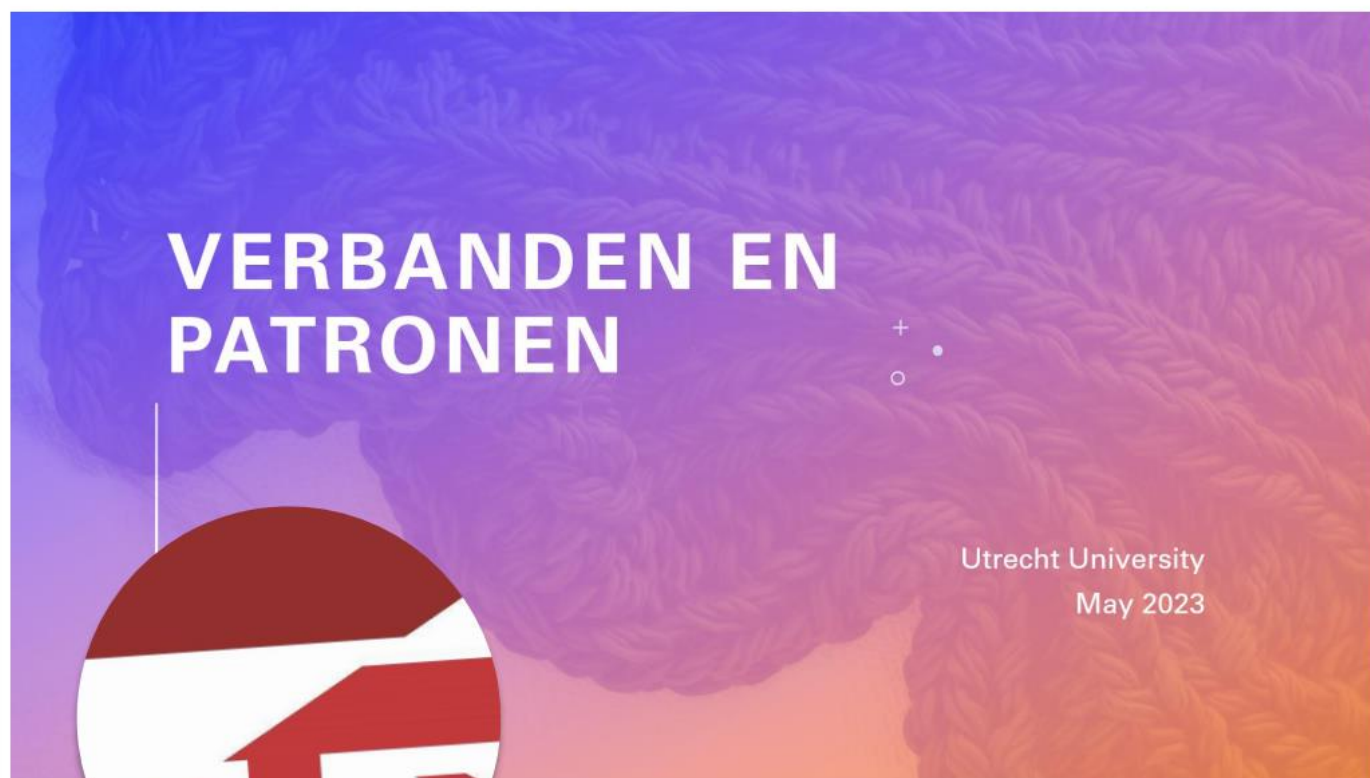




Master's Thesis

Are Metalinguistic EFL Teaching Approaches Suitable for Dutch Pre-Vocational Pupils?



