel -- ook wel een tikkeltje onzeker sommige me- als ik dan een paar meisjes voor m'n voor m'n -- ja in m'n gedachten hou dan denk ik, “ja die die moeten dat echt leren, dat ze gewoon even -- [dat ze 't een beetje meer moeten loslaten.”	⁴⁴ TEACH & AFF & COMP
EU	[Ja	
EU	Dat ze niet elk woordje hoeven te [snappen.	
JH	⁴⁵ [Nee, dat hoeft helemaal niet.	⁴⁵ COMP
EU	Ja.	
JH	⁴⁶ Dus uh ja. (<) {haalt diep adem} Even kijk en dan -- ja daar hoort dit dan n- -- d- -- daar hoort die zelfkennis over sterkte en zwaktes dan ook een beetje bij [eigenlijk dat je moet gaan kijken van, ⁴⁷ “ja, uh ik moet dat ook een beetje los durven laten”, =	⁴⁶ SELF ⁴⁷ SELF & COMP
EU	[Mhm	
JH	= ⁴⁸ en bij andere vakken moet je natuurlijk heel (<) -- dingen beter weten, maar bij [een tekst op zich kun je best wel wat -- (<) =	⁴⁸ COMP
EU	[Ja	
JH	= ⁴⁹ [((dingen)) overslaan, wellicht.	⁴⁹ COMP
EU	[Ja	
EU	Ja dat heeft dan natuurlijk ook met deze te maken.	

JH	Ja.	
EU	Angst wegnemen, jezelf aanmoedigen, [ja.	
JH	⁵⁰ [Ja precies, precies. Dus uh ja die hebben we -- had ik zelf bij de leesstrategieën no- -- had ik niet niet snel d'r bij zien staan. Maar dat is [wel uh	⁵⁰ AFF
EU	[Ja ja dit is natuurlijk ook meer iets voor de leerlingen zelf dan dat je als docent heel erg kan doen. [Maar --	
JH	[Ja	
JH	⁵¹ Ja en dat is hetzelfde met dat sociaal, als je inderdaad zegt van, nou ze la- -- je laat ze in groepjes aan een tekst werken of je laat ze elkaar helpen. Misschien een goede met [een zwakkere neerzetten, uh.	⁵¹ SOC
EU	[Mhm	
EU	Gebeurt dat wel 's?	
JH	⁵² Um ja vo- vo- -- ik weet -- volgens m- volgens mij doen Lieke en Rik dat sowieso wel en um (<) ik heb 't nog niet gedaan, maar wel over nagedacht dat ik dat wel binnenkort -- want z- ze krijgen nu ook weer deze periode weer uh wat leesteksten onder de neus en ⁵³ d'r zitten toch wel een paar echte zwakke bij en um ja als ze dat -- als je ze een beetje goed [bij elkaar <i>teamt</i> dan um =	⁵² SOC & TEACH ⁵³ LEV & SOC
EU	[Ja	
JH	= ⁵⁴ maar dat moet ik nog heel eventjes [uitzoeken. =	⁵⁴ SOC & TEACH
EU	[{lacht}	
JH	= ⁵⁵ Ik heb ook een beetje -- ik heb een he- -- een klas met, dit jaar tenminste, met heel veel verschillende types en 't zijn ook een beetje groepjes.	⁵⁵ SOC
EU	Ja, [is dan zo moeilijk om die --	
JH	[Dus	
JH	⁵⁶ Ja dus ik ben een beetje terughoudend tot nu toe geweest om ze echt uh ja met met tweetallen anders te gaan koppelen. (<) Dus. Maar goed dat -- op zich is dat wel een hele goede.	⁵⁶ SOC & TEACH

EU Oké.

JH Ja.

10:14

EU Mooi. [{lacht}]

JH [{lacht}]

EU Um en denk je dat dit heel goed kan bijdragen aan leesvaardigheid? (<) Voornamelijk die eerste wordt dan bijvoorbeeld aandacht aan besteed, maar denk je 't leerlingen echt kan helpen, of --?

JH Ja.

EU Ja?

JH ⁵⁷Ja. Dat denk ik wel. Ik denk dat ook bij veel leerlingen, dat 't -- dat ze inderdaad gewoon echt een keer uitgelegd moeten hebben heel duidelijk zo van, "zo pak je een tekst aan, hier moet je op letten", ⁵⁸zoals bijvoorbeeld die steekwoorden gebruiken over de kern. Dat zijn dingen [die heel handig kunnen zijn als je van jezelf weet van, "nou ik -- als ik eenmaal in die vragen duik, raak ik de draad kwijt", dan is 't heel handig om dat even op te schrijven.

EU [Mhm

EU Ja.

JH ⁵⁹Dus uh ik denk zeker dat dat bij uh bij die kinderen die d'r echt moeite mee hebben, dat dit wel heel handig zou zijn.

EU Oké. Da's mooi.

JH Ja. {lacht kort}

EU Um (<) dan heb ik nog een prachtig schemaatje.

⁵⁷TEACH
& STRAT
⁵⁸KEY

⁵⁹LEV &
STRAT

JH {lacht kort}

EU Um (<) van hoe woorden aan elkaar gerelateerd kunnen zijn. *Bijvoorbeeld als iemand kat zegt dat iemand aan hond denkt bijvoorbeeld.

JH [Mhm.

EU [Dus, ja, dat 't -- gezien de betekenissen aan elkaar gerelateerd kunnen zijn en [dit kan dan heel direct of wat minder direct zijn. Deze twee komen we zo wel bij.

JH [Mhm

JH Mhm.

EU Heeft dit nut voor de leesvaardigheid denk je? Dat ze weten van uh, "o deze woorden zijn tegenstellingen van elkaar, dus die ene zegt dit en die ander zegt dat, op--?" (<) [Bijvoorbeeld.

JH [Hm

JH ⁶⁰Ja. Uh even denken. (=) Ja ik denk zo bijvoorbeeld a- -- met 't voorbeeld hond en kat, dan denk ik meteen van, "ja dat is niet --", ⁶¹maar wat jij zegt van de uh tegenstellingen of wat dan ook, ze moeten inderdaad ook natuurlijk wel vaker in de tekst gaan kijken van uh, "is iemand d'r wel of niet mee eens?" En dan zijn inderdaad wel woo- -- bepaalde woordsoorten, =

EU Mhm.

JH = ⁶²uh die ja die die jou dan in de goede of de foute [richting sturen. En dan lijkt 't me inderdaad wel handig om dat te weten. =

EU [Ja

JH = ⁶³((Hè v-)) -- (<) daar heb ik persoonlijk heb ik dat zo nog nooit uh -- niks mee gedaan verder. In de [klas.

EU [Ja s- -- dat is ook niet erg ofzo [{lacht}

JH ⁶⁴[Nee maar dat is -- dus dat zou dan gewoon nu -- of wat ik denk is dat dat wel zou kunnen werken ja.

EU Oké en hoe hoe denk je dat je dat dan met leerlingen kan aanpakken? Want ja, je kan moeilijk 't hele woordenboek doorspitten [op alle tegenstellingen [natuurlijk.

JH [Ja {lacht} [Nee dat is waar.

⁶⁰ASS
⁶¹CONT

⁶²ASS

⁶³ASS &
TEACH

⁶⁴ASS

JH ⁶⁵Nee maar ik denk wel dat dat -- dat de teksten meestal toch bepaalde structuren hebben en
toch ook bepaalde dingen um -- ⁶⁶ik denk dat je dan misschien meer naar de vraagstellingen
moet kijken, of daar bepaalde -- (<)

EU Ja.

JH ⁶⁷Ja. (<) Ja vind ik lastig. (<)

EU {lacht}

JH ⁶⁸Um ja dat vind ik lastig hoe ik dat met de leerlingen dan zou moeten doen inderdaad. Want
je k- (<) -- zijn natuurlijk heel veel soorten woorden.

EU Mhm.

JH ⁶⁹En je kunt inderdaad niet zeggen van, “Zoek maar alle tegenstellingen uit ’t woordenboek en
dan uh ben je [voorbereid”, zo werkt ’t natuurlijk niet. Nee daar zou ik even over na moeten
denken.

EU [{lacht}]

EU Da’s goed. Ja en deze, um ik weet niet of je de termen *cognates* en *false friends* [kent?

JH [Ja

EU Uh ja deze zijn natuurlijk -- *cognates* zijn heel handig voor leerlingen natuurlijk. Zo van, “ja
uh *water water*, o dat betekent [water en [*water* is hetzelfde.” =

JH [Ja [Ja precies

EU = Maar ja, tegelijkertijd een *angel* en een *angel*, als ze dat dan ook gaan denken, dan hebben
ze een probleem natuurlijk. [Is dit iets waar leerlingen tegenaan lopen? (>)

JH [Ja

JH ⁷⁰Ik denk amper. (>) Tenminste ik denk niet dat dit doorslaggevend is voor een g- een
voldoende of een [onvoldoende zeg maar. =

EU [Mhm

⁶⁵CONT
⁶⁶EXAM-
QUES

⁶⁷CONT

⁶⁸TEACH
& ASS

⁶⁹CONT
&
TEACH

⁷⁰FAL

JH	= ⁷¹ Ik denk niet dat 't daarvan afhangt. Um ik denk wel dat men bijvoorbeeld wind en wind en water water uh ze- --, ik zeg 't ook [twee keer in 't Nederlands, [maar um dat dat wel voor heel veel leerlingen heel handig is inderdaad. Omdat ze dan toch al een beetje de <i>drift</i> krijgen van de tekst of van 't stukje en dat ze daar onbewust denk ik heel veel op leunen.	⁷¹ COG
EU	[Mhm [{{lacht}}	
EU	Ja.	
JH	⁷² Maar ik denk niet dat ze dit woord zouden kennen [en dat zouden [begrijpen. =	⁷² COG
EU	[O nee [Nee dat denk ik ook niet	
JH	= ⁷³ Maar ze zullen hier wel echt heel veel op leunen zonder dat ze 't doorhebben. (<) [(())	⁷³ COG
EU	[Maar hebben ze dan wel door wanneer 't eigenlijk dit is en wanneer dit? Want als ze hi- -- als ze hierop leunen, maar 't blijkt een uh door en <i>door</i> te [zijn, dan ja dan gaat 't fout natuurlijk.	
JH	[{{lacht}} ja	
JH	⁷⁴ Ja. Ik denk dat dat (<) uh dat dat ook is waar dan leerlingen misschien ook een fout antwoord door geven. Omdat ze inderdaad, bijvoorbeeld als de <i>angel</i> en de <i>angel</i> , =	⁷⁴ FAL
EU	Mhm.	
JH	= ⁷⁵ Uh als daar uh in in in dat stukje 't antwoord staat en zij vatten 't inderdaad op als een <i>cognate</i> en gaan dus d'r van uit dat 't om een een <i>angel</i> gaat, =	⁷⁵ FAL & COG
EU	Ja. (<)	
JH	= ⁷⁶ Dan uh ja dan zou 't dan fout lopen, maar dan zou je dan inderdaad denk ik individueel moeten gaan kijken van, "Waarom heb je dat zo opgevat? Waarom denk [je dat dat antwoord is?" =	⁷⁶ FAL
EU	[Ja	
JH	= ⁷⁷ En dan kun je daar eventueel achter komen. Maar ik de- -- ik ik heb 't zo nog niet zo heel veel meegekregen dat 't daardoor misloopt zeg maar.	⁷⁷ FAL
EU	Oké. En besteed je aan dit soort dingen bewust aandacht dat je probeert leerlingen d'r bewust	

	van te maken van, “Nou stel je kent een woord niet, denk aan ’t Nederlands of ’t [Frans, herken je ’t dan?”	
JH		[Ja, ja, ja
JH	⁷⁸ Ja want ’t is ook uh – dat was toevallig toen straks nog in de les, dat was wel bij atheneum twee dan, maar uh de m- -- hadden we ’t over een <i>private island</i> . En een meisje zo, “Huh wat is dat?” Ik zei, “Ja, wat kun je daaruit halen?” <i>Private</i> , ja dat is ongev- (<) ja ’t -- ongeveer =	⁷⁸ ILL- COG / TRAN
EU	Mhm.	
JH	= ⁷⁹ <i>island</i> eiland ja dus uh -- en toen op een gegeven moment toen ging ze ook zeggen, “ja als je dat nou --” Ja d- dus ik doe dat wel.	⁷⁹ ILL- COG / TRAN
EU	Ja.	
JH	⁸⁰ D- d- -- ook echt bewust maken d’r van inderdaad van, “kun je ’t afleiden van iets?”	⁸⁰ TEACH
EU	Ja.	
JH	⁸¹ En Engels heeft ook heel veel Franse woorden.	⁸¹ TRAN
EU	Mhm. (<)	
JH	⁸² Maar goed daar is ook weer niet iedereen blij mee, want niet iedereen is natuurlijk [goed in Frans, maar --	⁸² TRAN
EU		[Nee.
	Kan ik me voorstellen dat eerder andersom natuurlijk helpt.	
JH	Ja.	
EU	Als je Engels beter is [((dat dat je)) [Frans ((kan)).	
JH	[Ja ⁸³ [En in de bovenbouw heeft ook niet iedereen standaard Frans. [En Engels wel um maar Frans niet, dus. (<) =	⁸³ TRAM
EU	[Nee	
JH	= ⁸⁴ Maar daar probeer ik wel inderdaad naar te kijken met ze. (<)	⁸⁴ TEACH

EU Oké.

JH Joa.

EU [{lacht}

JH [{lacht}

EU Nou ja dit is heel erg op uh de semantiek dan gericht, de betekenis van de woorden. Natuurlijk ook uh woordsoorten. (<) [Um zo zijn woorden ook aan elkaar gerelateerd natuurlijk. =

JH [Mhm

EU = Dus één woord, door kleine aanpassingen, wordt een heel andere woordsoort.

JH Ja.

EU Nou ja, ik kan me voorstellen als een kind bijvoorbeeld zegt uh, “Ik weet niet wat uh *befriend* is”, en als je dan zegt, “Nou *friend* ken je wel, wat betekent ((bijvoorbeeld)) --” dat misschien dat zou kunnen helpen. Is dit iets waar jullie iets mee doen in de les? (>) Of waarvan je denkt, “nou dit zou in ieder geval de leerlingen kunnen helpen als ze ’t zouden weten?”

JH ⁸⁵Ja, ik denk dat dit wel een beetje uh samengaat met ’t *cognates* en *false friends* gedeelte, dat je inderdaad ga- -- uh ze bewust gaat maken van, “oké, je kent ’t woord *friend* (<) en uh *befriend* wat zou dat kunnen zijn dan? Denk aan vriend, wat je kent en --”

⁸⁵CLASS
& COG &
FAL

EU Mhm.

JH ⁸⁶Maar, (<) ja. (>) Volgens mij -- toen ik zelf leerling was, kregen we wel allemaal zo’n rijtjes gewoon echt om te leren bedenk ik me nu.

⁸⁶CLASS

EU Ja dat zou best [kunnen. Ja Rik zei dat bij Cambridge Engels ze dat wel moeten doen.

JH [((Allem-))

JH ⁸⁷Ja. Ja bij Cambridge gaan ze sowieso veel dieper op de stof is. Dat is ook wel echt uh =

⁸⁷CLASS

EU Mhm.

JH = ⁸⁸echt een echt een beduidend hoger niveau wat wat [wat d'r van ze gevraagd wordt. =
EU [Ja

⁸⁸LEV

JH ⁸⁹Uh ook op grammatica gebied en zo, want ik vind sowieso ook met die v- --
woordvervoegingen en a- -- ik uh -- ⁹⁰als je bijvoorbeeld de *passive* gaat uitleggen, de lijdende
vorm, =

⁸⁹GRAM
& CLASS

⁹⁰ILL-
GRAM

EU Mhm.

JH = ⁹¹dan wordt 't -- de lijdende vorm van een bedrijvende zin wordt in de lijdende zin 't
onderwerp zeg maar. Maar als ik dat al zeg, bedrijvende zin, lijdende zin, bij- -- of uh lijdend
voorwerp, onderwerp, persoonsvorm, die kinderen die v- -- ik vind dat ze dat erg slecht
beheersen. Uh *Terwij daar vroeger echt uh [zeg ik alsof ik een oude doos ben, maar toen --
[ik weet nog --

⁹¹ILL-
GRAM

EU [Ja
[Ja voor mijn gevoel heb ik dat ook allemaal moeten [leren.

JH ⁹²[Ja ik heb dat ook heel veel gehad uh en
en dat d- dan -- (<) ja zou je d'r vanuit moeten gaan dat als ze in 't Nederlands zouden kunnen
ontleden dat dat in 't Engels ook moe -- [kan. Dat is soms ook wel nodig. =

⁹²GRAM

EU [Ja

JH = ⁹³Dat is ook met zo'n dingen. ⁹⁴Uh dat heb je in 't Nederlands ook hè, allemaal van die
woorden.

⁹³CLASS
⁹⁴TRAN

EU Mhm.

JH ⁹⁵Um (<) maar ja dat is is -- ik heb 't nog niet in de les zo gedaan.

⁹⁵TEACH

EU [Mhm.

JH ⁹⁶[Dat ik -- (>) wel me- m- -- wel zo van, "waar vind je 't op lijken", of "kun je daar wat
mee?" Maar niet echt bewust zoiets uh met ze besproken.

⁹⁶CLASS
&
TEACH

EU En denk je dat 't ze zou kunnen helpen? Om beter teksten te begrijpen?

JH ⁹⁷Uh ik denk dat 't hun vocabulaire uitbreidt en daardoor alleen maar positief kan werken op 't uh begrijpen van teksten.

⁹⁷CLASS
& WORD

EU Dus dat 't dan via woordenschat [eigenlijk meer -- ja.

JH ⁹⁸[Ja, dat denk ik. Ja. (<)

⁹⁸WORD

EU Oké. (<) Ja dat is prima. [{lacht} =

JH [{lacht}

EU = Um nou mijn volgende lijstje alweer. Dit is van 't uh ERK. (<)

JH Yes.

EU Um ja. Zij hebben 't ingedeeld in verschillende soorten lezen die je kan doen.

JH [Mhm.

EU [En dan dat -- ja ik heb twee niveaus d'r uit gehaald.

JH Ja.

EU Um B2 is eigenlijk een beetje leerlingen die ongeveer een vijf half halen. En C1 dan richting zes half of wat hoger. En ik wilde eens gewoon kijken: wat is 't verschil tussen die twee leerlingen volgens hun richtlijnen.

JH [Mhm.

EU [Maar 't viel me eigenlijk op dat de verschillen helemaal niet zo groot zijn. Wat vooral vaak terugkomt is dat leerlingen op B2-niveau teksten in hun eigen interesseveld moeten kunnen begrijpen, terwijl leerlingen op 't C1-niveau alles zouden moeten kunnen begrijpen. Maar als je *bijvoorbeeld bij oriënterend lezen kijkt, is d'r -- is 't precies hetzelfde. Zit geen verschil in. [Dus toen was ik eigenlijk nieuwsgierig in de praktijk hoe jullie ervaren (<) wat 't verschil tussen die twee leerlingen is. Wat wat kan die zeseneenhalf leerling beter dan die vijfeneenhalf leerling?

JH [Nee

JH ⁹⁹Ja wij werken sowieso niet met 't ERK dus w- -- [nie- niet um (<) -- wij geven gewoon cijfers maar wij b- -- verbinden daar geen uh B2 of C1 niveau of wat dan ook aan. =

⁹⁹READ

EU	[Oké	
JH	= ¹⁰⁰ Ik weet inderdaad dat als je C2-niveau -- dan is 't <i>native speaker</i> hè dus dat je eigenlijk uh alles zo goed als beheerst. En C1 is ook al relatief hoog uh volgens [mij. =	¹⁰⁰ LEV
EU	[Ja	
JH	= Um (<) ik weet niet waar ze moeten eindigen [voor ((op 't)) vwo?	
EU	[Ja 't idee is dat ze allemaal op C1 eindigen, [alleen als je een vijfeneenhalf haalt, heb je dat eigenlijk net niet.	
JH	[Ja	
EU	[Dat dat is 't idee.	
JH	[Ja en dan zit je eigenlijk gewoon bij een goede [B2 dan. Ja.	
EU	[Ja	
EU	[Maar 't idee is als je slaagt dat je eigenlijk C1-niveau bent.	
JH	[Ja	
JH	Oké. Dat uh wist ik al niet.	
EU	{lacht}	
JH	¹⁰¹ Nee maar ik denk wel uh (<) dat 't -- is 't ((ook een)) beetje wat je al zelf al aangaf, uh die B2-leerling die beheerst alles gewoon wel prima, maar als je net wat dieper kunt gaan en net wat beter kunt kunt uitbreiden, wat beter kunt uitwerken, dan zit je inderdaad op C1-niveau en wat je zegt, die teksten -- als je -- als 't in je interesse uh -- als 't je interesse is als je -- [als je 't interessant vindt dan is 't natuurlijk ook veel makkelijker om over te lezen en ¹⁰² heb je ook al veel meer uh kennis in je hoofd daarover wat je dus ook -- =	¹⁰¹ LEV ¹⁰² KNOW
EU	[{lacht}	
JH	= ¹⁰³ dat is wel wat ik ook bij tekst lezen altijd probeer bij de leerlingen is uh om te kijken van, “zonder dat we de tekst lezen en je kijkt naar de titel en de plaatjes en zo, wat kun jij me nou vertellen over dat onderwerp?”	¹⁰³ KNOW
EU	Ja.	

JH ¹⁰⁴Ja en als dat veel is, wordt de tekst lezen natuurlijk alleen maar makkelijker, want dan herken je heel veel, kun je woordjes sneller omzetten um en ¹⁰⁵ik denk dat dat bij een bij een C1-leerling o- -- inderdaad veel breder moet lukken en sneller moet [lukken, beter moet lukken. En dat een B2-leerling misschien wat meer um ja wat veiliger blijft. (<)

EU [Ja

EU [{lacht}

JH ¹⁰⁶[Ik hou 't lekker vaag.

EU [Ja ((wat veiliger blijven?))

JH [Succes succes met uitwerken.

EU [{lacht}

JH [{lacht}

EU Maar zit d'r dan bijvoorbeeld ook een [verschil in de woordenschat tussen [die twee leerlingen?

JH [((Ja)) [Ja dat denk ik wel ja.

JH ¹⁰⁷Dat -- uh ja dat dat moet *waast wel. Want als [je -- ja als je meer uh als je breder uh (<) -- meer kan, breder, =

EU [{lacht}

JH = ¹⁰⁸heb je ook meer woordenschat en zullen [de woorden die je die je beheerst ook misschien wat lastiger zijn, wat moeilijker zijn. =

EU [Mhm

JH = ¹⁰⁹Net wat hè (<) -- dat je ja toch net de iets lastigere variant van een bepaald woord [weet. Ja dat denk ik wel. (<) Ja.

EU [Ja

EU Oké.

JH {lacht}

¹⁰⁴KNOW

¹⁰⁵LEV

¹⁰⁶READ

¹⁰⁷LEV

¹⁰⁸WORD

¹⁰⁹WORD

EU Um. En als we, ja, (<) hier had ik het eigenlijk net met Lieke en Rik over, vandaar dat ik --
um als je kijkt naar hoe 't CITO eigenlijk de vragen stelt, want we hadden 't ook over van,
alineea voor [alineea. =

JH [Ja, meestal wel

EU = Is dat de goede manier volgens jou om leesvaardigheid te toetsen? Of toets je dan 't
beantwoorden van die vragen en daar -- hoe je dat moet doen, of -- of leren de leerlingen
daarmee echt hoe ze teksten moeten begrijpen?

JH ¹¹⁰Ik denk dat ze -- als de leerlingen um (<) goed naar de vragen kijken, dus puur en alleen
hoe een tekst -- hoe een v- -- de vragen bij een tekst zijn opgebouwd, en ze leren daar een
soort van strategie verzinnen uh hoeven ze n- -- denk ik niet dat ze per se de tekst begrijpen
zoals wij dat willen. Maar dat ze een voldoende krijgen doordat ze =

¹¹⁰CITO &
STRAT

EU Mhm.

JH ¹¹¹= een bepaalde strategie met die (<) vragen hebben. Dat denk ik wel. ¹¹²I- ik denk, maar
goed -- ja (<) 't is denk ik ook anders lastig te (<) lastig te toetsen hè je moet natuurlijk als je -
- w- wij hebben toch een een een schoolstelsel waarin 't uiteindelijk om de punten draait.

¹¹¹STRAT
& EXAM-
QUES
¹¹²ACH

EU Mhm.

JH ¹¹³En da's ook nu met leesvaardigheid, gewoon met boeken lezen echt, dus niet niet alleen de
teksten maar met boeken lezen, ja de leerlingen vinden 't echt [verschrikkelijk. =

¹¹³BOO &
FEE

EU [{lacht kort

JH = ¹¹⁴Ja d- echt tachtig procent vindt 't echt verschrikkelijk. Terwijl ik denk, "ja 't moet
eigenlijk, [ja." Ja.

¹¹⁴BOO &
FEE

EU [Leuk zijn.

EU Een leuk onderdeel van [Engels.

JH ¹¹⁵[Ja je moet -- eigenlijk moet je -- je bent d'r -- ik bedoel, ik weet dat
dat Rik en Lieke -- we zijn daar vrij soepel in in wat ze mogen lezen hè ik bedoel 't moet
natuurlijk op een gegeven moment ook op a- -- ¹¹⁶zeker op op vwo moet 't wel um [moeten 't
geen pocket romans =

¹¹⁵BOO &
TEACH
¹¹⁶LEV

EU [Mhm

JH = ¹¹⁷[blijven zeg maar, =
EU [{lacht kort}

JH = ¹¹⁸Maar ja je -- ze zijn daar zo vrij in in wat ze mogen lezen en dan nog vinden ze 't
verschrikkelijk. Dus i- -- dus ik denk dat de maatschappij gewoon echt veranderd is in die zin
dat dat (<) wij vroeger meer lazen. We hadden geen smartphone, [ja en en minder
computerspelletjes en zo, de interesses van de meeste leerlingen zijn ook gewoon verschoven.
(<)

EU [{lacht}

EU Mhm. Maar als je bijvoorbeeld kijkt d- -- uh van gamen kun je op zi- -- in principe
bijvoorbeeld ook best goed Engels leren.

JH ¹¹⁹Ja. Ja dat merk je ook dat toch de -- een beetje de computernerds uh =

EU Ja.

JH = ¹²⁰dat die sowieso goed spreken, want die die spelen meestal online met met mensen over de
hele wereld en dan hebben ze [uh -- ja moeten ze in 't Engels praten. (<) =

EU [In 't Engels (())

JH = ¹²¹Um (<) maar goed dan heb je nog -- dan oefen je niet 't lezen, [per se.

EU [Klopt

EU Mhm.

JH ¹²²Dus dus dat is dan meer v- -- gewoon voor de -- om de taal te begrijpen. ¹²³Ik denk
misschien wel dat ze dan toch hun woordenschat wat uitbreiden wat hun bij 't lezen dan weer
ten goede komt. ¹²⁴Maar dan moeten ze ook wel willen lezen.

EU Ja.

JH ¹²⁵Ja, ik ik vind 't gewoon jammer, want we hebben nu ook op -- op V vier moeten ze dan een
boektest doen. (<) Over een bepaald boek, mogen ze volledig uh -- in principe zelf uh

¹¹⁷LEV

¹¹⁸BOO &
FEE

¹¹⁹GAME

¹²⁰GAME

¹²¹PRAC

¹²²LANG

¹²³WORD

¹²⁴BOO &
TIME

¹²⁵BOO &
TEACH

	bepalen. Um ja ze moeten natuurlijk wel laten goedkeuren, maar we -- z- ja [ze mo- mogen best veel lezen. =	
EU	[Mhm	
JH	= ¹²⁶ En dan zijn d'r nog leerlingen die komen op 't laatste moment d'r mee, hebben 't dan maar half gelezen, kunnen de boekv- -- vragen niet fatsoenlijk beantwoorden, ja vind ik dat dan -- denk ik ¹²⁷ [ja, vind ik dan ook lastig om te denken van hoe kun je dat dan weer veranderen? =	¹²⁶ BOO ¹²⁷ TEACH
EU	[Jammer. Hm	
JH	= ¹²⁸ Hoe kun je hun toch (<) [als ze -- nu hebben ze eigenlijk continu een extrinsieke motivatie omdat ze getoetst d'r voor worden, ze m- ze moeten 't doen omdat [ze -- =	¹²⁸ MOT
EU	[Ja [Ja	
JH	= ¹²⁹ maar als je 't van binnenuit, intrinsieke motivatie, dan is 't iets omdat ze 't ook willen leren. En en dat vind ik -- ook bij leesvaardigheid wordt voornamelijk ook als ze -- ¹³⁰ als ik in de klas zeg van, "Zo we gaan dit uur uh leesvaardigheid doen", nou dan vinden ze 't niet echt uh fantastisch zeg maar.	¹²⁹ MOT ¹³⁰ FEE
EU	Mhm.	
JH	¹³¹ Dus uh ja dat vind ik wel jammer.	¹³¹ FEE
EU	Ja.	
JH	Maar goed we hadden 't over CITO en hoe zij [toetsen. Sorry. [{lacht}	
EU	[{lacht} [Nee maakt niet uit	
JH	Nee maar dat uh um -- (<)	
EU	Maar als de -- uh ik blijf nog even bij 't onderwerp [want ik ((vond)) 't wel interessant, maar als ze lezen niet leuk vinden, is er dan nog een ander -- want woordenschat is belangrijk om te kunnen lezen.	
JH	[Ja, prima	
JH	Mhm.	

EU Maar als ze dat boeken lezen niet leuk vinden, is er nog iets anders waarmee, vanuit school zeg maar, de leesvaar- -- de woordenschat vergroot zou kunnen worden?

JH ¹³²Ja, door door de woordjes te leren, maar dat vinden ze ook niet leuk. Maar je {lacht tegelijkertijd} [zou inderdaad wel kunnen zeggen van um, (<) ja films kijken, daar vergroot je woordenschat ook van. =

EU [{lacht}

JH = ¹³³Uh documentaires of zoiets -- ik zeg dat wel vaker ook tegen leerlingen die slecht zijn in uh (<) uh in leesvaardigheid, zo van, “Probeer je woordenschat echt uit te breiden, ben daar echt bewust mee bezig. Zet niet gewoon een film aan en leun achterover maar probeer ook echt te luisteren, mee te lezen, [’t liefst Engelse ondertiteling. Liefst geen, maar als je dat lastig vindt begin je met Engelse ondertiteling. En ga gewoon bewust met die taal spelen.” (<) =

EU [Ja Engelse ondertit- --, ja

JH = ¹³⁴Maar ja, [ja da- dan moeten ze ’t wel doen.

EU [{lacht kort}

EU Ja.

JH ¹³⁵Maar goed, zo zou je op zich ook (<) de de -- op zich de taal wel wel wat meer -- en de woordenschat wel kunnen uitbreiden. ¹³⁶(<) Um (<) en uiteindelijk moeten we ons ook afvragen van, “wat is ons doel als docenten, wat willen wij als [talendocenten uiteindelijk dat de kinderen kunnen?”

EU [Mhm

EU En dat [is?

JH [Ja

JH ¹³⁷[Communiceren, =

EU [{lacht}

¹³²WORD
& FEE

¹³³WORD
& PRAC

¹³⁴TIME

¹³⁵LANG
& WORD
¹³⁶TEACH

¹³⁷ENG

JH = ¹³⁸zou je in eerste instantie zeggen [hè. Als als zij uh naar een naar een een vreemd land gaan en zij kunnen dan zich verstaanbaar maken. Dan dan denk ik dat we toch al een een doel gehaald hebben.

¹³⁸ENG

EU [Ja

EU Mhm.

JH ¹³⁹Maar goed daar komt natuurlijk heel veel meer bij kijken. Zoals 't lezen ook. Ze moeten natuurlijk ook lezen.

¹³⁹BOO

EU Ja ik denk -- nou dat is misschien heel kort door de bocht, maar voor mijn gevoel -- bij Frans is 't inderdaad van: als ik naar Frankrijk ga, vind ik 't leuk als ik me een beetje verstaanbaar kan maken. Maar voor mij is Engels veel breder, omdat ik ben gaan studeren en al mijn boeken zijn in 't Engels, [m'n studieboeken. =

JH [Ja ook dat. Ja

EU = De de de colleges zijn in 't Engels, dus voor mij is Engels niet eens alleen als ik naar Engeland ga, want dat gebeurt veel minder vaak dan dat ik m'n Engels gebruik.

JH ¹⁴⁰Ja zo zie je maar. Ja d- dat dat wordt nu ook steeds meer natuurlijk. Ik denk dat leerlingen zich daar ook nog niet echt van bewust zijn, maar ik denk dat ze dat ook nu nog niet interesseert. [Dat ze gewoon denken van, "ja goed als ik dan dadelijk een Engelstalige studie heb", -- dan leer je toch ook natuurlijk heel veel vakjargon en heel veel uh woorden die voor [jouw richting interessant zijn =

¹⁴⁰ENG

EU [Ja
[Mhm

JH = ¹⁴¹en wat wij hier doen is gewoon eigenlijk een basis leggen van um communiceren met een vriend, communiceren met een restaurant, ja echt [die dingen meer. =

¹⁴¹ENG

EU [Mhm

JH = D- dat =

EU Ja.

JH	= ¹⁴² is m- -- ja misschien toch ook minder op de studie dan. Maar goed, je kunt niet voor elke studie -- =	¹⁴² ENG
EU	Nee klopt.	
JH	= ¹⁴³ Dus uh ik denk dat dat wel komt dan als ze inderdaad uh d'r op uit gaan en een --	¹⁴³ ENG
EU	{lacht kort}	
JH	¹⁴⁴ En ja dan moeten ze echt [en ik denk dat dan ook de motivatie anders is bij ze.	¹⁴⁴ MOT
EU	[Mhm	
EU	Ja dat k- kan goed, [((terwijl de l-)) -- ja je moet. {lacht}	
JH	¹⁴⁵ [Omdat ze dan iets hebben wat -- en en ook de richting wat hun dan interesseert hopelijk, uh is 't ook minder vervelend.	¹⁴⁵ MOT & FEE
EU	[Mhm.	
JH	¹⁴⁶ [En ik merk dat ook wel -- soms dan kies ik bewust een een tekst uit waarvan ik denk van, "o dit spreekt hun wel een beetje aan", en dan merk je ook dat 't veel beter gaat, maar als je bijvoorbeeld een tekst pakt uh met een of andere um wetens- wetenschappelijke casus uh wat besproken wordt, nou dan dan [dan ploet- -- moeten ze daar echt doorheen ploeteren. =	¹⁴⁶ MOT & FEE
EU	[{lacht kort}	
JH	= ¹⁴⁷ Dus 't -- d- dat vinden ze echt [lastiger en vinden ze ook niet zo interessant. =	¹⁴⁷ FEE
EU	[Ja	
JH	= Dus dan uh --	
EU	[{lacht}	
JH	¹⁴⁸ [Ja, da- dat -- ik denk dat bij iedereen wel zo werkt.	¹⁴⁸ FEE
EU	Mhm. Is ook [zo.	
JH	[Ja (<)	
JH	Maar goed.	
EU	Oké.	

JH Ja. [{lacht}]

EU [Laten we teruggaan [naar de toetsen van een CITO.

JH [Ja {lacht}]

JH Ja. [{lacht}]

EU [{lacht}]

JH ¹⁴⁹Was even een zijpad. {lacht} Ja toetsen van de CITO. Ja maar toch -- maar dan denk ik wel (<) um je kunt leerlingen strategieën aanleren om de tekst -- om de vragen te beantwoorden zonder dat ze denk ik echt bewust met de taal bezig zijn. Dus echt bewust met 't lezen van een Engelse tekst. Maar als ik dan denk van, "hoe zou je dat kunnen veranderen, (<) dat ze wel echt v- -- [dat die tekst wel echt centraal staat", dan zou ik dat niet één twee drie weten, hoe je dat -- =

¹⁴⁹CITO

EU [Mhm

JH = ¹⁵⁰omdat we dus in die maatschappij zitten waar we dus een punt d'r aan moeten [verbinden. (<)

¹⁵⁰ACH

EU [Ja

EU Dus dat zou je eigenlijk helemaal anders willen?

JH ¹⁵¹Ja. [Als 't kon. =

¹⁵¹ACH

EU [{lacht}]

JH = ¹⁵²Nee ja, nee ja ik denk -- nee je moet -- maar ik denk wel dat dat, met name ook op vwo, maar m- maar met name gewoon school hoe 't nu is is toch wel prestatiegericht. Um =

¹⁵²ACH

EU Mhm.

JH = ¹⁵³punten tellen uiteindelijk en als je iets heel goed kan waar geen punten voor gegeven worden, dan is dat super leuk voor je --

¹⁵³ACH

EU Maar heb je pech. [{lacht}]

JH ¹⁵⁴[Dan heb je -- heb je pech,

¹⁵⁴ACH

EU	[Ja	
JH	¹⁵⁵ [Ja. En en dat vind ik wel zonde. (<) Maar goed d'r zijn nu wel ook -- we -- sinds dit jaar wordt 't plusdocument um (<) bij 't diploma gevoegd. En 't is dus een beetje wat we- -- vind ik -- 't is een beetje Amerikaans vind ik wel, maar 't is zeg maar een document waarin alles gedocumenteerd wordt wat je naast school doet.	¹⁵⁵ ACH
EU	Oké.	
JH	¹⁵⁶ Dus niet alleen je punten en je cijfers, maar dan heb je ook als je -- ¹⁵⁷ want hier wordt één keer -- is vorig jaar, is 't, of twee jaar terug, 't debat georganiseerd, toen kwamen ook echt uh de -- uit de regio kwamen de partijen en uh 't was 'r door een V vier destijds gedaan, dat was mijn mentorklas toen. Ja en die kunnen dat dus dan op een [plusdocument [zetten.	¹⁵⁶ ACH ¹⁵⁷ ILL-ACH
EU	[Ja	[Soort CV'tje al
	[van wat doe je d'r n- -- ja.	
JH	[Ja, ja	
JH	¹⁵⁸ Dus. Ja. Dus dat is wel ook al een beetje aan 't veranderen. Maar goed daarnaast moet je nog steeds wel je punten [halen. =	¹⁵⁸ ACH
EU	[Ja	
JH	= ¹⁵⁹ Dus ik vind dat wel lastig -- ik denk dat CITO nu niet per se altijd 't doel bereikt met de teksten en hoe ze de vragen stellen, [maar ik zou niet weten hoe 't anders zou moeten.	¹⁵⁹ CITO
EU	[Mhm	
EU	Oké. Ja dat is aan ons [dan.	
JH	(((Nou da-))	
JH	Ja. {lacht} Ja precies. [{lacht}	
EU	[{lacht}	
EU	Um ja eigenlijk als afsluitende vraag: ja ik heb me hierin nou eigenlijk vooral gericht op van woordenschat en leesstrategieën en dan die associaties tussen woorden. Zijn er nog andere dingen waarvan je denkt, "nou dat kan echt helpen voor leesvaardigheid", wat wij nou nog niet besproken hebben?	

JH	¹⁶⁰ Hm. (=) Nee, zou ik even niet -- (<) valt me niet één twee drie wat in. (=) Ik denk dat je voor -- dat we nu ook met name over de de zwakkere leerlingen praten, want we hebben ook best wel veel leerlingen die uh die 't inzicht gewoon hebben en woordenschat is daar gewoon prima, en uh die kunnen die vragen gewoon makkelijk beantwoorden, maar 't zijn denk ik toch een aantal leerlingen -- en 't worden d'r jammer genoeg elk jaar wat meer [heb ik 't idee. =	¹⁶⁰ LEV
EU	[{lacht kort}]	
JH	= ¹⁶¹ Um die toch vastlopen op bepaalde dingen en dan denk ik dat je in eerste instantie met die leesstrategieën al een heel eind komt. (<) En als je dan ook nog d'r voor zorgt dat hun woordenschat uitbreidt, dan denk ik dat je een heel groot -- bij de meeste kinderen 't 't probleem hebt weggenomen.	¹⁶¹ LEV & STRAT & WORD
EU	Hm. [(())]	
JH	¹⁶² [Maar ja of dan 't plezier d'r [n- -- d'r in zit dat is dan een tweede. =	¹⁶² FEE
EU	[{lacht}]	
JH	= ¹⁶³ Ja ik vind dat altijd wel heel belangrijk, want ik -- [als ik dan ook zeg van, "We gaan leesteksten doen", en dan, "O" {klagend geluid}, ja en dan probeer ik 't zo leuk mogelijk te maken, maar uiteindelijk is 't toch best wel droge kost waar ze doorheen moeten.	¹⁶³ FEE & TEACH
EU	[Mhm.	
EU	Ja.	
JH	¹⁶⁴ En dat voelen ze ook zo.	¹⁶⁴ FEE
EU	{lacht}	
JH	¹⁶⁵ En dan vind ik 't zielig, maar ja 't moet toch. Dus uh [{lacht tegelijkertijd}] ja.	¹⁶⁵ FEE
EU	[Ja	
EU	[{lacht}]	
JH	¹⁶⁶ [Maar zo denk ik dat dat -- valt me even niks in.	¹⁶⁶ LEV
EU	O ja dat is niet [erg.	
JH	[Ja	

EU Uh.

JH Ja.

EU Dat was 't!

JH Oké.

EU [{lacht}]

JH [Zijn 'r nog andere dingen w- -- die -- waarvan je zegt, "Dat hebben we niet goed besproken, of daar moet ik nog wat mee, dat --" (<)]

EU [Ik -- nee ja wat ik wilde bespreken, hebben we [besproken. [Dus.

JH [Of of of [Oké [Oké goedzo

EU [{lacht}]

Appendix E.4 – Interview with Els Hoekstra

Gecodeerd transcript van interview door Eva Ummelen (EU) met Els Hoekstra (EH).

- (()) Onverstaanbaar of slecht verstaanbaar
- afbreking van een woord
- herformulering van de zin
- [start van overlappende tekst
- = verbinding tussen twee delen van een beurt
- * geen bestaand woord of verkeerd uitgesproken
- { } non-verbale informatie
- (<) pauze van ongeveer één seconde
- (>) pauze van ongeveer twee seconden
- (=) pauze van meer dan twee seconden

EU Hoe ziet een les leesvaardigheid d'r normaal uit? Op de bovenbouw dan, want we hebben 't alleen over bovenbouw leerlingen.

EH ¹Uh dat hangt d'r vanaf, dat kunnen verschillende dingen zijn. Uh ik kan intensief met leesvaardigheid bezig zijn of 't kan uh literaire leesvaardigheid uh zijn. Maar als 't gaat om zeg maar -- want ik neem aan dat 't vooral gaat -- dat -- leesvaardigheid gericht op 't eindexamen?

EU Ja.

EH ²Um dan begin ik in de vierde klas meestal met uh leerlingen uitleggen hoe ze uh tekst *bees -- beste aan kunnen pakken. ³Uh dus een aantal strategieën waarmee ze kunnen kijken van, (>) "hoe kan ik een een een tekst uh uh gaan tackelen? Waar moet ik op letten?" Ik laat ze bijvoorbeeld kijken naar de soorten vragen die d'r [bij staan] =

EU [Mhm

EH = ⁴Uh de -- ik laat ze kijken uh wat voor soort tekst 't is, zodat ze uh -- dat daar -- daardoor verschillen uh tussen ze gaan zien. (>) ⁵En dan uh begin ik in eerste instantie gewoon met echt 't doornemen van uh de tekst in z'n geheel met uh met een klas. ⁶En naarmate de (<) uh de tijd vordert en ze richting zes vwo gaan, laat ik dat steeds meer los. Laat ik ze m- -- steeds meer zelfstandig werken en ⁷pak ik alleen de leerlingen bij me die aangeven dat ze mijn hulp uh nodig [hebben].