Celine Giepmans

6260144

14,991 words

30 June 2023

Master Meertaligheid en Taalverwerving

Track: Engels

Thesis supervisor: Elena Tribushinina

Abstract

Due to upcoming changes in the Dutch curriculum, metalinguistic training will become more relevant to EFL education in the Netherlands. In the present study, three crosslinguistic lessons were designed for two classes of lower-level educational tracks (English-immersion and non-immersion). These materials were implemented in a three-week intervention, after which pupils were asked about their experience. In addition, the intervention materials were presented to experts: EFL teachers and a professional working for an educational publishing company. Though the experts were mostly positive, the pupils found the classes mostly redundant and non-engaging. Potentially, this negative feedback may be due to surface level features, such as length of direct instruction, rather than the metalinguistic nature of the intervention. These findings resulted in a list of good practices and suggestions based on the professional opinions of the interviewees, observations during the intervention lessons, and the experiences and feedback of the participating pupils.

Keywords: metalinguistic instruction, crosslinguistic awareness, low-aptitude learners, instructional design, mavo, Dutch EFL education.

Table of Contents

Introduction.....	5
Context and Problem.....	5
Theoretical Framework.....	6
Language-Analytical Ability as MLA.....	8
Training MLA in Monolingual FL Learners.....	9
<i>Cognate Awareness Raising</i>	12
<i>CLA and Morphosyntactical Awareness Raising</i>	12
<i>Derivational Morphology</i>	14
<i>Word Order</i>	15
Low-Aptitude Learners in Educational Tracks	15
<i>Metalinguistic Instruction for Mavo</i>	16
The Present Study.....	18
<i>Hypotheses</i>	19
Method	20
Research Design.....	20
School Context	20
Participants	21
Pedagogical Approach and Intervention	23
<i>Material Development</i>	24
<i>Instructional Design</i>	25
<i>Lesson 1: Cognates</i>	26
<i>Lesson 2: Derivational Morphology</i>	27
<i>Lesson 3: Word Order</i>	29
<i>Differences Between Immersion and Non-Immersion Lessons</i>	30
Procedure and Instruments	30
<i>Observations</i>	31
<i>Pupils' Surveys</i>	31
<i>Interview Set-Up</i>	32
Data Analysis	33
<i>Pupils' Responses</i>	33

<i>Feedback of Experts</i>	33
Results	35
Part One: Pupils.....	35
<i>Quantitative Analyses</i>	35
<i>Pupils' Feedback</i>	39
<i>Observations</i>	40
Part Two: Experts.....	41
<i>Learning Targets</i>	42
<i>Design</i>	43
<i>Overall Estimated Value</i>	48
Discussion	48
i. Attitude of Immersion and Non-Immersion Pupils.....	49
ii. Proficiency and Appreciation.....	51
iii. Expert Evaluations	52
Evaluation of Materials and Recommendations.....	53
Limitations	55
Future Research.....	56
Conclusion.....	57

Introduction

Context and Problem

English as a foreign language (EFL) classes in secondary school aim to develop specific knowledge and skills as stated in the national curriculum. Since the end of 2022, the objectives for modern foreign languages have been under re-evaluation (see Actualisatie MVT, 2023; Rijksoverheid, 2023; Teunis, 2023). When the new curriculum is introduced, current teaching practices and materials may need adjustment. The CEFR and Curriculum.nu, a project completed in 2019, are known sources of input for the curriculum. The ability to reflect on language as an object, especially in the act of comparing and contrasting multiple languages the learner is familiar with, is mentioned by both documents (Council of Europe, 2020, p. 31; Curriculum.nu, Curriculum.nu, 2019a, 2019b, 2019c). *Metalinguistic awareness* (MLA) concerns the type of understanding that allows for such reflection (see e.g. Roehr-Brackin, 2018). When absorbed into the curriculum, MLA-raising will require more attention in secondary school EFL classes. What is more, research has demonstrated MLA's beneficial effect for foreign language (FL) achievement (e.g. Apaloo & Cardoso, 2022; Doughty, 2003, p. 335; Kieseier et al., 2022; Renou, 2001; Roehr-Brackin, 2018), making it especially relevant to low-aptitude learners (e.g. Tellier et al., 2017). This means that pupils of lower educational streams, such as the Dutch mavo, may benefit from metalinguistic approaches. However, it is possible these learners will not be offered metalinguistic activities, as teachers may not know how to discuss such abstract concepts with them. This may be amended by providing teachers with teaching materials especially designed for lower-level learners. Therefore, the present study aims to develop and evaluate such EFL materials for the lower level tracks of Dutch secondary education.