¹WORK

²WORK
³STRAT

⁴WORK
⁵PART

⁶WORK

⁷LEV

EU [Ja

EU En is 't dan dus 't idee om -- want je zei eerst uh hele tekst ((om dan dus)) uh -- in combinatie met de vragen zeg maar. Is 't dan dat ze eerst de tekst lezen en dan naar de vragen gaan of aan de hand van de vragen door de tekst heen gaan, of --?

EH ⁸Uh ook hier hangt 't wat mij betreft d'r weer vanaf met welk doel ze bezig zijn met 't lezen van die tekst. Want uh stel dat 't om een toets gaat, (<) dan uh adviseer ik ze meestal ((want)) de meeste leerlingen vinden dat zelf ook prettig, ⁹zeker omdat ik nu merk dat steeds meer leerlingen in tijdnood komen met lezen. ¹⁰Om vooral eerst eens heel even naar de vragen te kijken en vervolgens met een marker in de handen door die tekst heen te gaan om datgene waarvan ze denken van, "dit heeft betrekking op die vraag", meteen aan te kunnen strepen. Zodat ze dat ook snel terug kunnen vinden wanneer ze een keertje op en neer bladeren naar die -- weer terug naar de vraag. ¹¹Op 't moment dat leerlingen bezig zijn bij mij in de les en ik ze alle tijd geef, dan wil ik dat ze alle woorden die ze niet kennen opzoeken. ¹²Dan wil ik dat ze uh eerst de tekst helemaal goed bekijken en voor zichzelf een soort van samenvatting maken per alinea van, "waar gaat dit nou over?"

EU Ja

EH ¹³Maar die tijd heb je niet tijdens 't maken van een toets.

EU Nee.

EH ¹⁴Dus dat zijn verschillende strategieën waar ze mee bezig zijn.

EU En um als uh als ze dus eigenlijk -- want als ik puur kijk naar -- leesvaardigheid zou zijn als ze 't goed hebben, is 't: ze begrijpen een tekst als ze 'm lezen. Dat is eigenlijk 't [doel natuurlijk =

EH [lucht]

EU = van [leesvaardigheid, toch?

EH ¹⁵[Da's 't, da's 't doel van leesvaardigheid]

EH ¹⁶Het uh afgelopen examen heeft [lucht tegelijkertijd] bewezen [dat dat echt absoluut niet zo is]

⁸PART

⁹TEMP

¹⁰STRAT

¹¹DICT
¹²PART

¹³TEMP
& CITO

¹⁴STRAT

¹⁵ENG

¹⁶EXAM

EU

EU Oké [dat was dus --

EH ¹⁷Nee um kijk als je als je ze -- gaat kijken naar een examen (<) en je kijkt naar de *multiple choice* vragen dan hebben ze altijd tenminste vijftientig {lacht tegelijkertijd} procent kans op een goed antwoord.

EU Mhm.

EH ¹⁸Ik bedoel diegene die een uh (<) plek open laat bij een *multiple choice* -- ¹⁹d'r is d'r ook dit jaar weer één, (<) die moet ik echt nog uit z'n hol trekken [{lacht} en eens even heel serieus mee gaan praten. =

EU [{\lcht}

EH ²⁰Um (>) d'r is dan altijd kans op het scoren van 't goede antwoord. De open vragen laten veel duidelijker zien of iemand iets [gesnapt heeft ja of nee. ²¹Vooraf wanneer d'r gezegd -- geef -- hè of leg uit in je eigen woorden wat hier nou gezegd wordt.

EU [Mhm

EU Ja.

EH ²²Da- dat laat zien of iemand wat snapt. En wat dat betreft vind ik dat de (<) manier waarop we nu met leesvaardigheid omgaan niet per se (<) uh toetst of een leerling daadwerkelijk snapt wat d'r staat. Want ik weet dat d'r da- -- dat d'r dadelijk leerlingen (>) een vijf ofzo gaan scoren voor een examen waarvan ik ook weet dat ze de helft van de teksten niet gesnapt hebben.

EU Ja.

EH ²⁰Omdat ik weet dat hun (<) uh vocabulaire en hun uh leesvaardigheidsstrategieën ontoereikend zijn.

EU Ja. [En dan toch is 't mogelijk om --

EH [Dus

EH ²⁴Ja. Van de andere kant heb ik ook dit jaar voor 't eerst een leerling gehad die heel serieus iedere vraag maakte en {lacht tegelijkertijd} die alle antwoorden fout had.

EU {geluid van verbazing}

EH ²⁵Dat is ka- -- d- -- als je kijkt naar kansberekening is dat eigenlijk niet mogelijk.

EU Ja.

EH ²⁶En die had toch voor elkaar gekregen om alle vragen fout te [(O)

EU [Wat sneu.

EH ²⁷Ja heel sneu. Ik pak even de thee.

{5:40 praten over irrelevante dingen terwijl de geïnterviewde de thee maakt}

6:00

EU Um ja nou ik was aan 't denken aan dat we 't nu hadden over of 't wel de manier is om 't uh te bevragen eigenlijk. [Maar (>) ben je dan eigenlijk van mening dat dus open vragen dan beter zijn dan die meerkeuzevragen?

EH [Mhm

EH [Um

EU [Of gaat 't ook om de soort vragen?

EH ²⁸Ja niet per se. Kijk um kijk natuurlijk toetst een (<) een uh gesloten vraag, een *multiple choice* vraag, die toetst wel degelijk iets. ²⁹En um (<) als je kijkt bijvoorbeeld naar 't verschil tussen de havo en de vwo-examens, dan zit daar echt een heel groot verschil in niveau in, [vind ik persoonlijk. =

EU [Mhm

EH = ³⁰Bij havo -- uh als een vwo-leerling een havo-tekst zou moeten maken, dan dan moet die eigenlijk voor dat goede antwoord gaan, want die {lacht tegelijkertijd} andere drie zijn meestal echt, ja, gewoon kletsboek.

EU Ja.

²⁴ILL-
EXAM-
QUES

²⁵ILL-
EXAM-
QUES

²⁶ILL-
EXAM-
QUES

²⁷ILL-
EXAM-
QUES

²⁸EXAM-
QUES
²⁹LEV

³⁰LEV

EH ³¹Terwijl bij een vwo-vraag uh de de nuances veel hè -- d- -- s- -- veel genuanceerder de vraag gesteld wordt. D- de antwoorden liggen ook veel dichterbij elkaar.

EU Mhm.

EH ³²Dus dat toetst wel degelijk iets, maar dan moeten de vraags- -- of de antwoorden op de vragen heel goed geformuleerd zijn. Gelukkig is dat meestal 't geval. Sommige gevallen vind ik toch wel dat ze voor meerdere interpretatie vatbaar zijn en dan wordt 't dus heel lastig om daar een goede uit te kiezen. Um (<) maar je je je toetst wel degelijk uh iets. (<) Maar feit blijft met een *multiple choice* dat een leerling altijd kans heeft (<) op 't invullen van 't goede antwoord terwijl die echt geen flauw idee [heeft.

EU [Ja

EU Ja ((want uh [wat)) –

EH ³³[En dat is 't risico.

EU Ja. En wat zou dan volgens jou de ideale manier zijn om 't te toetsen?

EH ³⁴Ja. De meest ideale manier is eigenlijk uh volgens mij om (>) veel meer leerlingen uh met hun eigen woorden uit te laten leggen van, “wat staat daar nou? Waar gaat dit nou over?”

EU Dus een soort samenvatting dan eigenlijk.

EH ³⁵Ja, iets me- -- misschien wel meer in die trant. Van wa- -- ve- -- vertel mij nou maar eens gewoon wat daar staat. ³⁶Wa- -- want ik merk zelfs tot in de laatste weken voor 't examen met de leerlingen die dit lastig vinden, dat ik naar een examentekst met ze kan kijken en dat ze echt denken van, “nou, daar had net zo goed Chinees kunnen staan.”

EU Ja. {gniffelt}

EH Ja.

EU [Ja, da's lastig.

EH [(O)

³¹LEV

³²EXAM
&
EXAM-
QUES

³³EXAM
-QUES

³⁴TEST

³⁵ILL-
TEST
³⁶EXAM
& LEV

EH	³⁷ En daar dat is gewoon heel erg lastig. En dat toont dan gewoon aan dat de leerling 't echt niet snapt.	³⁷ LEV
EU	Ja.	
EH	³⁸ En dat haal je d'r -- (>) ui- uit 't toets resultaat kun je dat niet per se halen. (>)	³⁸ CITO
EU	[Ja leerlingen die 't deels wel --	
EH	³⁸ [Hè als ik -- ik b- ik ben nou tweede tweede corrector, hier ligt de stapel tweede correctie. Uh ik ken die leerlingen dus niet. (<) Daar kunnen leerlingen tussen zitten die uh -- waarvan d'r laten we zeggen twee een vijf half scoren en die een die kan ongelooflijk {lacht tegelijkertijd} mazzel hebben gehad =	³⁹ ILL-CITO
EU	Ja.	
EH	= ⁴⁰ en heel veel goed gegokt hebben. En die ander kan heel vaak tussen die uh uh -- kan 't gesnapt hebben, en tussen 't goede antwoord en de instinker net te vaak de foute gekozen [hebben. (>) Dus de een snapt de tekst prima, de ander snapt d'r eigenlijk geen fluit van en toch hebben ze dezelfde uitkomst.	⁴⁰ ILL-CITO
EU	[Ja	
EU	Ja. (>) Ja dat is dan eigenlijk niet {maakt aanhalingstekens met haar vingers} eerlijk zeg maar.	
EH	⁴¹ Ja d- d- -- ik vind dat dat de leerling die 't werkelijk wel snapt tekort doet.	⁴¹ CITO & LEV
EU	Mhm.	
EH	⁴² En ja (<) met een examen gun ik iedere leerling alles, dus daar gaat 't [niet om. =	⁴² TEACH
EU	[{lacht}	
EH	= ⁴³ Maar als je kijkt naar (>) wat kan iemand nou? Waar geef ik nou een diploma voor?	⁴³ LEV
EU	Mhm.	
EH	⁴⁴ Ja dan vind ik wel dat ik af en toe een diploma mee moet geven dat ik denk, "mwah" [{lacht} hè, =	⁴⁴ LEV

EU [{lacht}]

EU Ja.

EH = ⁴⁵“zo goed ben je {lacht tegelijkertijd} [eigenlijk niet.”

EU [{lacht}]

EH ⁴⁶Ja. Dat uh da- [da- dat dus.

EU [Ja dat begrijp ik wel

EU Ja. Ja we hadden 't net ook al over die uh leesstrategieën ((dan)). [Uh die had ik ook al gemaild.

EH [Mhm

EH Ja.

EU Um (<) ja um wat vond je van dat lijstje? Dat -- is [dat iets waar jullie –

EH [(()) geef me dat lijstje nog eens even

EU Want je zei inderdaad al van, “[Ja dan begin ik met ze helpen van, hoe pak ik een tekst aan en zo”, zijn dit dan dingen waar je aandacht aan besteed?

EH [Ja

EH ⁴⁷Uh cognitief ja absoluut. Uh geheugen, even kijken. (<)

EU Ja da's misschien -- komt [overeen met dat die marker gebruiken, weet ik [niet? =

EH [Ja [Ja

EU = Zoiets [in ieder geval.

EH [Ja

EH ⁴⁸Uh compensatie daar uh -- dat is iets wat ze heel lastig vinden. (>) Want als je als lezer bezig bent met een tekst, ⁴⁹stel je voor deze tekst hier, en daar uh daar daar wordt een aantal woorden uit weg getipp-ext =

EU Mhm.

⁴⁵LEV

⁴⁶LEV

⁴⁷STRAT

⁴⁸COMP
& DIF
⁴⁹ILL-
COMP /
DIF

EH = ⁵⁰die ik niet snap. (<)

EU Ja dan wordt [’t moeilijk.

EH ⁵¹[Ja hoe weet ik -- hoe kan ik nou als ik ze niet ken, als ik ze niet snap, hoe kan ik dan beoordelen of dat nou juist een woord is dat wel belangrijk voor me is om te weten of dat ’t een woord is dat ik kan laten lopen?

EU Ja.

EH ⁵²Da- da- dat is iets dat heel lastig is voor leerlingen. Dus da- dat proberen ze wel, maar da- dat blijkt op ’t moment dat je daar met ze aan -- mee aan de gang gaat, dat dat heel lastig is.

EU [Is er wel iets aan te doen om dat -- om ze daarmee te helpen? =

EH [Uh

EU = Want, ja ik kan me voorstellen dat ’t inderdaad [gewoon heel lastig --

EH ⁵³[Heel veel le- -- heel veel lezen

EH ⁵⁴Gewoon [echt heel veel bezig zijn met het lezen van langere teksten en uh teksten lezen waarin je echt verbanden moet zoeken. (<) =

EU [Mhm

EH = ⁵⁵Hè dus lees die krant nou eens daadwerkelijk, in plaats van alleen maar die WhatsAppjes.

EU {lacht} Mhm.

EH ⁵⁶Ja ik ik merk -- ik ben nou dertien jaar bezig -- uh het leesvermogen gaat schrikbarend achteruit als je ’t mij vraagt.

EU Om langere teksten te lezen dan?

EH ⁵⁷Ja. Om überhaupt te lezen, om concentratie op te brengen om te lezen, om (>) uh (>) -- ⁵⁸vocabulaire kennis is echt -- nou ik kan wel janken.

EU {lacht}

⁵⁰ILL-
COMP /
DIF

⁵¹ILL-
COMP /
DIF

⁵²COMP
& DIF

⁵³TIME

⁵⁴TIME
& CON

⁵⁵ILL-
TIME /
CON

⁵⁶LEV

⁵⁷LEV
⁵⁸WORD

EH ⁵⁹Is [echt verschrikkelijk. =

EU [Ja

EH = ⁶⁰En 't examen van dit jaar stelde behoorlijk wat eisen aan ze. Nou joh, [((()

EU [Waren 't
inhoudelijk moeilijke teksten?

EH ⁶¹Inhoudelijk waren 't niet al te makkelijke teksten, maar d'r stonden ook woorden in die echt

(<) [pittig waren

EU [Ja

EH ⁶²Stond zelfs één woord in dat ik niet kende.

EU Hm.

EH ⁶³Nou dat komt niet [snel voor kan ik je vertellen. {lacht}

EU [{lacht}

EU Ja.

EH ⁶⁴Dat ik denk van, "O." Nou kon ik dat (<) compensatie =

EU Ja.

EH = ⁶⁵Uit de tekst halen. Wat dat betekenen moest. Maar ik kende dat woord niet en

gegarandeerd dat dan geen enkele van m'n leerlingen dat woord gekend heeft. Alleen 't
probleem voor 't gros van mijn leerlingen was dat de woorden waar ze die betekenis uit
konden filteren. =

EU Ook moeilijk waren, ja.

EH ⁶⁶Vrij waarschijnlijk niet te begrijpen waren. Ja dan houdt 't op

EU Ja. Ja dat is lastig.

⁵⁹LEV

⁶⁰EXAM

⁶¹EXAM
&
WORD

⁶²ILL-
EXAM
&
WORD

⁶³ILL-
EXAM
&
WORD

⁶⁴ILL-
EXAM
&
WORD
& COMP

⁶⁵ILL-
EXAM
&
WORD
& COMP

⁶⁶ILL-
EXAM
&
WORD

EH ⁶⁷Ja. Metacognitief is overigens ook zo'n probleem. Uh (=) die zelfkennis over uh sterktes en zwaktes uh dat dat dat s- -- vinden ze vaak lastig. (<) ⁶⁸Um (<) ((ja)) de onbelangrijke stukken scannen en de kern grondig lezen, nou doe je best. ⁶⁹Als je weer dat vocabulaireprobleem hebt, weet je niet wat de kern is [en wat de stukken zijn die je kunt scannen. =

EU [Ja

EH = ⁷⁰En daarnaast, uh als je 't hebt op metaniveau, de onderwerpen waar teksten over gaan: (<) we hebben geen idee. (<) IS, wat doen die?

EU {lacht} Ja. Ja, dat is bij- -- [eigenlijk best erg hè. =

EH [Ja

EU = Of ja, bij sommige onderwerpen dan [natuurlijk, maar --

EH [Ja

EH Maar dat uh -- (<)

EU Dus dat zou ze ook helpen, als ze [gewoon al -- ja.

EH ⁷¹[Ja 'tuurlijk! Gewo- gewoon, weet iets van de wereld. ⁷²Ik ben nu al met (<) vier vwo bezig en ik heb ze de eerste twee teksten van 't examen van dit jaar laten zien. Ik zeg, "Kijk eens welke datum hieronder staat. Tweeduizenddertien, tweeduizendveertien, daar komen ((nu)) teksten uit. Is nu tweeduizendzestien." Ik zeg, "Jullie examen is in tweeduizendachtien, [wat denk je --" Ja! Lees nu (<) =

EU [((Lees dat nu)), ja

EU Ja. (<)

EH = ⁷³teksten uit dit type kranten, tijdschriften, enzovoort. Kijk eens naar een intelligent programma in plaats van alleen maar naar dat (<) Geordie Shore. Weet ik veel wa- wa- waar ze [allemaal --

EU [Ah, is wel Engels {lacht}

EH Nee sorry, da's geen Engels.

EU {lacht}

⁶⁷SELF
⁶⁸SCAN
⁶⁹SCAN
&
WORD
& LEV

⁷⁰KNOW

⁷¹KNOW
⁷²ILL-
KNOW

⁷³ILL-
KNOW

EH {lacht tegelijkertijd} [Ik betwist dat dat Engels is. {lacht} =
 EU [{lacht}]

EH [Jamie Oliver heeft ook echt 't 't 't vocabulaire van een kleuter. Ontstijgt dat helaas ook nog
 steeds niet. =
 EU [Een vorm van.

EH = ⁷⁴Ja. Als je naar bepaalde programma's kijkt en [so- -- bepaalde soorten teksten leest,
 vergroot je je vocabulaire. =
 EU [Mhm

EH = ⁷⁵Je hoeft van mij echt niet uh die *Finish Up* uit je hoofd te leren. Vind ik totaal
 oninteressant als ik eerlijk ben. [(O). De ervaring leert: ze leren braaf die woordjes --
 EU [Ja

EU Een dag van tevoren.

EH ⁷⁶Als je mazzel hebt drie dagen [van tevoren. =
 EU [{lacht}]

EH = [Twee dagen --
 EU [Dat verschilt uh [per leerling hoe snel ze [leren natuurlijk. {lacht}
 EH [Ja 'tuurlijk [Ja precies

EH ⁷⁷Twee dagen na de toets: ft alle kennis [weg. =
 EU [Ja

EH = ⁷⁸Ik heb 't nu gezien met examenleerlingen vo- -- waarvan ik weet dat ze 't begin van dit
 schooljaar voor een *Finish Up* toets bepaald vocabulaire hebben moeten leren. Dat
 vocabulaire (<) stond in een tekst die ik met ze aan 't oefenen was. Was een leerling die altijd
 heel braaf al die *Finish Up* oefent. En leert. En daar keurige cijfers voor haalt. Is nog nooit
 met minder dan een *zevenhalf weggegaan voor een *Finish Up*. We zijn aan 't lezen in de
 tekst, ze kijkt, ze zegt, "Ik heb geen idee waar dat over gaat." Ik zeg, "Maar dat woord en dat
 woord en dat woord heb je allemaal voor *Finish Up* moeten leren dit jaar." Ze wist niet eens
 meer dat ze 't ooit had gezien.

⁷⁴WORD

⁷⁵WORD
& TEST

⁷⁶WORD

⁷⁷WORD

⁷⁸ILL-
WORD
& ILL-
TEST

EU Ja. (>)

EH ⁷⁹Met andere woorden: dat woordjes leren zonder context (<) is (<) kansloos.

EU Hm.

EH ⁸⁰Heeft geen enkel nut. Waar kun je woordjes in een context leren? Door met die taal bezig te zijn en dat doe je door hè passief, dus door door door te luisteren en door te lezen. (<) Daar komt vocabulaire binnen en dat moet je vervolgens actief gaan gebruiken. En [dan leer je wat.

EU [Ja

EH ⁸¹Maar ja, twee uh twee keer drie kwartier in vijf ywo. Doe je best Hoekstra. [lacht] Hè. Dan schiet 't gewoon niet zo hard op. En als ze dan thuis niet lezen, (=) wordt 't heel lastig

EU [Ja

EU Mhm. Maar officieel moeten ze voor Engels ook boeken lezen toch?

EH ⁸²Ja {sarcastisch} mhm. (=) Kan ik niet controleren.

EU Mhm. ((Voor wat)) moet je dan ook alweer doen, um een verslag of zo daarover schrijven [((wat was 't))?

EH ⁸³[Nou ik ik heb ze nu wel andere soorten vragen laten stellen, want het werd op een gegeven moment wel heel erg makkelijk om uh met een paar aanpassingen van alles van scholieren.com en van oudere broers en zussen en [buurjongens en zo uh te gaan kopiëren. =

EU [Ja

EH = ⁸⁴Dus ik heb nu de vraagstellingen aangepast, waardoor ik ze uh citaten uit 't boek laat halen. ⁸⁵Waarbij ze moeten aangeven waarom dat uh de hoofdpersoon uh uh typeert of uh d- hè dat dat soort dingen.

EU Ja.

EH ⁸⁶Of welke citaten uit 't boek ze -- hen heel erg aanspraken op -- en dan moeten ze op verschillende gebieden uh een citaat d'r uit halen.

⁷⁹WORD
& TEST

⁸⁰WORD
& TIME
& LIST

⁸¹TEACH
& TIME

⁸²TEST &
BOOK &
TEACH

⁸³TEST &
BOOK

⁸⁴TEST &
BOOK
⁸⁵ILL-
TEST /
BOOK

⁸⁶ILL-
TEST /
BOOK

EU Hm. Da's eigenlijk wel leuker vind ik [((dan)).

EH [Ja

EH ⁸⁷Dus die vragen moeten ze voordat ze beginnen met 't lezen van 't boek er meteen bij hebben, {lacht tegelijkertijd} want ja die vind je anders nooit weer terug [natuurlijk, die quotes. =

EU [Mhm

EH ⁸⁸En (<) dat stimuleert wat meer tot lezen, maar ik kan in principe niet controleren of iemand een boek gelezen heeft [ja of nee.

EU [Ja

EU Ja ze kunnen natuurlijk nog steeds gewoon puur die passages even zoeken en zo.

EH ⁸⁹Luister, als in de tijd dat ik op m'n middelbare school zat. Toen je naar -- fysiek naar de bieb moest fietsen en een uh samenvattingenboek uit de kast moest halen en dat moest kopiëren en drie keer moest lezen om d'r bij een mondeling mee weg te komen. Denk je dat ik in de tijd van 't internet waarop ieder boek dat d'r is, honderdduizenden verschillende uh samenvattingen en -- dat dat dat ik dat kan controleren? Of iemand 't boek [heeft gelezen? =

EU [Mhm

EH = ⁹⁰Nee sorry, kan ik niet controleren. [Ik zou 't willen dat ik dat kon. Maar dat kan ik echt niet.

EU [Hm

EU Nee. (<)

EH ⁹¹En ik weet prima wie d'r een boek gelezen heeft of niet.

EU {lacht tegelijkertijd} Maar je kan 't niet controleren.

EH ⁹²[Maar ik kan 't niet controleren.

EU [{lacht}

EU Ja. Maar ja uiteindelijk hebben ze dus -- ja ze hebben zichzelf d'r uiteindelijk mee [dan natuurlijk.

⁸⁷TEST &
BOOK

⁸⁸TEST &
BOOK &
TEACH

⁸⁹ILL-
TEST /
BOOK

⁹⁰TEST &
BOOK

⁹¹TEACH
& BOOK

⁹²TEACH
& TEST
& BOOK

EH	[‘tuurlijk!	
EH	⁹³ Maar dat weten ze op dat moment niet. Of in ieder geval -- uh kijk, geef de gemiddelde leerling op een willekeurig moment de keuze: je gaat nou iets doen waar je wat aan hebt, of je {lacht tegelijkertijd} gaat nou iets doen waar je dikke lol mee hebt. Welke keuze maakt die? “Ik ga wat doen waar ik dikke lol mee [heb.”	⁹³ MOT & FEE
EU	[Ja	
EU	Maar ja, lezen is ook leuk! {lacht}	
EH	⁹⁴ Dat dat moet je vinden. Dat dat [moet je uh vanuit je jeugd meegekregen hebben of vanuit je jeugd al gedaan hebben.	⁹⁴ FEE & MOT
EU	[Ja klopt, is ook zo	
EU	Mhm.	
EH	⁹⁵ En daar begint een tiener op z’n vijftiende echt niet uit zichzelf mee. (<) Als ze dat niet van tevoren al gestimuleerd -- ja als die daar niet al in gestimuleerd is. (<) En dan kun je mazzel hebben als je iemand dusdanig kunt prikkelen dat die op een gegeven moment toch als die dan uh de twintig voorbij is, op een gegeven moment eens uit zichzelf een boek op gaat pakken. (<)	⁹⁵ FEE & MOT
EU	Ja.	
EH	⁹⁶ Maar ik bedoel, ik heb zelf een vader die d’r trots op is dat die nog nooit een boek gelezen heeft.	⁹⁶ ILL-FEE
EU	{lacht}	
EH	Dus ik heb voor hem die Stefan Verweij van afgelopen jaar heel groot gekopieerd, die heb ik ook in mijn klaslokaal ophangen, zo van, “opa las ook nooit, die is dom gestorven.” {lacht}	
EU	{lacht}	
EH	{lacht tegelijkertijd} Die ga ik strakjes aan m’n kleine neefje geven. Als -- maar die vindt lezen heel leuk, gelukkig. {maakt geluid van opluchting}	

EU {lacht} Dat scheelt.

EH Ja.

EU Oké, uh laten we anders [even 't schema uh [verder uh --

EH [Ja [Ja

EH ⁹⁷Uh even kijken. Affectief. Nou uh jezelf aanmoedigen, angst wegnemen door te oefenen. Ja da- dat probeer je natuurlijk en uh uh bij sommigen werkt dat prima. En bij sommigen werkt dat wat minder, omdat ze gewoon merken dat ze d'r echt geen talent voor hebben.

⁹⁷AFF &
TAL

EU Ja.

EH ⁹⁸Hè en 't is gewoon op een gegeven moment heel erg lastig voor een leerling om (<) te blijven uh -- positief te blijven kijken naar iets waarvan je {lacht tegelijkertijd} weet dat je d'r iedere keer een drie voor haalt.

⁹⁸DIFF &
FEE

EU Ja. Mhm.

EH ⁹⁹Hè, dus dat uh da- dat dat kan -- in de loop der jaren zie je dat uh verschillen bij leerlingen, want sommige worden door veel oefening daadwerkelijk beter. (=) ¹⁰⁰En ook dit jaar heb ik daar weer een voorbeeld van, uh die gaat een zeven waarschijnlijk halen, terwijl die -- in de vierde klas dachten we echt van "och, kansloos."

⁹⁹PRAC
¹⁰⁰ILL-
PRAC

EU [Mhm.

EH ¹⁰¹[Het wordt een twee. (>) Die had ze toen ook permanent, aan de lopende band.

¹⁰¹ILL-
PRAC

EU Dan is ze d'r goed op vooruit gegaan.

EH ¹⁰²Ja, dus die is ((d'r)) echt goed op vooruit gegaan. D'r zitten d'r ook in de klas, die hadden toen een vier en die halen die nu nog steeds.

¹⁰²ILL-
PRAC

EU Maar doen die dan iets anders dan die leerling die wel vooruit gaat, of is 't gewoon dan, bij de één [slaat 't aan --

EH ¹⁰³['t Is ook ((nog wel)) -- ja 't is ook een kwestie van talent [hoor.

¹⁰³TAL

EU	[Oké	
EH	¹⁰⁴ Ik bedoel, um, (=) je kunt heel veel trainen, (<) um maar d'r d'r zit bij iedereen wel op een gegeven moment een grens aan.	¹⁰⁴ PRAC & TAL
EU	Mhm. (>)	
EH	¹⁰⁵ Hè ik bedoel uh vergelijk 't met de honderd meter rennen. Iedereen [krijgt die honderd meter wel af. =	¹⁰⁵ ILL-PRAC / TAL
EU	[Ja	
EH	= ¹⁰⁶ Hè ik bedoel, d'r {lacht tegelijkertijd} komt een moment dan kom je aan 't eind van die honderd meter. Maar de één gaat met heel hard trainen -- uh ko- komt -- kan die 't binnen tien seconden rennen, =	¹⁰⁶ ILL-PRAC / TAL
EU	Mhm	
EH	= ¹⁰⁷ en een ander kan met uh heel hard trainen, hè laten we 't hebben over uh leerlingen op school die uh de honderd meter moeten rennen, in principe dezelfde training daarin krijgen, ja de ander die is nog steeds blij als die na twintig minuten hijgend over de finish komt.	¹⁰⁷ ILL-PRAC / TAL
EU	Mhm.	
EH	¹⁰⁸ En daarbij maakt 't ook niet uit of die daar harder aan gaat trainen want die komt gewoon niet sneller vooruit. Ja en dat zie ik me- met met lezen bij sommigen ook. Sommigen hebben (<) ruimte om zich te verbeteren, en bij anderen zit d'r toch gewoon een beperking aan 't talent en houdt 't op een gegeven moment op.	¹⁰⁸ ILL-PRAC / TAL
EU	Ja.	
EH	¹⁰⁹ Dan mag je gewoon echt blij zijn met een vijf. ¹¹⁰ En wat dat betreft, ja Engels is een vak dat iedereen moet doen, of je nou {lacht tegelijkertijd} talent hebt d'r voor of niet, dus ja d- -- sommigen die die blijven inderdaad ook echt hangen op die vijf.	¹⁰⁹ ILL-PRAC / TAL ¹¹⁰ MAN & TAL
EU	[Ja.	¹¹¹ TAL & PRAC

EH ¹¹¹[Terwijl ze d'r heel veel tijd aan besteed hebben.

EU Maar dan hebben we 't puur over leesvaardigheid, of over 't totale Engels cijfer?

EH ¹¹²Uh over 't totale cijfer, want daar blijft dan vaak uh spreekvaardigheid ook uh achter. Daar blijft uh schrijfvaardigheid ook vaak achter. Uh luistervaardigheid en uh leesvaardigheid liggen vaak redelijk dicht bij elkaar.

¹¹²REL

EU Ja. Dan zou ik luisteren eerder nog moeilijker vinden dan lezen denk ik. (<)

EH ¹¹³Ja omdat uh bij leesvaardigheid, uh die tekst die gaat niet weg. Die [kun je in ieder geval nog heel even terug uh terug pakken. *Ter bij luistervaardigheid als je 't even niet gesnapt had, ja dan was 't dat ook. (<)

¹¹³TEMP
& DIFF

EU [Nee je kan dan op je eigen tem- -- ja

EH ¹¹⁴Hè en dan [uh dan -- je kunt niet meer teruggaan, dus. =

¹¹⁴DIFF

EU [Ja

EH = ¹¹⁵Eens even kijken, sociaal. Uh leerlingen helpen elkaar, vergelijken antwoorden. Uh dat laat ik ze heel veel doen en dat uh dat werkt uh ook steeds beter. ¹¹⁶Ik heb in tegenstelling tot vroeger waarin ik die busopstelling had hè met met z'n tweeën naast elkaar in die rijen, uh heb ik nou al anderhalf jaar ofzo uh groepsopstellingen in m'n klas. Dus groepen van vier of van zes.

¹¹⁵SOC
¹¹⁶WORK

EU Ja.

EH ¹¹⁷En laat ik ze dus onder andere bij leesvaardigheid heel veel samenwerken. En dat um (<) ja dat helpt wel. En dan is 't vooral interessant om uh uh zeg maar heel gemengde groepen samen te stellen. Leerlingen die dus -- uh per groep eentje die heel sterk is en daar ook wat zwakkere broeders omheen te [zetten, zodat ze elkaar inderdaad kunnen helpen. =

¹¹⁷WORK
& SOC

EU [Ja

EH = ¹¹⁸En dan uh uh -- ik merk ook dat daar -- daardoor uh meer feedback gevraagd wordt.

¹¹⁸ASK

EU Ja als ze 't dan oneens zijn ofzo dat ze willen weten

EH ¹¹⁹[Bijvoorbeeld hè. Ter- terwijl eerder was 't veel meer van, “ik zit hier als consument, jij vertelt me 't maar en dan uh zeg ik ‘ja en amen’ en dan uh ga ik naar huis en dan weet ik niet meer waar je 't over had.”

EU [Hoe 't zit, ja.

EU Mhm.

EH Dat [uh =

EU [Ja {lacht}

EH = ¹²⁰Da- da- dat wordt daardoor verminderd. Uh ik merk dat leerlingen op 't moment dat je ze dan ja toch zeg maar dwingt om d'r mee aan de gang te gaan, dat d'r dan ook meer aan uh aan gewerkt wordt. Dus.

EU Oké. (=) Ja klinkt goed. {lacht}

EH ¹²¹Ja, als 't nou ook nog eens 't gewenste resultaat [opleverde. =

EU [{lacht}

EH = ¹²²Maar, ja ik merk gewoon dat leerlingen geen kranten meer lezen, geen [uh geen journaal meer kijken, uh 't komt allemaal in van die *soundbytes* uh -- komt 't binnen.

EU [Hm

EU Ja.

EH ¹²³En dat dat verschil merk je. En dan kun je honderdduizend keer tegen ze zeggen, “Als jij volgend jaar de marathon moet rennen en je rent iedere dag maar honderd meter, (>) [hoe g-hoe groot is dan de kans =

EU [Mhm
(0)

EH = ¹²⁴dat je [volgend jaar die marathon kunt rennen?” =

EU [{lacht tegelijkertijd} ja

¹¹⁹WORK

¹²⁰WORK
& TEACH

¹²¹RES

¹²²TYP

¹²³TYP

¹²⁴TYP

¹²⁵TYP

EH = ¹²⁵“O ja ja nee dat gaat niet lukken dan.” Nee. En ik zeg, “Als je dus nooit iets leest dat langer is dan een WhatsAppje, hoe ga je dan in godsvredesnaam verbanden leggen in een tekst van twee pagina’s?”

EU Mhm.

EH ¹²⁶“O ja.”

EU {lacht}

EH ¹²⁷Maar ja om ’t dan vervolgens te gaan doen, =

EU Mhm.

EH = ¹²⁸dat betekent dat dat dat beslag legt op tijd die zij zien als hun vrije tijd.

EU Ja. (<) En daar hebben ze geen zin in.

EH ¹²⁹Nee en daar hebben geen zin in. Of dan gaan ze liever bij de Albert Heijn vakkenvullen, of weet ik [veel wat.

EU [Daar krijgen ze tenminste nog geld [voor.

EH ¹³⁰[Ja hè, dat da- -- maar ‘t ’t moet uh heel snel resultaat [uh hebben.

EU [Mhm

EH ¹³¹En als ’t dat niet heeft, dan zie je dat ze afhaken.

EU Ja.

EH ¹³²Dat zie je zelfs met uh uh muziekinstrumenten bespelen. Kinderen ge- geven d’r heel snel de b- -- veel sneller dan vroeger de brui aan. Want een muziekinstrument beheersen kost tijd.

EU Mhm.

EH Ja vraag maar eens bij de gemiddelde harmonie.

¹²⁶TYP

¹²⁷TYP

¹²⁸TYP &
TIME

¹²⁹TIME

¹³⁰TIME
& MOT

¹³¹TIME
& MOT

¹³²ILL-
TIME /
MOT

EU {lacht}

EH Is echt janken.

EU Ja.

EH ¹³³Maar diezelfde houding zie ik dus ook bij leesvaardigheid terug.

¹³³MOT &
TIME

EU Als 't niet meteen goed gaat, dan laat maar.

EH ¹³⁴Ja. Ja.

¹³⁴MOT &
TIME

EU Oké um even kijken, waar we 't net ook al over hadden eigenlijk, dus de woordenschat -- dat die vrij essentieel is.

EH ¹³⁵Ja. (<) Ja.

¹³⁵WORD

EU Is dat het belangrijkste denk je? Want je hebt 't ook over verbanden leggen, maar um --

EH ¹³⁶Kijk um (=) ik vind uiteindelijk -- op 't moment dat een leerling uh bezig is met 't lezen, zou dat niet het belangrijkste moeten zijn. (>) ¹³⁷Uh 't snappen van waar gaat iem- -- iets over, welke achterliggende bedoeling zit d'r in, welke verbanden liggen d'r nou uh in deze tekst tussen de verschillende alinea's, welke conclusies kun je trekken naar aanleiding van een tekst? Dat zou 't belangrijkste moeten zijn. (<)

¹³⁶WORD

¹³⁷GOAL
& CON &
CONC

EU Mhm.

EH ¹³⁸Maar dat valt of staat (<) met 't vocabulaire. Als jij niet weet wat d'r staat, kun je geen conclusie trekken.

¹³⁸WORD
& CONC

EU Ja.

EH ¹³⁹Als jij n- -- d- -- 't 't vocabulaire niet snapt, kun je geen verband zien.

¹³⁹WORD
& CON

EU En hebben we 't dan alleen over de betekenis van 't woord of weten uh "wat voor grammaticale functie heeft dit, um [hoe wordt 't geschreven?"]

EH ¹⁴⁰[Uh d- d- -- een een combinatie van.

EH ^{140a}Uh voorbeeldje uit 't examen van dit jaar. Wacht. Pak ik heel even de tekst d'r bij, dan kun je 't zien. {pakt tekst} D'r staat namelijk 't woord *benefit*.

EU Ja.

EH Heb je 't examen van dit jaar gezien? Nee, oké.

EU Maar 't woord *benefit* ken ik [wel van ((daar mee)). {lacht}

EH [Ja

EH Kijk. [Um

EU [O dadelijk ga ik iets heel doms zeggen ofzo.

EH Nee nee helemaal niet. 'Tuurlijk niet. ¹⁴¹Nou hè *when you pay for a hole to be dug, you can see the job has been done*.

EU Mhm.

EH ¹⁴²*Can any economist demonstrate their benefit just as tangibly?*

EU Mhm.

EH ¹⁴³Nou *benefit*, (=) w- -- pak d'r een woordenboek bij en dan krijg je een aantal uh (>) vertalingen hè, een aantal opties. Je krijgt voordeel, je krijgt opbrengst, je krijgt nut. En d'r zullen d'r vast nog een paar bij staan.

EU [Ja.

EH ¹⁴⁴[Welke kies je?

EU Nou aangezien 't over een *economist* gaat, zou ik dan over -- voor opbrengst gaan.

EH ¹⁴⁵Ja. Iedereen schrijft op voordeel.

EU Ja.

¹⁴⁰WORD

^{140a}ILL-WORD

¹⁴¹ILL-WORD

¹⁴²ILL-WORD

¹⁴³ILL-WORD / DICT

¹⁴⁴ILL-WORD / DICT

¹⁴⁵ILL-WORD / DICT

¹⁴⁶ILL-WORD / DICT

EH ¹⁴⁶Ja nou, dag! Weg!

EU Ja.

EH ¹⁴⁷“Dat -- (<) ja maar 't stond in 't woordenboek.” “Ja maar scheet, je moet kijken hoe dat past
=

EU Ja.

EH = in die context.” (=) ¹⁴⁸Heel moeilijk, blijkt.

EU Ja.

EH ¹⁴⁹Ja en (>) daarvoor heb je gewoon zo veel (>) oefening nodig als je dat niet zeg maar intuïtief
aarvoelt. (>) ¹⁵⁰Maar dan nog, waardoor voelt iemand iets intuïtief aan? Omdat die 't gewoon
vaak langs heeft zien komen. [En dan kun je op een gegeven moment op intuïtie varen.

EU [Ja. Ja.

EU Ja want dit is misschien um mooi gerelateerd aan 't volgende. Dat gaat over hoe woorden aan
elkaar gerelateerd zijn zeg maar.

EH Mhm.

EU Um (()) want bijvoorbeeld dan in dit geval zou je kunnen zeggen *economist* en *benefit*, als je
snapt dat opbrengst en economie, dat dat dan bij elkaar hoort zeg maar, dat 't dat makkelijker
maakt bijvoorbeeld. Dat je weet “ik moet daarvoor [gaan en niet voor [voordeel.”

EH [Ja [Ja. Nou 't -- de beste zou
hier zijn geweest [nut hè. Hun -- wat is nou hun nut.

EU [Of de –

EU Ja. Um (>) [hoe -- =

EH [(())

EU = dit is -- ja hier staan wat voorbeelden van hoe woorden [um qua betekenis aan elkaar
gerelateerd kunnen zijn =

¹⁴⁷ILL-
DICT

¹⁴⁸DIFF

¹⁴⁹PRAC
& TAL
¹⁵⁰TIME
& TAL

EH

[Mhm

EU = en deze twee komen we anders zo [wel op. Um heeft dit nut? {lacht} Om dit te weten voor de leerlingen? Om hier aandacht aan te besteden?

EU [Mhm

EH Um.

EU Het zijn [natuurlijk ()]

EH ¹⁵¹[Deze so- -- deze sowieso. {wijst naar de bovenste verbanden} ¹⁵²Uh de de de -- (=) kijk de cognaten da- da- da- dat herkennen ze meestal wel. *False friends* (=) ja 't 't 't heeft nat- na- natuurlijk -- vo- ¹⁵³vooral de eerste twee zou ik van zeggen van, "da- dat heeft echt uh absoluut nut." ¹⁵⁴En um (<) wij gaan nou in ieder geval uh bij ons op school nou ook bijvoorbeeld op een hele andere manier gaan we vanaf komend jaar om met de -- met 't vocabulaire. ¹⁵⁵We hebben *Finish Up* d'r uit gemikt (<) en we hebben uh een Cambridge methode gepakt.

¹⁵¹ASS

¹⁵²COG

& FAL

¹⁵³ASS

¹⁵⁴WORD

¹⁵⁵MET

EU Oké.

EH ¹⁵⁶Die dus um leerlingen meteen ook laat oefenen met woorden die langskomen. Uh [die --

¹⁵⁶MET

EU [Oefenen
in welk opzicht?

EH ¹⁵⁷Dus je krijgt uh een pagina -- boek ligt open, die pagina staan woorden op die nieuw komen, voor een heel groot deel dus op deze manier uh gerangschikt {wijst naar lijst met associaties}.

¹⁵⁷MET

EU Met [die ()]

EH ¹⁵⁸[Hè dus met die in- indirect en direct betekenis gerelateerd. Uh cognaten en *false friends* staan d'r ook vaak bij. En vervolgens krijg je op de pagina daarnaast -- krijg je daar oefeningen mee.

¹⁵⁸MET
& ASS &
COG &
FAL

EU Oké.