This paper opens with a theoretical background. First, language aptitude and concepts that are of influence are reviewed, including meta- and crosslinguistic awareness, demonstrating the potential merits of explicit metalinguistic training for lower aptitude learners. The paper continues with a report of previous research that have tested such interventions among different groups of learners, displaying its merits for most learners. This is connected to the context of Dutch secondary education, in which pupils of lower scholastic aptitude may not be offered this form of instruction. The theoretical background transitions into the description of this issue which provides the motivation for the present study and research questions. In the methods section, the study's design, context and participants are defined and the design of the intervention materials is described and substantiated. This is followed by a description of the procedure and data analysis of the intervention's measures and interviews conducted. To answer the research questions in order, the results section first reports the findings of the intervention measures and then of the expert interviews. Finally, these results are discussed in light of previous research and this study's context as well as its limitations, leading to a number of implications and suggestions for future research.

Theoretical Framework

Individual Differences and Foreign Language Aptitude

It has been well-established in second language (L2) acquisition research that not all learners achieve the same levels of proficiency (Dörnyei & Skehan, 2003; Kidd et al., 2018). Especially from late childhood onwards, acquisition and ultimate attainment varies among FL learners, with few reaching native-like proficiency (see e.g. Birdsong, 1992; Birdsong & Molis, 2000). Besides age, the individual differences that predict FL learning best are motivation and foreign language aptitude (Dörnyei & Skehan, 2003), the latter being of special interest to the

present study. *Foreign language aptitude*, henceforth *aptitude*, can be used to refer to a variety of cognitive abilities related to the mastery of a foreign language (Wen et al., 2017). Ability and aptitude may overlap in their definition, as both regard the potential for performance (Dörnyei, 2005), while achievement may serve as an indicator of aptitude (Carroll, 1981, as cited in Wen et al., 2017). The Modern Language Aptitude Test (MLAT) battery designed by Carroll and Sapon (1959/2002) has been widely used in research (Li, 2015), serving as an example for later designed aptitude measures such as Pimsleur's PLAB (Wen et al., 2017). High scores on the MLAT are associated with successful language learning in both formal and informal contexts (Skehan, 1986). Based on this battery, four separate components were defined: phonetic coding ability, grammatical sensitivity, inductive language learning ability, and associative memory (Carroll, 1962, 1981, 1990, 1993, as cited in Wen et al., 2007). These abilities have largely maintained their importance in subsequent conceptualisations of language aptitude (Skehan, 2012).

Components of aptitude may differ in importance depending on age (see Harley & Hart, 1997). Often, the argument is made that young learners rely on implicit learning, while older learners may use explicit learning more (García Mayo, 2003; Muñoz, 2009). Such explicit learning results in explicit knowledge, which can be linked to MLA due to its conscious nature (Hulstijn, 2005). Roehr-Brackin (2018) writes that language-analytical ability becomes more important in L2 acquisition than memory-related aptitude components as learners mature. In line with this, Harley and Hart (1997) found that especially language analysis qualities were predictive of language proficiency in grade-11 pupils. On the contrary, memory-related aptitude was a better indicator for grade-5 pupils. Aptitude was measured by a variety of tests, including associative memory measures from the MLAT, analytical ability from PLAB, and an additional

measure for memory for text. In the analytical ability test, participants were asked to infer the workings of an unknown language. They were given a piece of text in this language with English translations, followed by 15 multiple-choice items in which the correct expressions had to be chosen. This measure was preferred over the MLAT Words in Sentences measure for analytical ability, as the latter had been shown to be sensitive to formal training in grammar (suggested by Carroll, 1990; Skehan, 1980, both as cited in Harley & Hart, 1997). These findings imply that individual differences among secondary school pupils and older may be due to language analytical ability specifically.