EH ¹⁵⁹Ga d'r maar eens mee aan de gang. Ga d'r maar eens mee s- mee spelen. ¹⁶⁰Dus ik hoef niet alleen maar een woordje meer uit m'n hoofd te leren, want ze krijgen d'r dus ook geen

¹⁵⁹PRAC
¹⁶⁰WORD
& MET

Nederlandse uh vertaling meer bij. Het gaat nou puur om de betekenis van 't woord. Wat betekent dat woord en wat kun je d'r mee?		
EU	Ja.	
EH	¹⁶¹ En ik hoop dat dat strakjes een betere opbrengst uh gaat geven dan 't uh leren van woordjes zonder context.	¹⁶¹ RES
EU	Ja. (<) En krijgen ze dan ook een ander soort toets voor vocabulaire?	
EH	¹⁶² Ja dan gaan ze ook andere toetsen krijgen. Dan zullen ze uh uh (>) bijvoor- -- ik hè -- w- w- we moet- -- we moeten met de sectie nog gaan kijken hoe we dat exact gaan toetsen. Maar dat zullen dan uh toetsen worden die lijken op de (<) de soorten oefenen die ook in 't boek staan. Maar (<) ik ben d'r voorstander van om ook gewoon uh tekst te geven met woorden onderstreept (<) en dan te zeggen van, "Oké, vertel me maar: dat woord wat betekent dat nou in die context? Leg 't even in je eigen woorden uit w- wa- wa- wat hier nou staat."	¹⁶² TEST
EU	Ja dus geen één op één vertaling eigenlijk meer, maar gewoon dat je snapt wat 't woord is.	
EH	¹⁶³ Nee want een één op één vertaling uh um -- ¹⁶⁴ weet je als 't zo simpel was met 't -- met vertalen, dan was Google <i>Translator</i> goed.	¹⁶³ TRAN ¹⁶⁴ ILL-TRAN
EU	Ja. Mhm.	
EH	¹⁶⁵ En Google <i>Translator</i> is {fluistert} ruk.	¹⁶⁵ ILL-TRAN
EU	Ja. [(())	
EH	[Staat niet op de tape [hopelijk. {lacht}	
EU	[{lacht}	
EU	Was niet te [verstaan. {lacht}	
EH	[Nee. Nee precies, was niet --	
EH	¹⁶⁶ Maar een computer kan nog steeds niet vertalen.	¹⁶⁶ ILL-TRAN
EU	[Ja.	¹⁶⁷ ILL-TRAN

EH ¹⁶⁷[Is één van de weinige dingen die je een computer niet kunt laten doen. Dat is vertalen. (>)]

EU Juist [door de context dan. Ja.

EH [Dus

EH ¹⁶⁸Ja.

EU Of ja dat de betekenis verandert door de context ja.

EH ¹⁶⁹Omdat taal echt iets heel ingewikkeld is. (>)]

EU Mhm.

EH ¹⁷⁰"En je ziet ook dat hoe (>) hoe uh gecompliceerder een samenleving, hoe geciviliseerder een samenleving, hoe lastiger (<) uh de de taal die ze gebruiken. En ik vind dus daarmee (<) ook t steeds eenvoudiger taalgebruik dat dat ik langs zie komen, dat ook steeds meer gepropageerd wordt -- hè je je mag geen ingewikkelde woorden meer gebruiken, uh je mag geen ingewikkeld stuk meer in een krant zetten. Ik vind dat angstaanjagend want dat betekent gewoon dat de hele samenleving ontzettend veel dommer aan t worden is, want we snappen van alles niet meer. (>)"

EU Mhm.

EH ¹⁷¹"Alles moet Jip en Janneke. Ja. Terwijl ik dan denk van: "het is niet voor niks dat Jip en Janneke een boek is voor kinderen op de lagere school."

EU {lachend} Ja.

EH {lachend} ¹⁷²Ja. Daarna moet je dat niveau overstegen zijn.

EU Mhm.

EH ¹⁷³"Nee, we gaan terug naar Jip en Janneke. Ja ik vind dat akelig. Ik wil dat dus eigenlijk met mijn leerlingen bij voorbaat n- -- bij voorkeur vooral niet doen."

168 ILL-
TRAN

169 ILL-
TRAN

170 WORD

171 WORD

172 WORD

173 WORD

EU	Nee maar ja je merkt ook -- als ik kijk naar dan vervolgopleiding, alles wat ik nou moet lezen is allemaal in 't Engels en daar -- dat staat d'r ook niet allemaal in Jip en Janneke taal, want je moet gewoon wetenschappelijke artikelen lezen, [dus 't heeft ook geen zin om op de middelbare school alles in Jip en Janneke taal te doen, want dan zijn ze daar niet op voorbereid.	174WORD
EH	¹⁷⁴ [Ja precies	175RES
EH	¹⁷⁵ Nee precies! (<) En (<) ik vind nog steeds dat een cijfer dat iemand haalt uh niet zaligmakend is. Ik vind wel uh de groei die iemand doormaakt en uh (<) ¹⁷⁶ de wil tot weten, dat die heel erg [belangrijk is. =	176MOT & KNOW
EU	[Mhm.	177ILL-MOT / KNOW
EH	= Ik weet niet of je de krant van gisteren gezien -- de Volkskrant van gisteren gezien [hebt?	
EU	[O ik heb geen krant [op mijn kamer. [{lacht}	178ILL-MOT / KNOW
EH	[Oké. [Nee dat kan ik me voorstellen.	
EH	¹⁷⁸ Wacht di- di- di- dit is echt -- dit is huilen. Ik kreeg 't gisterochtend meteen van m'n zusje doorgemaid. {zoekt krant} Had d'r meteen een foto van gemaakt en uh kreeg de app, nou ik stond nog boven.	179ILL-MOT / KNOW
EU	Nederlandse scholieren ongemotiveerd.	
EH	¹⁷⁹ Ja. Punt. Ja nee klopt. [Zie ik al jaren. En 't [wordt met 't jaar erger. =	180ILL-MOT / KNOW
EU	[{lacht} [Mhm	
EH	= ¹⁸⁰ “Ja maar waarom moet ik dat weten?” Omdat weten interessant is? Omdat je daarmee groeit? Omdat je daarmee wat kunt? (>)	
EU	Ja dat 't raar is dat ze eigenlijk zoiets hebben van, “Ja pf, waarom moet ik dingen weten? Ik hoef --”	181ILL-MOT / KNOW
EH	¹⁸¹ Ze ze willen niks weten. En dat is heel raar, want ieder kind dat geboren wordt (<) wil op een gegeven moment dingen weten. Wil dingen [leren. Zijn heel nieuwsgierig.	
EU	[Ja	182ILL-MOT / KNOW

EU “Waarom dit? Waarom dit? Waarom [niet ()]?”

EH ¹⁸²[Ja. Vraag ’s aan de gemiddelde twee- hè tweejarige. Zo van, “Nee zal i- -- dat doe ik nog wel even.” “Nee dat wil ik.” Hè, ze willen ’t zelf kunnen. Ze willen -- En ergens in hun opvoeding, (<) en dat is een samenspel tussen uh uh ouders, school en de maatschappij als geheel, krijgen we ’t voor elkaar (<) om mensen ongeïnteresseerd te maken. Om mensen te creëren die zeggen, “Ja, ik hoef niks meer te weten. Ik wil niks weten. Los jij dat maar voor me op.” (>)]

EU [Ja.

EH ¹⁸³[Ik vraag me af waar dat mis gaat. Vraag ik me heel vaak af.

EU Mhm. Ja ’t is waarschijnlijk inderdaad een samenspel dus da’s [moeilijk om daar een vinger op te leggen. Ja.

EH [‘tuurlijk

EH ¹⁸⁴Daar kun je niet zomaar een vinger op leggen, maar ik merk wel ’t {lacht tegelijkertijd} resultaat van. En inderdaad, want die leerling die moet vervolgens door. (<)

EU Mhm. (<)

EH ¹⁸⁵Ik kan me ook nog heel goed herinneren dat dat een leerling, was zelfs nog voordat jij uh bij mij in de klas zat op een gegeven moment, uh eentje op een gegeven moment zei van um, met brief schrijven, zakelijke brief schrijven, “Ja maar juffrouw waarom kunnen we dat niet gewoon met een invuloefening doen?” Ik zeg, “Ja”, ik zeg, “En dan ben je vierentwintig en dan wil je voor die baan gaan so- -- op die baan gaan solliciteren. Kom je dan ook nog bij me terug voor een invuloefening? V- vind je ’t dan fijn dat je zelf die brief {lacht tegelijkertijd} kunt schrijven?”

EU Mhm.

EH ¹⁸⁶“O {lacht tegelijkertijd} ja ja god dat wa-” -- daar had die nog niet over nagedacht. (<) De bedoeling is dat ik je voorbereid op wat hierna gaat komen.

EU Ja.

EH ¹⁸⁷Dat cijfer is niet belangrijk eigenlijk.

¹⁸³MOT
&
KNOW

¹⁸⁴MOT
&
KNOW

¹⁸⁵ILL-
MOT /
KNOW

¹⁸⁶ILL-
MOT /
KNOW

¹⁸⁷ENG

¹⁸⁸ENG

EU Maar zo ver denken ze dan eigenlijk [nog niet eens vooruit.

EH ¹⁸⁸[Nee ‘tuurlijk denken ze niet zo ver, wan- --

EU Ja.

EH ¹⁸⁹Ja, dat – (<) die cognitie zit d’r nog niet.

¹⁸⁹ENG

EU {lacht}

EH {haalt diep adem} Ja.

EU Ja. Um oké even terug naar ’t onderwerp.

EH Mhm.

EU Um, is dit um -- deze vond je minder belangrijk die la- -- onderste twee [eigenlijk hè.

EH [Nou minder
belangrijk, [um --

EU [Is dat dan ook niet iets, bijvoorbeeld dan eigenlijk die *false friends*, waar ze
tegenaan lopen waarmee ze dan juist fouten maken waardoor ze [teksten niet begrijpen?

EH ¹⁹⁰[Ja, maar daar daar komen
d’r zo weinig van voor relatief gezien ten [opzichte van hè die direct en indirect [betekenis
gerelateerde, dat – daa- daa- daar zak je niet op, =

¹⁹⁰FAL

EU [Ja dat is waar. Ja ja. [Mhm

EH = {lacht tegelijkertijd} zullen [we maar zeggen.

EU [Nee

EU Da’s [waar.

EH ¹⁹¹[Op die paar uh *false friends*.

¹⁹¹FAL

EU Uh dan is er nog een andere manier waarop woorden gerelateerd zijn, want dit gaat dan vooral
over betekenis, maar een woord met – of ja één betekenis in principe, met één stam, kan
verschillende woordsoorten vormen.

EH Ja.

EU [Is dat iets [uh --

EH ¹⁹²[Di- [Dit dit is uh uh absoluut wat mij betreft een crux uh in 't leren van woorden. (>) Leer nou 's te zien hoe een woord zich kan uitbreiden (<) en dat je daarmee bepaalde betekenis geeft. Hè dat door d'r *un* of *ill* [of (<) *ir* voor te zetten, dat je tegenovergestelde betekenis gaat krijgen. =

EU [Ja

EH = ¹⁹³Dat je door d'r *ly* achter te zetten, d'r een bijwoord van maakt, enzovoort, enzovoort. Da-da- dat -- ja di- dit zijn absoluut dingen.

EU En bespe- besteden jullie daar dan ook bewust aandacht aan in een les, of --?

EH ¹⁹⁴Ik besteed hier wel aandacht aan, maar um (>) we hebben eigenlijk een chronisch tijtekort.

EU Mhm. (>)

EH ¹⁹⁵Uh dus ja we besteden tegenwoordig vanaf uh de brugklas uh 'n paar lessen per jaar aandacht aan 't gebruik van een woordenboek. Dus ik hoop dat ik in de komende jaren ga zien dat dat beter gaat worden. (<) Maar (>) je merkt aan leerlingen dat ze 't heel erg lastig vinden om een woordenboek goed te gebruiken.

EU Dat ze dan *unfriend-* -- of ja *unfriendly* zal d'r misschien wel in -- maar dat ze *friendly* gaan opzoeken bijvoorbeeld dan.

EH ¹⁹⁶Ja. Luister, uh ik weet niet of je deze nog kent. {zoekt papier en schrijft iets op} Leerling had iets in 't uh Nederlands en dat moest die in 't Engels opschrijven.

EU *There vomit riots out.*

EH ¹⁹⁷Wat wilde die zeggen?

EU {haalt diep adem} Nou iets over overgeven lijkt me? O iets -- ze gaven iets over! Als in [niet overgeven als in braken, =

¹⁹²CLASS

¹⁹³CLASS

¹⁹⁴CLASS
& TIME

¹⁹⁵DICT

¹⁹⁶ILL-
DICT

¹⁹⁷ILL-
DICT

EH		[Er br-
	bro-	
EU	= maar [over- --	
EH	¹⁹⁸ [Er braken rellen uit.	¹⁹⁸ ILL-DICT
EU	{lacht}	
EH	¹⁹⁹ Dus ze heeft braken opgezocht. Zich niet realiseerde dat braken de verleden tijd is van breken.	¹⁹⁹ ILL-DICT
EU	{lacht}	
EH	²⁰⁰ Ja. Ik bedoel, ja maar da- da- da- dan dan houdt toch alles op?	²⁰⁰ ILL-DICT
EU	{lacht tegelijkertijd} Ja eigenlijk wel. {lacht}	
EH	Bij mevrouw De Lange (collega Duits), die moet ik je ook echt even geven. {bespreken de grap over het kiezen van de verkeerde betekenis in het woordenboek}	
EH	²⁰¹ Maar dat geeft dus wel aan hoe uh lastig leerlingen het vaak vinden om met een woordenboek om te [gaan. =	
EU	[Mhm	²⁰¹ DICT & DIFF
EH	= ²⁰² Want die zien daar een woord in staan en omdat ze zelf geen idee hebben (<) welke mogelijkheden d'r zijn, kiezen ze d'r maar eentje.	
EU	Ja.	²⁰² DICT & DIFF
EH	²⁰³ Ja advocaat, ja. Ja. <i>Anwalt</i> en <i>Eierlikeur</i> . Ja ik vind <i>Eierlikeur</i> leuker klinken. (<) Hebben geen idee dat dat twee verschillende [dingen zijn.	
EU	[Ja	²⁰³ ILL-DICT / DIFF
EH	²⁰⁴ En dat is wel zoiets uh homoniemen, synoniemen, uh um antoniemen, d- dat zijn ook dingen waar je eigenlijk uh uh veel meer tijd aan zou moeten kunnen besteden.	
EU	Als die tijd d'r was.	²⁰⁴ ASS & TIME

EH ²⁰⁵Maar die tij- -- ja dat [dat we we moeten vier vaardigheden uh bijbrengen en toetsen.

EU [Ja

EU Ja.

EH ²⁰⁶En die tijd hebben we vaak gewoon niet. Hè we hebben op vwo in de derde en in de vijfde klas maar twee lessen. Schandalig. We zijn zogenaamd een kernvak. (<)

EU Ja want [wiskunde was vier uur in de [week.

EH [Ja [Ja

EH ²⁰⁷Hè maar maar als leerlingen dan dus thuis niet al (<)

EU [Mhm.

EH ²⁰⁸[Uh in de opvoeding bepaalde dingen meekrijgen, qua lezen, qua algemene ontwikkeling, ja =

EU Ja.

EH = ²⁰⁹dan houdt 't op. Want ik denk dat je met de gemiddelde leerling uh die bij mij langskomt geen triviant moet spelen.

EU {lacht kort}

EH ²¹⁰Want da- da- da- dat wordt echt niet leuk. {lacht}

EU Ja ligt aan 't -- de soort vragen bij Triviant [natuurlijk.

EH [Ja de Disney Triviant misschien, maar uh dan houdt 't ook wel weer op.

EU {lacht} Um ik heb nog een uh lijstje van 't [ERK. =

EH [Ja

EU = Ik weet niet [of jullie daarmee bekend zijn [überhaupt, of jullie daar iets mee doen? =

EH [Ja [Ja

²⁰⁵ENG

²⁰⁶TIME

²⁰⁷KNOW

²⁰⁸KNOW

²⁰⁹ILL-
KNOW

²¹⁰ILL-
KNOW

EU = Maar die hebben dus een uh -- ja hebben verschillende [soorten lezen onder elkaar gezet =
EH [Mhm

EU = en van twee niveaus -- heb ik dan d'r [uit gepakt, =
EH [Mhm

EU = welke competenties d'r eigenlijk bij [horen, wat zo'n leerling moet kunnen. =
EH [Ja

EU = Uh volgens 't ERK komt dit niveau overeen met een leerling die eigenlijk voor z'n ei- -- het idee is als je vwo-eindexamen doet en je haalt 't dat je dan minimaal op [C1 niveau zit, alleen leerlingen die eigenlijk net een vijfeneenhalf halen, zitten eigenlijk nog op B2 zeggen ze.
EH [Ja

EH Hm ja.

EU [En dan als ik eens ga verg-
EH ²¹¹[En sommige zelfs op B1.

EU O. Nou ja dan was ik [misschien -- dat is al helemaal [uh jammer. =
EH [{lacht} [Ja dat is -- ja

EU = Maar ik was eens gaan vergelijken en nou ja de meeste verschillen die d'r zitten is dat ze hier zeggen van uh, "dingen die over z'n eigen interesses gaan" en hier, "elke tekst." Maar bijvoorbeeld bij oriënterend lezen is 't precies hetzelfde wat d'r bij beide niveaus staat. Dus nu vroeg ik me [eigenlijk dan af: wat is volgens jullie dan een verschil tussen een leerling die 't net wel of net niet haalt en een leerling die net wat hoger scoort. Aangezien 't hier niet (<) heel duidelijk uit wordt van, wat kan die ene leerling nou wel wat die andere leerling eigenlijk net niet kan.

EH [Ja

EH ²¹²Um (=) één van de dingen die, en die die zie je hier ook, (<) is um (<) uh de gebieden waarop je iets snapt. (<) Hè dus dat dat niet beperkt blijft tot een klein gebied, maar dat je (<) [groot gebied. =

EU [Mhm

²¹¹LEV

²¹²READ
& KNOW

EH = ²¹³Uh dat is uh heel duidelijk iets dat -- ook in examens uh merk ik dat heel duidelijk terug. Je hebt leerlingen die eigenlijk alleen maar vragen -- of punten scoren op teksten die gaan over een onderwerp dat ze ligt. (>)

EU Ja.

EH ²¹⁴En je hebt leerlingen waarbij 't echt geen klap uitmaakt welk onderwerp die tekst heeft. Da's een heel duidelijk verschil. ²¹⁵Um ook 't gebruik van vocabulaire. (<) Kan een leerling uh algemeen vocabulaire gebruiken dat met hè allerlei uh uh v- vakgebieden te maken heeft, of is dat beperkt tot (<) ja dat dat dat dat kleine stukje?

EU Ja.

EH ²¹⁶Dat zijn uh dingen waar je waar je 't verschil heel duidelijk in ziet. En dat zijn dingen die je hier bijvoorbeeld ook terugziet. Ook die uh hè "kan een grote mate van onaf- -- uh kan met een grote mate van onafhankelijkheid lezen." Prima.

EU Ja.

EH ²¹⁷Hartstikke fijn. Hè de -- mag ik hopen dat een leerling in zes vwo een krantenartikel uit krijgt. Maar tot in detail begrijpen =

EU Ja.

EH = ²¹⁸is heel iets anders dan iets globaal min of meer meekrijgen. ²¹⁹En dat is waar je bijvoorbeeld 't verschil tussen 't havo en 't vwo-examen heel duidelijk ziet. (>) Bij 't havo-examen gaat -- wordt er over 't algemeen verwacht dat ze 't globaal redelijk gesnapt hebben wat daar staat, en zijn de tij- -- de de de vragen ook -- hè die die gaan over dat globalere niveau. Terwijl, bij een vwo-tekst wordt d'r echt over een klein detail wo- -- z- uh z- ze zitten -- zitten ze te pielen.

EU Ja.

EH ²²⁰En dat is dus ook waar een uh een leerling die dat detail niet kan snappen dan vaak fout gaat. Maar ja, waar die dan weer met een *multiple choice* vraag [toch kans heeft op een goed antwoord.

²¹³EXAM
&
KNOW

²¹⁴READ
²¹⁵READ
&
WORD

²¹⁶READ

²¹⁷READ

²¹⁸READ
²¹⁹LEV &
READ &
EXAM-
QUES

²²⁰READ
&
EXAM-
QUES

EU	[{lacht}]	
EU	Ja. (<) Maar ja, dat soort details, uh waar we 't in 't begin over hadden, van als je dan (<) uh zou vragen van, "Vertel mij nou eens waar die tekst over gaat", dan is de kans natuurlijk groot dat ze juist alleen maar naar 't globale kijken. En dat juist dat in detail gaan (<) enigszins [verloren gaat.	
EH	²²¹ [Dat zijn -- da- dat zijn vervolgens uh uh (>) vragen die ik stel wanneer ik me met leerlingen uh bezig ben. Dus dat dat zou ik -- als als ik zelf uh vragen zou maken bij een tekst, zou ik dus uh beginnen met een aantal globale vragen van, "vertel me nou eens wa- waar dit over gaat", om vervolgens (<) als dui- -- als duidelijk is geworden van, "dat snappen ze of dat snappen ze niet", (<) in een detail te gaan [treden.	²²¹ TEST
EU	[Ja ja	
EH	²²² Maar ze moeten eerst eens gewoon algemeen snappen waar iets over [gaat. =	²²² TEST
EU	[Ja	
EH	= ²²³ Want ik krijg nou antwoorden op vragen dat ik denk van, "ja maar m'n lieve kind, je hebt die hele tekst niet begrepen."	²²³ READ
EU	{lacht kort}	
EH	²²⁴ (<) Hè niet eens globaal, laat staan in detail.	²²⁴ READ
EU	Ja. (=)	
EH	²²⁵ Hè ik bedoel d'r sta- staat iets van, "ja motorracen moeten afgeschaft worden." En dan staat d'r ergens bij uh d- -- hebben ze dan opgevangen, dat iemand motorracen leuk vindt. Nou dan gaat die tekst volgens hen over "ja motorracen is leuk." Nee, die tekst gaat d'r over dat motorracen afgeschaft worden, ondanks het feit dat Pietje dat toch leuk vindt. "O ja maar dat had ik niet gezien juffrouw." Nee, daar was ik al bang [voor.	²²⁵ ILL- READ
EU	[{lacht}]	
EU	Ja. (<)	

EH ²²⁶En en en dat zijn dingen, daar (<) {haalt diep adem} ja d- daar -- da- dat vocabulaire da- dat nekt ze gewoon heel vaak. Want dan halen ze dat ene beetje d'r uit dat ze dan wel snappen, dat plakken ze vervolgens scheef aan elkaar, [ja en dan is de context en de betekenis is weg.

EU [{lacht kort}]

EU Ja. (=) Oké, um (<) dan heb ik eigenlijk nog één vraag, want ik heb eigenlijk alle onderwerpen [die ik wilde bespreken behandeld. =

EH [Mhm

EU = Maar zijn er nog dingen die van belang zijn voor leesvaardigheid, waar we 't eigenlijk nog niet over hebben gehad? Want ik heb me dan vooral gericht op woordenschat, uh die leesstrategieën en de relaties tussen woorden. Ja en we hebben eigenlijk algemene kennis nog uh [besproken.

EH ²²⁷[Ja ik de- -- nee ik denk dat we 't wel over de de -- over alle dingen die werkelijk van belang zijn, dat we 't daarover hebben gehad. (<)]

EU [Oké.

EH ²²⁸[En ja, ((wa-)) wat dat betreft dus inderdaad gewoon (<) gewoon lezen, meters maken. (<) Dat dat uiteindelijk gewoon 't belangrijkste is om vervolgens vaardigheden te gaan ontwikkelen.

EU Ja. (>)]

EH ²²⁹En je kunt geen -- ja je kunt geen vaardigheden ontwikkelen als je (<) niet -- als je de ba- -- als de basis d'r [niet is. Da's da's -- als je niet snapt waar 't over gaat. (<) =

EU [Ja

EH = ²³⁰Hè da's hetzelfde dat dat leerlingen op een gegeven moment uh -- willen ze een keer tegen me zeggen als -- heb ik een uitwisselingsstudent in de klas. Uh Engelstalig van oorsprong. Meisje uit Amerika bijvoorbeeld. Ja scoort op te- uh op zo'n tekst ook een uh vier. "Ja maar hoe kan dat nou? Die is Engels!" Ja nee scoor jij altijd voor -- dikke voldoende bij Nederlands dan? "O {lacht tegelijkertijd} ja!"

EU {lacht kort}

²²⁶WORD
& CON

²²⁷ENG

²²⁸TIME

²²⁹REL

²³⁰ILL-
REL

EH ²³¹Hè dus n- -- 't 't -- (>) leesvaardigheid is echt een vaardigheid die verder gaat dan alleen maar uh (<) gewoon zeg maar een een een tekstje lezen.

EU Mhm.

EH ²³²Je moet ook wat met die tekst kunnen doen. Maar ja, waar we 't toen straks over hebben gehad. De- -- 't begin natuurlijk bij gewoon in ieder geval al eens weten wat d'r staat.

EU Ja.

EH ²³³Dus da- -- en daar is 't ((vocabulaire nou zo belangrijk))

EU Oké.

EH Ja?

EU Ja dan uh heel erg bedankt!

²³¹REL

²³²READ

²³³WORD

Appendix E.5 – Interview with Aukje van Veen

Gecodeerd transcript van interview door Eva Ummelen (EU) met Aukje van Veen (AV).

- (()) Onverstaanbaar of slecht verstaanbaar
- afbreking van een woord
- herformulering van de zin
- [start van overlappende tekst
- = verbinding tussen twee delen van een beurt
- * geen bestaand woord of verkeerd uitgesproken
- { } non-verbale informatie
- (<) pauze van ongeveer één seconde
- (>) pauze van ongeveer twee seconden
- (=) pauze van meer dan twee seconden

EU Um met een algemene vraag beginnen. Uh hoe ziet een les leesvaardigheid in de bovenbouw d'r meestal uit?

AV Ligt eraan of je tekst doet of dat je literatuur zelf doet?

EU Nou ja. Het is natuurlijk allebei, maar voornamelijk gaat in dit geval op tekst dan.

AV ¹Oké, examenteksten. Nou bij mij in ieder geval is 't zo dat ik uh de leerlingen op 't begin van havo vier een hele examentekst geef die vijf havo het jaar daarvoor gemaakt heeft. Dus ik zou volgend jaar op vier havo beginnen met -- of nee op vijf havo beginnen met uh tekst van tweeduizendzestien, om ze [niet per se bang te maken, maar wel eens te laten ervaren waar ze 't hele jaar voor gaan werken. =

EU [Ja

AV = ²Um ik uh laat ze dus die tekst in eerste instantie zelf maken en ik begin dus met tips uit te reiken van, "Oké wat doe je bij een korte tekst? ³Uh lees je eerst de hele tekst? Ga je eerst kijken naar, oké ze vragen naar deze paragraaf dus ik lees alleen die paragraaf. ⁴Um woordenboek leg ik uit, hoe zoek je 't op als een woord d'r niet precies in staat, ⁵bijvoorbeeld *indecisive*, betekent 't niet dat 't woord niet bestaat, zoek *decisive* op ofzo en kijk dan of je weet wat *in* betekent." ⁶Dus ik begin eigenlijk met allerlei kleine tips die ze natuurlijk in de voorgaande jaren in de onderbouw ook al gehad hebben in -- weet je wel via de

¹WORK

²WORK
³PART

⁴DICT
⁵ILL-
DICT /
CLASS
⁶TEACH
& MET

	methodeboeken. (<) {haalt diep adem} Um en dan laat ik ze in eerste instantie zelf een beetje uh stoeien d'r mee. ⁷Ze moeten bij mij altijd um als ze 't antwoord geven precies aanstrepen met een marker in de tekst waar ze 't antwoord gevonden hebben. Met 't -- dus 't cijfer van de opdracht ervoor, zodat als ik 't dal- -- d'r na d'r na nakijk en we hebben bijvoorbeeld -- d'r zijn twee lessen overheen gegaan ze wel weten van, "oja daar had ik dat antwoord gevonden." Want heel vaak als je teruggaat is 't zo van, "ja mevrouw ik heb 'n n- -- ik heb C ingevuld maar ik weet niet meer waarv- -- [waarom. En dat is juist ['t uh da- dat moet je juist dus weten. (<) =		⁷ WORK
EU	[{lacht kort}	[Ja	
AV	= ⁸ Dus dat moeten ze bij mij overal echt doen ook om te voorkomen dat ze op de telefoon snel op examenblad natuurlijk de antwoorden zoeken. Want dat gebeurt dus nu ook heel veel met die telefoontjes. Vroeger was dat niet, kon je ze [gewoon de teksten laten maken. =		⁸ WORK
EU	[{lacht}		
AV	= ⁹ Maar nu hoeven ze maar drie keer te tikken op de [telefoon en ze hebben alles. =		⁹ WORK
EU	[Ja		
AV	= ¹⁰ Dus dat is ook nog eens heel moeilijk om daar je weg in te vinden. Hoe ga ik nu tegen dat ze 't opzoeken en dat o- -- dat markeren is dus onder andere een goede manier om te checken of ze 't ook echt zien. (<) Um en dat moeten ze dus eigenlijk overal doen. Ja. Dus. ['t Is voornamelijk uh traditioneel hoe ik 't doe. (<) =		¹⁰ TEACH & WORK
EU	[Mhm		
AV	= ¹¹ Ik heb um -- samen met Els heb ik een cursus gehad: examenteksten op een andere manier dan uh oefenen met leerlingen. Dus daar had ik een aantal uh opdrachten uit gepakt en uh dat waren opdrachten ¹² bijvoorbeeld uh "knip de -- (<) je hebt 'n verknipte tekst, plak ze achter elkaar." Of, "hier zijn alleen de vragen, maak zelf je <i>multiple choice</i> antwoorden." "Uh maak zelf een <i>gap exercise</i> ", zo'n dingen.		¹¹ PRAC ¹² ILL- PRAC
EU	Mhm.		
AV	¹³ Uh dat heb ik twee lessen per opdracht over gedaan en toen heb ik de leerlingen zelf gevraagd van, "Goh wat willen jullie nou zelf?" Want zij zagen dus -- meteen al dachten ze "ja mevrouw wat is hier 't nut van?" Dus dan leg je 't hele nut uit, want natuurlijk heeft 't wel nut. Je gaat op een andere manier naar teksten kijken, uh je begint eerst gewoon te zoeken		¹³ PRAC

- naar je eigen antwoord voordat je zeg maar de *multiple choice* d'r bij haalt en gaat kijken “wat zou 't mogelijk antwoord zijn?” (<) ¹⁴Maar toen ik uiteindelijk vroeg van, “Nou ja oké. We hebben dus nu twee keer zo'n opdrachten gedaan, wat willen jullie nu tot 't examen?” En ze wilden allemaal gewoon traditioneel: geef ons nu maar een tekst (<) en dan doen we 't zo. En vaak doe ik ook teksten samen, dan gaan we gewoon kijken van, “oké --” Vooral in selectere groepjes, in grote groep zijn altijd tien leerlingen die 't toch wel kunnen.
- EU Mhm.
- AV ¹⁵Dus dan gaan we met kleinere groepjes zitten. En dan um d- -- pak ik voornamelijk teksten die ik zelf nooit gedaan heb, om zeg maar mijn denkproces mee te -- dat we samen echt gaan zoeken van, “o wat zou 't antwoord nu kunnen zijn?” [Dus ik doe 't wel op verschillende manieren, maar 't komt allemaal toch wel -- 't is allemaal wel traditioneel. (<) =
- EU [Ja
- AV = Zo behandel [ik de --
- EU [En gaan jullie dan eerst door de hele tekst heen en dan naar de vragen? Of gaat dat een beetje ge- gelijk op zeg maar?
- AV ¹⁶Um dat ligt d'r aan. Ik weet dat ze bij andere vakken hameren op “lees eerst de hele tekst”, en ik doe dat juist niet. Want Eng- bij Engels is 't altijd: “*in the first paragraph*, = *blablabla*.” Ja ze kunnen dan wel van mij die hele tekst gaan lezen, =
- EU Mhm.
- AV = ¹⁷Maar ja, havo kennende, ik heb zelf ook havo gedaan, ga je daarna terug naar die paragraaf en lees je de paragraaf weer door. Dus ik zeg altijd: “lees eerst de vraag, (<) niet per se de *multiple choice* antwoorden. Je kunt de vraag lezen, dan kun je al gericht zoeken in de eerste paragraaf. Daar staat ant- -- altijd 't antwoord in, dus je hoeft ook de rest van de tekst nog niet te lezen. (<) Ga dan terug en kijk of je 't antwoord dat je zelf al gevormd hebt in je hoofd, of wat je denkt dat je gelezen hebt tij- -- tussen de *multiple choice* staat.”
- EU Ja.
- AV ¹⁸En heel vaak kun je dus zo heel snel -- denk je, “o ja die heb ik net – dat dacht ik.” Ja dan is dat 't antwoord.

¹⁴WORK

¹⁵WORK
&
TEACH

¹⁶PART

¹⁷LEV &
PART

¹⁸PART

EU Ja.

AV ¹⁹Um als d'r dan staat "in de volgende vie- -- drie paragrafen", ja dan lees je die drie paragrafen. En dan ga je daarna kijken, maar dan -- (<) ik geef zelf altijd aan, ze mogen u- -- ik zou altijd eerst de vraag lezen en dan naar de paragraaf gaan. Uh dat je de antwoorden d'r al bij leest dat moet je zelf weten, als je v- -- dan denkt "dan kan ik nog gerichter zoeken", moet je dat doen. Um maar ik zeg nooit lees de hele tekst en ga dan de vragen beantwoorden. ²⁰Want dat vind ik te -- ik weet ha- uh havo dat is -- dat zou op atheneum meer werken, havo werkt dat niet.

EU Oké.

AV Omdat ze kortere --

EU Mhm maar [zitten d'r dan geen vragen bij over 't geheel van een tekst?

AV [((kortere)) (())

AV ²¹Niet vaak. ['t Is -- komt echt zelden voor. En als komen ze meestal op 't einde voor als ze alles al gelezen hebben. Dus uh 't komt weleens voor dat d'r in de tweede of derde vraag staat, "lees de rest va- --" of "lees uh in de tekst" of "waar vind je dit terug in de tekst?" Maar dat komt echt meestal pas na een paar vragen, waardoor ze nog maar een aantal p- paragrafen hoeven te lezen om terug te gaan [naar de hele tekst.

EU [Hm [Ja

AV ²²Dus dat komt niet heel vaak voor op havo. Ik -- atheneum heb ik niet zelf, dus uh ik spits allemaal even toe op [havo. =

EU [Mhm

AV = ²³Um en ik v- -- dit jaar is 't -- was 't examen moeilijk. De meeste klachten ooit.

EU {lacht kort}

AV ²⁴Vi- uh -- sowieso van havo en over een Engels examen. ²⁵En d'r zaten wel nu volgens mij een paar vragen in die meer betrekking hadden op de hele tekst. (<) {haalt diep adem} Dus 't

¹⁹PART

²⁰PART
& LEV

²¹EXAM-
QUES &
PART

²²LEV

²³EXAM

²⁴EXAM
²⁵EXAM-
QUES &
PART

	komt voor, maar dan ja geef ik ook aan dat ze natuurlijk de rest van de tekst ook moeten [lezen,	
	=	
EU	[Mhm	
AV	= ²⁶ omdat -- of ik zeg “Wachten -- we la- -- slaan die vraag over. Je maakt de rest van de vragen waar je de rest van de paragrafen één voor één van kunt lezen en je gaat dan terug en [misschien dat je dan ’t antwoord al gevonden hebt. =	²⁶ PART
EU	[Ja	
EU	En denk je dan d- uh dat de manier waarop die vragen zo gesteld worden, dat dat de goede manier is om leesvaardigheid te *teksten uh te testen, omdat ze zo natuurlijk stapje voor stapje door de tekst gaan. Hoeft niet per se slecht te zijn natuurlijk, maar denk je dat dat de goede manier is om ’t te toetsen?	
AV	²⁷ Um ik denk dat ’t in ieder geval de goede manier is en dat is altijd -- ik he- -- ben sowieso tegen CITO-teksten op ’t einde van een hele carrière. Want het enige wat je toetst is leesvaardigheid. Ja. (<) ²⁸ Um uiteindelijk op een vervolgopleiding is ’t be- -- m- m- -- handiger als je goed kunt schrijven, vocabulairekennis hebt en kunt spreken. ²⁹ Dus uh lezen is natuurlijk belangrijk, maar dit is gewoon begrijpend lezen. (<) Um en als je goede resultaten wilt halen, dan (<) doe je ze ’t gew- -- ja ik leer ’t ze gewoon zo aan hoe ze ’t beste de tekst =	²⁷ CITO ²⁸ WRIT & WORD ²⁹ CITO
EU	Mhm.	
AV	= ³⁰ goed kunnen laten verlopen. Dat dit -- eigenlijk heeft ’t niet eens veel met leesvaardigheid te maken naar mijn mening. Het heeft te maken met puzzelen. Ik vind teksten is eigenlijk een grote puzzel en als je ’t goed -- de para- -- ja stukjes bij stukjes dat dus doet, (<) ku- -- kom je tot een beter resultaat dan dat je inderdaad een hele tekst leest, begrijpt en dan de vragen gaat lezen. ³¹ Want -- op vwo zullen ze dat doen, maar op havo hebben ze dat -- die concentratie niet voor zo lang en (<) doen ze ’t -- j- dat zijn meer doeners hè, dus die die moet je meer bezighouden met kleinere stukjes. [Dan zullen ze tot een beter resultaat komen] (<) =	³⁰ CITO ³¹ LEV
EU	[Ja	
AV	= {haalt diep adem} ³² Um en ze zullen ’t sowieso doen. Dus ik kan ze dan aanleren van, “je leest de hele tekst en je gaat terug”, en dan gaan ze ’t toch paragraaf voor paragraaf aanpakken, of ik laat ze ’t meteen [paragraaf voor paragraaf aanpakken. =	³² PART
EU	[Ja	

AV = ³³En um nu ook, d'r zijn leerlingen die 't niet af hebben gekregen. Als zij ook nog eens die hele tekst hadden gelezen, dan waren ze helemaal niet ver gekomen. ³⁴Dus 't heeft niet heel veel met leesvaardigheid te maken, (<) um (<) ja natuurlijk, 't heeft d'r mee te maken, maar ik -- ³⁵leesvaardigheid vind ik ook meer um boeken lezen en begrijpen, daarover kunnen vertellen. En niet per se "ik weet wat hier in deze tekst staat." Als je later een boek voor je neus krijgt, ga je d'r geen vragen voor beantwoorden. Je moet 't gewoon begrijpen. ³⁶Je begrijpt 't door een goede vocabulaire. Woordenschat, daardoor begrijp je 't. ³⁷Door de grammatica goed te begrijpen waardoor je zinsverbanden snapt. ³⁸Door voegwoorden goed te kennen. ³⁹Niet omdat je dan um ja aan kunt geven "ja wat vragen ze nou." Dat -- ja dat leer je -- je leert door heel veel te lezen. ⁴⁰En dit is puur net zoals op de basisschool CITO oefenen. Dit is ook CITO oefenen. Je oefent gewoon met ze totdat ze de e- -- 't principe van CITO-teksten kennen.

EU Ja.

AV ⁴¹En eigenlijk is dat heel slecht. Dus ik vind ook -- ben nooit blij geweest met tekst als examen. Ja 't is makkelijk nakijken, maar met Engels heeft 't niet heel veel te maken.

EU Ja.

AV ⁴²D'r zijn technieken (<) -- die uh collega van me ui- -- van -- uit Heerlen, die heeft um (<) ((zeg)) een een bepaalde cursus gevolgd, waardoor ze 'n gegeven moment zonder Spaans te uh kennen eigenlijk, kon ze een Spaans tekst van CITO voldoende [afsluiten, puur omdat ze wist "waar staan de antwoorden", um "waar -- uh welke woorden moet ik op letten?" Dus 't is een en al -- je kunt 't daadwerkelijk systematisch aanpakken in plaats van dat je echt d'r -- je hoeft d'r niet voor te kunnen lezen om een voldoende te halen.

EU [{lacht kort}]

EU Ja.

AV ⁴³En dat -- ja als docent zijnde wil je natuurlijk de -- uh zo'n -- ja de -- goede resultaten hebben. Hè dus zo zo bereid je ze daarop voor. Um of ze daarna beter zijn in lezen? Sommige leerlingen misschien wel, maar heel veel ook niet.

EU En hoe zouden ze 't dan beter kunnen bevragen volgens jou? [Als --

³³EXAM
& TEMP
& PART
³⁴CITO
³⁵BOOK
& CITO

³⁶WORD
³⁷GRAM
& CON
³⁸LINK
³⁹BOOK
⁴⁰CITO

⁴¹CITO

⁴²ILL-
CITO

⁴³TEACH
& RES &
CITO &
LEV

AV

[Teksten?

EU Ja.

AV ⁴⁴Um ik (<) ben eigenlijk, en dat wordt heel -- dat wordt niet meer gedaan, en eigenlijk vind ik dat heel jammer. Ik denk mondeling. (<) Je kunt bij leerlingen veel meer achterhalen of ze een boek begrepen hebben door vragen te stellen, ook omdat je dan kunt inspelen op wat leerlingen antwoorden, dan dat je ze maar een aantal vragen geeft (<) waar ze lang over kunnen nadenken, waar ze soms zoiets van hebben van, “ach ja boeien ik snap dat toch niet dus ik vul maar wat in.”

⁴⁴TEST

EU Ja.

AV ⁴⁵Je kunt altijd doorvragen als je iets niet begrijpt, als een leer- -- als ik merk dat een leerling iets niet begrijpt, bijvoorbeeld de toon van een tekst, wat op havo vaak moeilijk is, (<) dan kun je altijd doorvragen, doorvragen totdat ze denken, “o ja wacht ik snap ‘t.” En dan kom je samen tot een -- tot ‘t begrip van een tekst. Nu is ‘t zo van, “ja B was fout.” (<) Komen die kinderen nu d- -- achter waarom deze teksten een drie waren uiteindelijk? Nee, want we kijken dat niet met ze na. Die kinderen hebben nu vrij.

⁴⁵TEST
& DISC

EU Ja.

AV ⁴⁶Dus wat heeft ‘t voor een zin? Ze leren hier niet echt wat van. ⁴⁷Je leest do- -- je leert door heel veel te lezen en daarover te praten. ⁴⁸En um eventueel door op boeken in te gaan met docenten. ⁴⁹Maar ja, als ik terugkijk naar mijn examenteksten, ja, (<) daar heb ik niet van leren lezen. Ik [heb leren lezen door boeken te lezen. =

⁴⁶CITO
⁴⁷TIME
& BOOK
⁴⁸TEACH
⁴⁹EXAM

EU [Mhm

AV = ⁵⁰En dat probeer ik leerlingen ook altijd duidelijk te [maken, maar ja ze oefenen oefenen oefenen op iets wat ja (<) =

⁵⁰TIME
& PRAC

EU [{lacht kort}

AV = ⁵¹gewoon heel (<) abstract [is en wat zonde is

⁵¹TIME
& PRAC
& CITO

EU [Mhm

EU En we hadden 't er net over dat woordenschat dan belangrijk is. Vind je dan dat eigenlijk daar meer aandacht [aan zou moeten worden besteed?

AV [Mhm

AV ⁵²Ja. Ja. Echt. Het is -- (<) leerlingen kunnen veel minder goed leren tegenwoordig, of in ieder geval vocabulaire leren. Ze zien 't nut d'r niet van in. (<) Um ja je kent zelf nog wel de *Finish Up* boekjes. [Um ik begrijp ook wel dat dat heel moeilijk is voor kinderen om te leren. =

EU [{lacht kort}

AV = ⁵³En we hebben -- nu gaan we ook andere vocabulaireboeken pakken zodat we -- zodat ze wat meer aansluiten op ja nu. Want de boeken van *Follow Up* en *Finish Up* die zijn zo achterhaald dat er een woorden instaan dat ik denk van, "die gebruik ik niet eens in 't Nederlands." Helft van de tijd ben ik Nederlandse woorden uit aan 't leggen.