Language-Analytical Ability as MLA

Jessner's (2006) definition of language-analytical ability overlaps with that of MLA, as they relate both concepts to the ability to reflect on language as an object. In this manner, MLA can be seen as a constituent of aptitude. Similarly to aptitude, MLA is a collection of different abilities, which give rise to metalinguistic knowledge (McBride-Chang, 1995). Examples of such knowledge are the understanding of the concept of "words" and general linguistic principles (Roehr-Brackin, 2018).

Bialystok's framework of analysis and control (1988; 2001; Bialystok & Ryan, 1985) is regularly employed in studies on MLA and theory (Kieseier et al., 2022; Roehr-Brackin, 2018). Within this framework, MLA-abilities can be divided into two major competences which are closely intertwined: the ability to structurally reflect on metalinguistic knowledge (analysis) and the ability to pay attention to specific parts of this (control). Typically, MLA is operationalised through tests on explicit, conscious knowledge about language (Roehr-Brackin, 2018). Roehr-Brackin writes that these are usually untimed and feature "metalinguistic labelling tasks, error correction, description and explanation tasks, and/or rule illustration tasks" (p.116). Some

measures of MLA include scales from aptitude tests, further demonstrating the link between MLA and aptitude. For example, Kemp (2001) used the grammatical sensitivity test from the MLAT, while Perales and Cenoz (2002) used Carroll and Sapon's (1959/2001) part-test on grammatical coding ability to indicate MLA.

It has been found that varying levels of MLA, similarly to aptitude, may explain individual differences and predict L2 achievement (Doughty, 2003, p. 335; Kieseier et al., 2022; Perales & Cenoz, 2002; Renou, 2001; Roehr-Brackin, 2018; Sparks, 2022; Wistner, 2014). Further, MLA supports more complex metalinguistic tasks that contribute to academic skills, such as reading comprehension (Roehr-Brackin, 2018). MLA's connection to academic skills flows naturally from its operationalisation. This makes MLA valuable beyond the FL classroom. Fortunately, several studies have indicated that MLA, and therefore an element of aptitude, may be trainable (e.g. Nagy, 2007; Zipke, 2008; Zikpke et al., 2009).

Training MLA in Monolingual FL Learners

The influence of MLA training on other linguistic domains, such as reading comprehension, has been demonstrated numerous times. Such training may include sorting words by meaning and sound or letting pupils reflect on homonyms and ambiguous sentences (Nagy, 2007; Zipke, 2008; Zikpke et al., 2009). Furthermore, Tellier et al. (2017) indicated the potential beneficial effect that focus-on-form FL activities have on French-L2 development in 8 to 9 year old learners. They provided English primary school pupils with 20 hours of FL classes over the course of 16 weeks during which children were taught either Italian, German, or Esperanto. The fourth group was taught Esperanto with focus-on-form activities, such as marking orthographical patterns in words that indicate grammatical gender. The subsequent 16 weeks, all pupils received the same FL French classes. Participants were tested with an MLA test

covering L1 (first language) and L2 knowledge in the domains of semantics, morphology, syntax, linguistic ambiguity, and metalinguistic terminology. Moreover, French reading, writing, listening, and grammar measures were taken. French performance did not differ significantly at the end of the study for the different groups of learners, which the authors say is in line with the lack of significant differences in MLA between pupils ($n = 116$). However, when participants who did not complete all measures were included as well ($N = 178$), the group receiving focus-on-form activities had significantly greater MLA and French learning gains compared to the other groups. These results indicate that metalinguistic instruction (focus-on-form) could support both MLA and L2-learning.

Given the low proficiency of beginner L2 learners, using the L1 may be necessary in metalinguistic explanations. Fortunately, the L1 is considered to be valuable to FL learning by a multitude of scholars (Atkinson, 1993; Cook, 2001; Cummins, 2009; De la Campa & Nassaji, 2009; Harbord, 1992). In particular, the L1 may serve to enhance the awareness of the differences and similarities between languages (see Jessner, 2006; Lucas & Yiakoumetti, 2019; Tribushinina et al., 2022a). The present paper refers to this awareness as *crosslinguistic awareness* (CLA) and considers it a form of MLA, as the knowledge of linguistic differences and employment of this knowledge is per definition metalinguistic in nature. A metalinguistic approach concerned with the similarities and differences between languages will be referred to as crosslinguistic instruction.