EU {lacht}

AV ⁵⁴Uh dat ik denk van, "och j- -- oh m- -- verschrikkelijk." Maar als ze naar vervolgopleidingen gaan -- 't -- (<) sommigen moeten z- -- natuurlijk veel lezen in 't Engels. Uh literatuur of uh in ieder geval boeken over de studie, weet ik veel. ⁵⁵Um maar op sommige opleidingen wordt gevraagd om heel veel te schrijven. Ja en als je essays moet schrijven, moet je vocabulaire en grammaticakennis hebben. En dat mist dan heel veel. ⁵⁶Ik sprak een docent van (<) hbo Oriëntaalse talen en communicatie in Maastricht, een uh vriend van mij van vroeger. En die heeft dus ook Engels gestudeerd, en hij zei "Ik krijg soms leerlingen binnen, 't is belabberd. Ze kunnen nog niet eens een gesprek voeren in 't Engels, laat staan opschrij- -- een essay schrijven in 't Engels." Daar hebben ze dus niks aan dat hele tekst. Nee ze moeten kunnen schrijven en spreken. Dus wij zijn hier een heel jaar aan 't ver- -- ja verkwisten bijna met alleen maar dat tekst oefenen, want ja dat doe je. Je gaat niet tekst laten liggen zo van, =

EU Ja.

AV = ⁵⁷"is onbelangrijk, we zien wel op 't examen wat je geleerd hebt." Want dat -- ja je wilt goede resultaten. Maar hij zegt "ja dat zou ik gewoon willen, dat ze op scholen daar meer tijd aan besteden." En als je -- als ik dan zeg van, "Nou ja tot en met vier havo, vijf vwo werken we aan grammatica, heel veel." Dan zegt hij van, "Ja hoe kan dat dan dat ze zo slecht zijn d'r in [nog steeds?" =

EU [Ja

⁵²WORD
& MOT
& LEV

⁵³WORD
& MET

⁵⁴WORD

⁵⁵WORD
& WRIT
&
GRAM
⁵⁶ILL-
WRIT

⁵⁷CITO

AV = ⁵⁸En dat is ook iets, als -- (<) het ligt ook aan het aantal uren per laag natuurlijk, maar het blijft gewoon niet hangen. Het is heel raar, alsof de leerlingen nog te jong zijn om die structuren te begrijpen. ⁵⁹Ik had dat zelf ook, ik weet dat ik tot en met drie havo -- begreep ik niks van Engels. Ik had echt zoiets van, “wat is dit voor abracadabra?” Al die grammatica en - - moest je me niet mee aankomen. Totdat ik op een gegeven moment -- in de vierde 't kwartje viel en dacht “oké.” En dat merk ik heel vaak bij leerlingen in de vierde, of die blijven zitten in de vierde, dan pas begint 't begrip te komen. Maar als ik nu aan ze vraag -- ik heb toevallig een vier havo nu -- heb ik dadelijk, ze moesten twintig grammaticazinnnetjes um moesten ze van mij onderstrepen waar ze uithaalden wat voor een tijd de zin was. Dus in de eerste zin stond ‘gisteren’, ik wilde weten “wat is 't voor tijd” en “waaraan kon je 't zien.” Nou echt d- - - stikken d'r d- -- steken v- --kinderen de vinger op en zeggen, “Ja mevrouw ik weet die grammaticanamen niet.” Ik zeg, “We hebben dat hele v- -- eerste half jaar alleen maar grammatica gedaan bijna.” Hoe kan 't dat je dat nog niet weet? Weet je wel, gisteren! Ik bedoel, ja 't -- ergens is ze ze -- 't komt gewoon niet aan. ⁶⁰Het is heel moeilijk en vocabulaire leer je natuurlijk door heel veel te lezen en dat doen ze ook niet meer.

EU Ja. ['t Is --

AV ⁶¹[Ze zitten alleen maar op de (<) [social media.

EU [{lacht kort}]

EU Ja.

AV ⁶²En op de computer en ze lezen kleine stukjes die natuurlijk niet eens goed geschreven zijn en kinderen hebben de -- ⁶³veel kinderen hebben niet eens meer de rust om te gaan zitten met een boek. Daar is de wereld te anders voor aan 't worden. En dat is gewoon heel jammer. En als d'r goede boeken zijn, zijn er ook series van tegenwoordig. Dus je hoeft 't boek niet meer te lezen, want d'r is toch wel een film. Alle literatuur die ze moeten lezen, is een film van.

EU [Ja.

AV ⁶⁴[Je kunt bijna geen goed boek wat aansluit bij de kinderen op dit moment meer uitkiezen dat niet verfilmd is. En dat is zo zonde. (<)]

EU Maar in principe zouden films ook kunnen helpen voor vocabulaire. Natuurlijk wel in [mindere mate dan misschien als ze een heel boek zouden lezen, =

AV [{aarzelend}] Ja

⁵⁸LEV

⁵⁹ILL-
LEV

⁶⁰DIFF &
WORD
& TIME

⁶¹TYP

⁶²TYP
⁶³BOOK

⁶⁴BOOK

EU	= maar [stel ze gaan een film kijken d- -- als 't goed is – [{lacht}	
AV	[Ja	[Ja. Ja
AV	⁶⁵ Dat zou inderdaad ook kunnen, dus ik zeg ook vaak t- -- van, “Kijk films en zet de ondertiteling uit ofzo, of zet Engelse [ondertiteling aan. (<) =	⁶⁵ MOV
EU	[Mhm	
AV	= ⁶⁶ Maar dan krijg je nog niet um (<) die -- de zinsopbouw volgen ze dan niet. Dus dan is 't wel de vocabulaire maar dan missen ze weer de zinsopbouw. En in boeken zit gewoon alles.	⁶⁶ WORD & GRAM
EU	Ja. Dus 't is eigenlijk een combinatie van de woordenschat en de grammatica wat cruciaal is dan [eigenlijk.	
AV	⁶⁷ [Ja en ik heb zelf ook uiteindelijk -- mijn Engels is alleen maar verbeterd door te lezen.	⁶⁷ BOOK
EU	Ja.	
AV	⁶⁸ En elke dag BBC te kijken. Dat is hoe ik mijn Engels onderhoud. Want als je hier een jaar zit en je gaat niet naar Engeland en je spreekt alleen maar dat -- ja 't makkelijke Engels naar de onderbouw toe en 't iets moeilijkere Engelse [naar de bovenbouw toe, dan gaat je eigen Engels op een gegeven moment ook weer afnemen. =	⁶⁸ MOV & TIME & LEV
EU	[Ja	
AV	= ⁶⁹ Dan kun je d'r nog zo veel mee bezig zijn.	⁶⁹ TIME & LEV
EU	Mhm.	
AV	⁷⁰ Terwijl op de hbo die docent zei van, “Ik zou niet meer weten hoe ik grammatica uit moet leggen. (<) {lacht tegelijkertijd} Ik stuur ze dus terug naar de [middelbare school.” =	⁷⁰ TEACH & GRAM
EU	[{lacht}	
AV	= ⁷¹ Ja dat vond ik toen ook wel ernstig om te horen, maar omdat hij ook dan weer bepaalde dingen niet meer -- [(()) ja. =	⁷¹ TIME
EU	[Ja	

AV = ⁷²Dus 't is 't is heel lastig en we zijn er ook echt heel veel over na aan 't denken hoe we de kinderen kunnen laten leren. We hebben nu uh *Memrise*, ken je die app? *Memrise* is een app daar kun je alles op leren. Echt alles. 't Is geweldig. Ik heb d'r Zweeds op uh zitten [leren. Het is heel leuk. =

EU [lucht kort}

AV = ⁷³Um en -- dus hè meneer Blom (collega Engels) heeft dus alle vocabulaire van de onderbouw in *Memrise* gezet en daar oefen je dus eigenlijk de woorden mee, dus um 't komt de hele tijd terug, 't wordt uitgesproken. En zodra je woorden meteen kent, vraagt die ze niet meer, maar woorden die je vaak fout doet, blijft die vragen. Dus 't is dat herhaalprincipe, 't is via een app, leerlingen doen 't gewoon snel even tussendoor als ze zich vervelen. ⁷⁴Op 't einde van de les zeg je nu, "Oké pak maar je telefoon, ga maar *Memrise* doen", in plaats van, "Pak je boek en leer maar --" Ik probeer nog steeds 't ze l- -- te laten schrijven. Um heel veel doen 't gewoon niet. Ik blijf hameren op schrijven, want uh 't is ook een bepaalde vorm van motoriek. Het schrijven. Als je *zo schrijft, als je 't op de computer schrijft, dan is 't een heel [anders dan als je gewoon weet op een gegeven moment komt die G H et cetera. (<) =

EU [Ja

AV = ⁷⁵Um (<) maar ja dat gaat ook allemaal achteruit. Ik denk soms als we de toets op de computer zouden afnemen, zouden ze beter [scoren dan schriftelijk. =

EU [{lucht kort}

AV = ⁷⁶[Gewoon puur omdat ze dat beter uh in de [vingers hebben dus.

EU [Ja [Ja op een gegeven moment gaat 't di- -- gaan dingen automatisch. Ik [*bedoel soms -- sommige woorden k- -- schrijf ik continu fout omdat 't 't -- dan een lettercombinatie is die je n- -- in veel andere wel zo doet [zeg maar.

AV [Ja precies [Ja. Ja.

EU Ja. (<) En um, gerelateerd aan hoe gaan ze dan leren en lezen. Um ik heb hier een lijst met leesstrategieën. [Dat was eigenlijk ook de bedoeling wat ik in die mail [uh -- ja dat maakt niet uit.

AV [Mhm [(O)

AV Mhm.

⁷²WORD

⁷³WORD

⁷⁴WORK

⁷⁵TEST & RES

⁷⁶RES & WORK

EU Um (<) wordt d'r iets gedaan met leesstrategieën? (<)

AV ⁷⁷Uh even denken, wacht. Hm. (=) Ja dit zijn dus van die opdrachten die ze dus via die examentrainingen doen. (<) Dus ik heb leerlingen wel um *hand-outs* uitge(<)deeld. Ik heb d'r een liggen, kan je misschien dadelijk meenemen, die ik dan heb uh =

⁷⁷STRAT
& MET

EU Is goed.

AV = ⁷⁸uitgedeeld. Daar staat dit dus allemaal wel in. ⁷⁹En voornamelijk ook die voegwoorden (<) um (<) even kijken. (>) Hm. (<) ⁸⁰Dat samen, ja dat doen w- -- doe ik wel eens. {maakt nadenkende geluiden}

⁷⁸STRAT
& MET
⁷⁹LINK
⁸⁰SOC

EU Dat was dat d'r leerlingen samenwerken?

AV ⁸¹Ja leerlingen helpen vaker samen.

⁸¹SOC

EU Mhm.

AV ⁸²Um (<) door te oefenen leef- -- lee -- ja neem je dus wel angst weg. Dat leerlingen vooral de leerlingen die dus 't -- echt tegen 't examen opzien die la- laat ik ook langer komen zeg maar. Juist doordat ze zich zekerder gaan voelen omdat ze meer oefenen.

⁸²AFF &
PRAC

EU Mhm.

AV ⁸³Um (=) {denkt na} Hm. Ja en hier is dat manier van leren -- of lezen, plannen, rangschikken en evalueren. Uh (<) dus dat is wat je dus per tekst doet. Um als je een kleine tekst hebt van één vraag lees je eerst de tekst. Als je op een gegeven moment die woord- -- die inv- -- *gap* er- -- *exercises* hebt, dan g- gooi je daar weer een andere strategie op los, dus ik bespreek wel met elke tekst, afhankelijk van wat voor 'n tekst 't is, hoe ze 't (<) het beste kunnen [aanpakken, hoe ver ze moeten lezen om bepaalde antwoorden achter- -- te achterhalen. ⁸⁴Um ja dat met die onbelangrijke stukken bijvoorbeeld, is d'r een v- -- uh alinea waar geeneens een vraag over staat, lees 'm maar hè je hoeft 'm niet heel goed door te lezen. (>) =

⁸³STRAT

⁸⁴SCAN

EU

[Ja

AV = ⁸⁵Um ja. Ja je je doet denk ik heel veel, maar 't is niet zo dat ik d'r heel gericht mee bezig ben zo van, "jongens we gaan nu -- ga ik jullie een bepaalde strategie leren." Wel door de *reader* door te nemen, dus ik doe 't wel, maar ik denk zelf dat ik niet zeg maar um (<) =

⁸⁵STRAT

EU Meer [wat implicieter dan, ja.

AV = ⁸⁶[dat bewust bezig mee ben. Ik ben d'r onbewust -- ben ik d'r mee bezig, maar ik denk niet van, "zo vandaag ga ik ze eens heel duidelijk (<) leren over um de -- ja." (<) Even kijken (<) ja je je -- ik doe eigenlijk alles, maar niet bewust.

⁸⁶STRAT

EU Ja. Ja. [Ja oké prima.

AV [Zeg maar

AV ⁸⁷Um maar ik zal je dadelijk die reader geven en die neem ik altijd met ze door en daar zit eigenlijk heel veel van -- die [leesstrategieën zitten daar dus in. (>) =

⁸⁷STRAT & MET

EU [Ja

AV = ⁸⁸Uh en 't [is natuurlijk ook afhankelijk van de leerling. Sommige leerlingen vinden 't -- vinden iets anders fijn dan =

⁸⁸WORK

EU [Oké

EU Mhm.

AV = ⁸⁹weer de ander.

⁸⁹WORK

EU Klopt. (<) Ja en de een heeft d'r misschien ook meer steun aan dan de ander zeg [maar ((de een)) doet iets en dat lukt en de ander denkt, "ja ik moet d'r juist heel bewust --"

AV [Ja

AV ⁹⁰Ja. Ja. Over [nadenken en ik moet de hele tekst begrijpen. Ja. (<)

⁹⁰LEV

EU [Ja

EU Oké. Um (<) nog iets anders wat mogelijk handig is, is um hoe woorden aan elkaar gerelateerd zijn.

AV [Mhm.

EU [Dus ja hier staan ((gewoon wat)) voorbeeldjes in maar ja qua betekenis kunnen woorden natuurlijk met elkaar te maken hebben. En als je dan 't ene woord ziet staan, dat je denkt "o dit heeft d'r mee te maken, dus zo en zo." Of "dit is een tegenstelling dus [dit gaat zo." =

AV [Mhm

EU = Um is dat iets waar je ze bewust van probeert te maken? Van "let op." Over tegenstellingen, of juist =

AV ⁹¹Ja [dat sowieso, want dat is eigenlijk 't allerbelangrijkste in de tekst. Maar dan niet met zo'n woorden. (<) ⁹²Ik heb um -- ik besteed meeste tijd nog aan um voegwoorden: *and, but, however, although*, =

EU [((dezelfde woorden))

EU Hm.

AV = ⁹³*moreover*. Die allemaal d'r continu in staan. En dat zijn altijd de woorden -- ik zeg -- ik ben nu met twee havo ook aan 't lezen. Ik zeg "Als je zo'n woord ziet staan. Dat is de *clue* [hè tot uh vo- -- ja va- -- voor 't antwoord."

EU [{{lacht}}

EU Mhm.

AV ⁹⁴Dat zijn echt de allerbelangrijkste woorden in een tekst. Als je die s- begrijpt -- ⁹⁵en die staan dus ook--- d'r staan echt paar pagina's in die reader ook die ze dan echt precies per "dit is een tegenstelling", en dan heb je twintig woorden die 'n tegenstelling [uh tegenstelling zijn. Et cetera. =

EU [Ja

AV = ⁹⁶Daar ben ik dus nu al in de tweede -- begin ik daarmee. Zodat ze die echt leren, want dat zijn inderdaad de woorden die een hele tekst =

EU Ja.

AV = ⁹⁷kunnen veranderen. ⁹⁸En ook in de vraagstelling. Nu is d'r -- in 't examen stond een vraag, um en die was zo -- die was heel gemeen gesteld waardoor heel veel van havo niet-niet hebben terwijl 't wel-wel moest zijn, gewoon puur door de vraagstelling. Ook omdat dat net

⁹¹ASS
⁹²LINK

⁹³LINK

⁹⁴LINK
⁹⁵MET &
LINK &
ASS

⁹⁶TEACH
& LINK

⁹⁷LINK
⁹⁸EXAM-
QUES

	een -- {klikt met vingers}	
EU	Ja.	
AV	⁹⁹ En um -- maar daar ben je -- ik denk dat ik daar nog 't meest mee bezig ben. Altijd van, “kijk naar dit woord.” ¹⁰⁰ En ik lees ook altijd de tekst op met heel veel -- overdreven intonatie, [zodat ze horen hoe je ook leest. =	⁹⁹ ASS & LINK ¹⁰⁰ INT
EU	[{lacht kort}	
AV	= ¹⁰¹ Ik zeg altijd “Als je teksten maakt, beeld je in dat ik 't voorlees. Op de manier waarop ik 't nu doe. Zodat je bepaalde dingen hoort.” ¹⁰² Want dat is ook heel belangrijk -- buiten inderdaad die (<) uh (<) ja dus die voegwoorden en die uh <i>conjunctions</i> en zo is 't heel belangrijk dat de tekst goed lezen.	¹⁰¹ INT ¹⁰² INT & LINK
EU	Ja.	
AV	¹⁰³ Want ze lezen heel vaak op een hee- -- in hunze- -- ja in zichzelf is 't echt zo van {leest monotoon in zichzelf} “waar moet ik dit antwoord zoeken.” {leest monotoon in zichzelf}	¹⁰³ INT
EU	Ja.	
AV	¹⁰⁴ Terwijl als je zo leest {maakt op en neer beweging met haar hand} dan denk je “o wacht, hier hoor ik door 't -- uh door de intonatie hoor je ook dingen mee- -- meer dingen en kun je de tekst beter begrijpen.” ¹⁰⁵ Dus leerlingen -- is heel grappig, ik was dus met vier havo de tekst van vijf havo dit jaar door aan 't nemen, in ieder geval de vragen die heel veel fout zijn gegaan, (<) en ik las dus 't stukje voor. En de leerlingen in de klas, toen ik vroeg van, “Oké wie denkt A B C?”, hadden meerdere m- -- leerlingen van vier havo 't antwoord goed dan dat vijf [havo beantwoord had. =	¹⁰⁴ INT ¹⁰⁵ ILL- INT
EU	[Ja	
AV	= ¹⁰⁶ En dat is dan puur -- als ik dan vraag van, “Ja waar komt dat door?”, “Ja ik hoorde 't aan uw stem.” Weet je wel, de nadruk.	¹⁰⁶ ILL- INT
EU	[Ja.	
AV	¹⁰⁷ [Hè, dat 't dat dan moet zijn. (<) Dus dat vind ik ook heel belangrijk. [Dus sowieso die woorden en uh de intonatie daar s- -- besteed ik nog 't meest tijd aan. =	¹⁰⁷ INT & LINK

EU	[Ja	
AV	= ¹⁰⁸ En natuurlijk uh -- wat ook heel belangrijk is en wat ook vaak misgaat is 't opzoeken in 't woordenboek. Heel veel leerlingen denken "ik lees d'r overheen want dat woord zal wel niet belangrijk zijn", maar vooral bij die <i>gap exercises</i> , die <i>gap</i> teksten, um staan d'r altijd wel één of twee woorden in die ze net wel kennen of misschien ja eentje moeten ze sowieso opzoeken. Ik zeg, "En zo vaak is juist dat woord het antwoord."	¹⁰⁸ DICT
EU	Ja.	
AV	¹⁰⁹ Maar puur omdat je zeg maar te lui bent om 't op te zoeken, denk je "o maar die past ook wel." (<) Dus ik zeg altijd "Zoek op." Vooral die woorden. Ze moeten van mij elk woord wat ze niet kennen opzoeken. In ieder geval zodanig dat als -- vooral in die <i>gap</i> e- -- als -- in de antwoorden.	¹⁰⁹ DICT
EU	Ja [ja.	
AV	¹¹⁰ [In de tekst kun je af en toe iets uit de op- -- context opmaken, maar de antwoorden die je in moet kunnen vullen, die moet je echt =	¹¹⁰ COMP
EU	Ja.	
AV	= ¹¹¹ kennen. (<) Ja.	¹¹¹ WORD
EU	En hebben ze hier ook weleens last van als ze nou een woord niet kennen dan kan ik me voorstellen dat je hierbij denkt -- dat ze naar 't Nederlands bijvoorbeeld gaan kijken van, "lijkt dit ergens op", [of op een andere taal?	
AV	¹¹² [Ja dat doen ze wel vaker, ja. Gaan ze dus uh -- (<) maar ik, ja --	¹¹² TRAN
EU	Dus dit is dan heel handig, alleen dit is dan natuurlijk (<) die valse vrienden, die <i>false friends</i> , zijn dan natuurlijk eigenlijk heel vervelend. Maar ik weet niet hoeverre ze daar last van hebben. (<)	
AV	¹¹³ Ik denk dat ze daar meer last van hebben bij gewoon schrijven als ze een brief moeten schrijven ofzo, dat ze dan uit luiheid gewoon maar een woord voor Engels uh of in ieder geval, "t zal wel hetzelfde zijn." Maar een tekst denk ik niet (<) niet dat ze bijvoorbeeld <i>brief</i> als (<) brief daadwerkelijk zouden [lezen. =	¹¹³ FAL & WRIT

EU	[Ja	
AV	= [Denk dat dat --	
EU	[Dus 't is meer bij productie dan bij =	
AV	Ja.	
EU	= lezen.	
AV	¹¹⁴ Ja. Dat doen ze bij teksten niet. Of ja dat -- beslist dat iemand dat weleens doet, [maar daar heb ik nooit -- nooit eigenlijk heb ik daar iets van gezien dat ik dacht, "o dat -- =	¹¹⁴ FAL
EU	[{lacht}	
EU	Ja oké.	
AV	= ¹¹⁵ ze hebben 't zo ge- --	¹¹⁵ FAL
EU	En uh ja dit gaat allemaal over de betekenis die dan uh gerelateerd is. Maar dan -- ah! Woorden kunnen natuurlijk ook um qua grammatica of ja woordsoorten =	
AV	Mhm.	
EU	= gerelateerd zijn als [in dat je van één stam verschillende soorten *woorten kan ma- -- =	
AV	[Ja	
EU	= [woorden kan maken.	
AV	[Ja	
AV	Ja.	
EU	Uh is dat iets waar ze iets aan hebben? Waar je ze probeert bewust van te maken?	
AV	¹¹⁶ Ja. Uh sowieso als um -- 't begin meestal als je dit -- als je hiernaar gaat kijken met dat ze een woord niet vinden in 't woordenboek. Daar begint 't mee. Dus -- nou dan ga ik in ieder geval altijd terug naar de stam. Dus dan -- en dan kom je dus bij natuurlijk van, "oké bijvoorbeeld bij uh <i>limit</i> , zoek dan <i>limit</i> op." En dan laag -- daarna "oké wat kun je d'r voor	¹¹⁶ DICT & CLASS

zetten, wat kun je d'r na zetten? Zoals *full* inderdaad en en je kunt d'r een um *adverb* van maken.” Um ja al die *pre* en *suffixes* die die (<) leer je ze wel. [En dat leer je ze dus ook al -- in de onderbouw begin je daarmee en dat is wel een ontwikkeling die al- -- door de jaren heen die ze dan leren. Dat dat inderdaad stukjes zijn, “wat betekent *dis*, wat betekent *ly* op 't einde uh wat betekent *able*?” Um dus daar werk je sowieso wel aan.

EU [Mhm.

EU Ja.

AV ¹¹⁷Um en als ze dus ook een woord niet vinden, zeg ik altijd “Nou zoek dan eens *less* op, want *less* alleen geeft natuurlijk ook aan dat iets minder is en als je dan *limit* op hebt gezocht kun je 't ook wel aan elkaar voegen.” Dus daar ben ik ook altijd wel bewust mee bezig om ze dat goed [aan te leren. (>)

EU [Ja

EU Oké en daar he- -- daar merk je ook -- daar hebben ze wel wat aan?

AV ¹¹⁸Ja, zeker. Want dan -- ja sowieso bij 't opzoeken, maar sowieso ook dat ze in gaan zien van ja -- ¹¹⁹vooral en dat is dan wel zo dat je daar makkelijker op vwo kunt doen, voornamelijk gymnasium, omdat ze -- dan kun je zeggen “Weten jullie Latijn? Weten jullie [{praatgeluidjes}]?” En dan ge- -- weet je nog *dis*? Weet je dit? =

EU [Ja

AV = ¹²⁰Dus dat is wel makkelijker, maar (<) een *begeven moment snappen ze wel dat (<) deze kleine dingetjes, *dis* en *un*, dat leer je ze aan dat dat dan [de tegenstellingen is of iets ((niet is)). (<)

EU [Ja

EU Oké. Nog een uh schemaatje.

AV {lacht}

EU Is de laatste. Um dit is van 't ERK.

¹¹⁷DICT & CLASS

¹¹⁸CLASS & DICT
¹¹⁹LEV

¹²⁰CLASS

AV [Ja.

EU [Um nou ja ze hebben dus verschillende soorten lezen onder elkaar gezet. En dan voor alle niveaus die d'r zijn opgeschreven welke competenties d'r bij horen. Dus ik heb nou twee niveaus d'r uit gepakt, =

AV Mhm.

EU = waarvan zij zeggen um, nou ja dit is dan volgens mij gebaseerd op vwo maar dat weet ik niet zeker, als je slaagt voor je examen dan heb je in principe C1 niveau, =

AV Mhm.

EU = maar haal je -- slaag je net met een vijfeneenhalf dan zit je in principe eigenlijk nog op B2 niveau.

AV [Mhm.

EU [Dus toen dacht ik, "nou dan wil ik 't eigenlijk eens vergelijken. Wat is dan dus eigenlijk 't verschil tussen een vijfeneenhalf en een zeseneenhalf leerling?"

AV Mhm.

EU Um en 't meeste wat ik tegenkom is eigenlijk, van uh een B2 niveau leerling zeggen ze "nou die kan 't op zich wel maar vooral in z'n eigen interesseveld en een C1 leerling moet 't op elk gebied [kunnen begrijpen. =

AV [Ja. Ja.

EU = Maar bijvoorbeeld bij oriënterend lezen zit d'r m- -- niet eens een verschil tussen de twee dingen die zij beschrijven.

AV Mhm.

EU En was ik nieuwsgierig uh wat is een -- wat merken jullie aan wat kan dan de ene leerling die net wat beter haalt dan die andere wa- wat kan die wel wat die andere (<) niet kan? Wat zit d'r dan voor (>) [competentieverschil eigenlijk in zeg maar? (=)

AV [Uh

AV	¹²¹ Ik denk dat 't met meerdere dan te maken heeft. Even kijken. (=) {denkt na} Ik denk dat bij een vijfeneenhalf leerling -- is 't waarschijnlijk vaak 't begrip van zowel de vraag, want ja je - - als ik dan even d'r vanuit ga dat dit [getest wordt door begrijpend lezen. =	¹²¹ READ & LEV
EU	[Mhm	
AV	= ¹²² Um vaak worden vragen niet begrepen. Dus misschien dat degene -- dat ze de tekst wel begrijpen, maar dat ze de vraag niet begrijpen. ¹²³ Um 't kan zijn dat de leerling van B2 gewoon iets langzamer leest, maar 'm wel begrijpt, maar daardoor weer in problemen komt en daarom misschien niet zo'n hoog cijfer haalt. Um (>) ja.	¹²² LEV ¹²³ LEV & TEMP
EU	En zit d'r bijvoorbeeld nog een ve- -- iets van een verschil in in de dingen die we net besproken hebben? Als in betere woordenschat, of kan beter verbanden leggen bij dingen in de tekst, of (<) [is dat wel redelijk gelijk, i- -- o- -- is 't verschil daar te klein voor?	
AV	[I-	
AV	¹²⁴ Ja een cijfer is (<) wel een niet -- is niet een heel groot verschil, want een cijfer kan natuurlijk ook weer terugkomen in "ze hebben heel goed gescoord voor tekst, (<) maar zij zijn gewoon slechter in 't leren. Of zij doen gewoon minder, maar zijn even goed." Dus dit vind ik wel heel moeilijk om --	¹²⁴ RES & LEV
EU	Ja.	
AV	¹²⁵ Kijk dit is natuurlijk uh dit is alleen leescompetenties. Um (<) ik denk ook dat sommige (<) -- leerlingen van (<) C1 niveau lezen misschien ook meer. Of zijn meer bezig met (<) Engels op een bepaalde manier. Of kijken m- -- ja n- -- vaak is 't ook omdat ze -- ¹²⁶ leerlingen die goed in tekst zijn gamen bijvoorbeeld veel. Dat krijg je ook weer.	¹²⁵ READ & LEV ¹²⁶ GAME
EU	{lacht}	
AV	¹²⁷ Uh de gamers zijn altijd de beste in [Engels, vaak in ieder geval. [Is wel grappig.	¹²⁷ GAME
EU	[{lacht kort} [Ja die gebruiken natuurlijk meer --	
AV	¹²⁸ Ja praten 't heel veel. En begrijpen 't daardoor ook beter en uh ja als je je in een tekst (<) of in een v- -- taal natuurlijk verdiept en dat je ondergedompeld wordt zeg maar, dat heeft gewoon veel meer zin dan alles wat wij hier doen, eigenlijk.	¹²⁸ GAME

EU Ja.

AV ¹²⁹Maar ik -- om nou precies aan te geven wat dan hier toch anders in is dan dat -- (<) uh vind ik wel moeilijk om aan te geven. ¹³⁰Ik denk dat 't dan misschien toch ja eerder te maken heeft met tempo en =

¹²⁹READ
& LEV
¹³⁰TEMP

EU Ja.

AV = ¹³¹uiteindelijk 't begrip van (<) misschien de vragen, maar =

¹³¹EXAM
-QUES

EU Mhm.

AV ¹³²d'r zit een veel groter verschil tussen een vijf en een acht dan -- [ja dit is heel klein.

¹³²LEV

EU [Ja klopt

EU Nee ja daarom, maar ja zij maken wel een onderscheid dus ik vroeg me inderdaad vanaf van waar zit n- -- en dat kan heel subtiel zijn, dus [ja voor hetzelfde geld is het gewoon puur een kwestie van net dat tempoverschil waardoor je (<) =

AV [Mhm

AV Mhm.

EU = minder tijd hebt. (<) Oké en dan is eigenlijk mijn laatste vraag, want ja ik heb me vooral gericht dus op woordenschat, leesstrategieën, [relaties tussen woorden. =

AV [Mhm

EU = Zijn er nog dingen die fijn zijn voor leesvaardigheid, waardoor ze 't kunnen verbeteren, die we eigenlijk nog niet besproken hebben. Waar ik niet aan gedacht hebt ofzo. Waarvan jij denkt, "nou als ze dat zouden hebben, of hier aandacht aan zouden besteden dan gaan ze ook omhoog. 't Ligt niet alleen aan deze dingen." {soort kort lachje}

AV ¹³³Ja ik denk altijd, als ouders naar mij toekomen met de vraag “hoe kan ik d’r nou voor zorgen dat mijn kind beter gaat scoren bij teksten? Want dat vi- -- ‘r is die zwak in.” ¹³⁴Is altijd ‘t eerste wat ik zeg, natuurlijk, “lezen.” Lezen lezen lezen. ¹³⁵Um en vooral de hele zwakke leerlingen, zeg ik altijd van, “Nou ja, wat is je interesse? Oké voetbal. Prima. Koop de *Voetbal International* in ‘t Engels en ga hele kleine stukjes lezen.” Want als ‘t jou interesseert, en dat zit dan wel op dit gebied, als ‘t je interesseert lees je ‘t ook. Ik kan jou wel een boek gaan geven, maar als ‘t jou niet interesseert, [lees je ‘t niet. Of je leest ‘t wel maar je -- ‘t komt niet aan.] =

EU [Ja

AV = ¹³⁶En je moet daadwerkelijk interesse hebben in een tekst om de -- ook wat van te leren. Als je mij een boek geeft en ik heb d- -- snap de helft van de woorden niet omdat ‘t weet ik niet wat voor ‘n *Ulysses* is van James Joyce. Ja dat moet je me niet geven, want dan denk ik, “wat staat hier?” En dan neem ik ‘t ook niet meer op en dan lees ik d’r overheen en dan weet ik niet waar ‘t over gaat. Terwijl als je mij een boek geeft over slavernij in Zuid-A -- of in uh in de *zuiderlijke staten van Amerika, dan uh s- -- begrijp ik alles en dan zuig ik ‘t op als een spons. Dus zolang ze ‘t (<) -- ze moeten geïnteresseerd zijn om te leren. Het heeft geen zin om ze boeken te laten lezen als ‘t ze toch niet [interesseert.] =

EU [Ja

AV = ¹³⁷Dus d- -- ik lee- -- ik ik zeg altijd uh, ook bij meiden, “Vind je *fashion* leuk? Hier bam, ik heb genoeg *Glamours* thuis uit ‘t Engels. Hier, lezen. Ga nu maar uh --” Zelf doe ik dat ook. Ik heb uh -- ik ben zelf -- heb ik Engels heel goed geleerd toentertijd omdat Harry Potter toen uitkwam. En nu heb ik uh om m’n Duits op te halen, Harry Potter in ‘t Duits gekocht. Want ik vind ‘t een leuk boek, ik ken ‘t, dus ik heb voorkennis, ik weet hoe ‘t verhaal gaat. Enige andere is dat uh de namen misschien iets anders zijn. [Maar ik kan zo daar iets veel beter weer oppakken,] =

EU [{lacht kort}]

AV = ¹³⁸omdat als ik ‘t lees en ik begrijp ‘t [sowieso al, gaat ‘t makkelijker en kun je ook (<) bewust zijn van, “ik lees nu over dit stuk. Och kijk dit woord is zo vertaald. Et cetera.” (<)] =

EU [Ja

AV = ¹³⁹En verder. {zuchtend} Ja. (<) Ja eigenlijk (<) ‘t hele vak rust op lezen en luisteren [en daardoor kun je weer =

¹³³LEV

¹³⁴BOOK
& TIME
¹³⁵LEV &
LIKE

¹³⁶LIKE
&
WORD

¹³⁷ILL-
LIKE

¹³⁸ILL-
LIKE

¹³⁹BOOK
& LIST

EU	[{lacht kort}	
AV	= ¹⁴⁰ vocabulaire [opdoen, grammatica opdoen, zinsopbouw opdoen, en ook de rest goed doen. =	¹⁴⁰ BOOK & LIST
EU	[Ja	
AV	= ¹⁴¹ Dus 't is -- ja we zeggen niet voor niets altijd "lezen lezen [lezen." {lacht}	¹⁴¹ BOOK & TIME
EU	[{lacht}	
AV	¹⁴² Lezen is beter dan kijken nog. (<) Ik zeg wel vaak "Kijk eerst de film en lees dan 't boek, zodat je weet waar 't over gaat, zodat je niet meer hoeft te denken van, 'o ik snap 't niet.' Je [kunt op een gegeven moment dan denken, 'o dit is dat gedeelte, dus ik weet nu --'" =	¹⁴² BOOK & MOV
EU	[Ja	
AV	= ¹⁴³ En dan krijgen ze natuurlijk woordjes, "o dus dat betekent natuurlijk -- 't gaat die kant uit in plaats van --" Want ze zijn vaak te lui om op te zoeken. =	¹⁴³ MOV & BOOK
EU	[{lacht}	
AV	¹⁴⁴ [Dus dat ook nog eens. En zo komen d'r ((opzeggen natuurlijk)) ¹⁴⁵ Maar ja ik denk niet dat dat nieuw is. Ik heb [niet echt iets van, "dit is nieuw." Want ik ben daar redelijk traditioneel in =	¹⁴⁴ MOV ¹⁴⁵ MET
EU	[Mhm	
EU	{lacht}	
AV	= ¹⁴⁶ juist. (<) Dus uh helaas. {lacht}	¹⁴⁶ MET
EU	Nee dat is allemaal prima. Ik bedoel, dat is juist 't hele doel van mijn onderzoek. A-- zij hebben -- zij kunnen allemaal dingen bedenken van, "we moeten dit en dit gaan doen als goede ideeën." Maar als docenten zeggen, "Ja daar zitten de leerlingen niet op te wachten, dat gaat niet werken." Ja [dan kunnen ze dat wel roepen, dus --	
AV	[Ja	

AV	¹⁴⁷ Ja en dat is dus waar ik dus nu achter ben gekomen dit jaar door die examentraining die ik dan gedaan heb. Dan doe je die opdracht en leerlingen zeggen “Mevrouw, we krijgen dadelijk gewoon een tekst op ’t uh examen. Op ’t examen worden ook niet van ons verwacht dat we uh zelf <i>gap</i> oefeningen gaan maken. Geef ons nou gewoon die tekst. Doe ’t zoals we ’t doen, neem ze door, onderstrepen, blablabla, prima. Maar dit hoeven we allemaal niet.” [Die kinderen zijn niet dom, ze weten precies wat van ze verlangd wordt op ’t examen] =	¹⁴⁷ CITO & MET
EU	[Ja	
AV	= ¹⁴⁸ En zij zien dus ’t nut ook niet in van d’r iets anders omheen te [doen. =	¹⁴⁸ CITO & MET
EU	[Mhm	
AV	= ¹⁴⁹ We hebben dit jaar voor ’t eerst literatuur gedaan. Ze moesten boek lezen, ze moesten poëzie lezen. (<) “Ja mevrouw dit slaat nergens op”, en “Waar hebben we dit nou voor nodig?” [en -- =	¹⁴⁹ LIT
EU	[{lacht kort}	
AV	= ¹⁵⁰ Zij snappen dan niet dat dat ook allemaal bij kan dragen tot beter [begrip van de taal. Moet je ze dus gaan uitleggen. =	¹⁵⁰ LIT
EU	[Mhm	
AV	= ¹⁵¹ Maar ja, überhaupt dat we natuurlijk hier een basis leggen voor alle -- voor alles. Dus als ik geen literatuur geef, weten zij toch niet of ze poëzie of Engels überhaupt leuk vinden?	¹⁵¹ ENG & LIT & FEE
EU	Ja.	¹⁵² FEE
AV	¹⁵² Ik bedoel, niemand heeft een vak -- ’t vak Engels gekozen om te studeren omdat ze grammatica leuk [vinden. =	
EU	[Ja	
AV	Dus uh (<) ja.	
EU	Dus eigenlijk als d’r iets zou veranderen, zou eerst ’t examen eigenlijk anders moeten, want [anders heeft ’t geen zin om ’t in de les anders te gaan doen.	¹⁵³ CITO
AV	¹⁵³ [Ja	

AV	¹⁵⁴ Nee, want ja zolang ze 't CITO -- hetzelfde in groep acht, zolang ze CITO zo blijven vragen (<) op -- zolang ze uh zeg maar al vanaf hun vierde j- -- of uh vanaf 't begin dat ze op de basisschool zitten CITO's gaan oefenen.	¹⁵⁴ CITO
EU	Ja.	
AV	¹⁵⁵ Ik hoorde nu dat 't kindje van meneer Blom (collega Engels), is tweeëneenhalf nog niet, die zou binnenkort z'n eerste CITO krijgen. Zes jaar, krijgen ze ook al CITO-toetsen. CITO is -- 't is -- en ouders willen hun kinderen op zo hoog mogelijke laag laten terechtkomen. D'r zijn CITO-trainingen voor kinderen uit groep zeven en acht. Dat is toch belachelijk.	¹⁵⁵ ILL-CITO
EU	{half lachend} Ja.	
AV	¹⁵⁶ Want ze leren alleen maar "zo moet je een CITO-tekst aanpakken. Zo moet je CITO-vragen beantwoorden." Betekent 't dat ze een -- dat ze goed zijn in Aardrijkskunde, Geschiedenis? Nee.	¹⁵⁶ CITO
EU	Ja.	
AV	¹⁵⁷ Rekenen, begrijpend lezen? Nee. Worden ze gewoon op getraind. En dan komen ze op een vervolgopleiding, moeten ze een essay schrijven. Weten ze niet hoe 't moet.	¹⁵⁷ CITO
EU	Ja. Dus eigenlijk 't gat daartussen is dan eigenlijk -- klopt nu niet.	
AV	¹⁵⁸ Nee. 't Enige echte nuttige wat ik -- waarvan ik denk van, "zo (<) bereid je een kind nou echt goed voor op een hbo", zijn de profielwerkstukken. (<) Dat is echt voorbereiding op 't [vervolgonderwijs].	¹⁵⁸ PROF
EU	[Ja. Da's eigenlijk de scriptie {lachend} van de [middelbare school zeg maar.	
AV	[Ja, precies.	
AV	¹⁵⁹ En inderdaad van, ze leren -- de verantwoordelijkheid leren, het schrijven leren, voetnoten leren doe- -- ma- -- Alles wat ik nooit gehad heb, (<) heb ik geleerd op -- ik heb alles wat ik op de opleiding geleerd heb, dacht ik "ja oké, ik ben blij dat ik Engels kan spreken. Daar heb ik inderdaad we- -- hè wat aan gehad. Maar ja, ik had 't fijn gevonden als ik had g- -- geleerd	¹⁵⁹ GAP

had hoe ik moest -- fatsoenlijk echt teksten moest schrijven.” Sowieso als ik nu mijn scriptie van ’t tweedegraads zie, denk ik “hoe hebben ze dit in godsnaam goedgekeurd? =		
EU	{lacht}	
AV	= ¹⁶⁰ Ik zou dit las profielwerkstuk -- zou ik daar nog opmerkingen over hebben.”	¹⁶⁰ GAP
EU	[Ja.	
AV	¹⁶¹ [En echt pas op de eerste graad dacht ik “ja, nu krijg ik echt onderwijs.” En ik denk dat dat ook heel vaak wel zo is: als je ouder bent, neem je toch sneller dingen -- ze zeggen ’t als je jong bent hè, in die fase, de taalontwikkeling fase van, wat is dat vier tot zeven, vier tot acht. ¹⁶² Maar als je zeg maar um op een gegeven moment echt de interesse hebt en je op een vak kan toespitsen wat jou zelf echt interesseert, dan ga je leren.	¹⁶¹ GAP ¹⁶² MOT
EU	Mhm.	
AV	¹⁶³ Ik heb ooit een jongen van vwo vijf la- -- um een buurjongen van mij um bijles gegeven. Die was zo bagger in Engels dat ik dacht, “nou dit gaat niks worden, nooit niet.” Die ging <i>International Business</i> studeren. {lachend} Toen dacht ik al helemaal van, “o [hoe kan die dat in godsnaam studeren.” Spreekt vloeiend Engels nu.	¹⁶³ ILL-MOT
EU		[{lacht kort}]
EU	Ja.	
AV	¹⁶⁴ Werkt in ’t uh -- werkt -- heeft mega goede baan, kan -- ja echt -- dus ’t is puur onderdompeling. ¹⁶⁵ Als je op een gegeven moment moet, dan doe je ’t wel.	¹⁶⁴ ILL-MOT ¹⁶⁵ MOT
EU	Ja.	
AV	¹⁶⁶ Want je moet om een studie te halen. ¹⁶⁷ En hier is ’t zo van “’t enige wat ik moet is tekst.”	¹⁶⁶ MOT ¹⁶⁷ CITO
EU	{lacht}	
AV	¹⁶⁸ ((Begrijpend)) maken of ik weet- -- moet leren een tekst te kunnen maken.	¹⁶⁸ CITO
EU	Ja.	

AV Dus.

EU Oké.