Learners may only become aware of linguistic features when these are sufficiently salient to them (Roehr-Brackin, 2018, p. 74, 84). James (1996) proposed that crosslinguistic relationships can enhance the salience of input, therefore helping learners perform metalinguistic reflection. For instance, the qualitative study of Bouffard and Sarkar (2008) explored whether

children of 8 to 9 years old could notice and repair errors, use metalinguistic terminology, and perform grammatical analysis. Over the course of three months (28 sessions), the L2-French immersion learners were recorded during communicative FL activities. Later, participants received corrective feedback and crosslinguistic instruction as they watched back their recorded mistakes. Next, the children were asked what errors they noticed and why they were non-target-like. During these discussions, the children increasingly displayed an ability to perform metalinguistic analysis on grammatical, lexical, and transfer errors. In their conclusion, the authors note that crosslinguistic analyses appear to be the most effective way to train children to enhance their MLA.

In addition, language-specific L1 knowledge can be addressed in L2 learning (Riches & Genesee, 2006). Transfer of this knowledge can be either positive – when it concerns similarities – or negative – when the languages diverge (see the Contrastive Analysis Hypothesis, Chung et al., 2019; Wardhaugh, 1970; Connor, 1996). Transfer tactics may be intuitive for learners with high levels of MLA, as the use of the L1 in L2 production has been found to increase with higher levels of MLA (Schweers 1993; 1996, as cited in Jessner, 2006). Some pupils seem to be unaware of transfer strategies (Bell et al., 2020) or are prone to transfer mistakes, meaning metalinguistic instruction regarding L1-L2 differences and similarities can help these learners (as found by e.g. Horst et al., 2010; Lucas, 2020). For instance, the possessive determiners “his/her” reflect the gender of the possessor in English (“she sees her father/he sees his father”), while in French “son/sa” corresponds to the possessed entity (“il/elle voit son père”). White (2007), Horst et al. (2010), and Apaloo & Cardoso (2022) found that crosslinguistic instruction helps these learners use possessive determiners correctly in English. The present paper proposes an MLA- and CLA-enhancing teaching approach supporting lexical transfer, as well as the development of

morphosyntactic understanding in both the L1 and the L2. This includes raising cognate awareness and morphosyntactic awareness with regards to derivational morphology and syntax.

Cognate Awareness Raising

Cognates are words in the L1 and L2 that share etymology, meaning, pronunciation and spelling. These words are more easily processed than non-cognates (see e.g. Kroll et al., 2010). Positive lexical transfer can take place when the learner has sufficient cognate awareness (e.g. Bell et al., 2020; Woll, 2016; 2018). This refers to the ability of learners to recognise possible cognates, and therefore deduce the meaning of these words (Malabonga et al., 2008). For example, the word “operation” in English is highly similar to the Dutch word “operatie” in orthography, phonology, and meaning. When a learner recognises this, they can guess its meaning, especially within the context of a sentence. In this manner, this form of CLA aids reading comprehension in the L2 (see e.g. Ramírez et al., 2013). As many learners are unaware of this phenomenon, the teaching of cognate strategies is valuable (Dressler et al., 2011; White & Horst, 2012). Indeed, Tréville (1996) observed that even university students would notice more cognates after explicit instruction in the early stages of their EFL classes.

CLA and Morphosyntactical Awareness Raising

Morphosyntactic awareness is the understanding of how words and sentences are formed in accordance with linguistic rules (Kim et al., 2015). This awareness is predictive of EFL achievement (Fumero & Tibi, 2020; Wolter & Gibson, 2015). It has been found that CLA can raise morphosyntactic awareness (e.g. Bouffard & Sarkar, 2008). For example, English features different grammatical forms to communicate the two aspects that are conveyed by the French *Imparfait*: habituality and past ongoingness. With the *Imparfait* as target feature, McManus and Marsden (2017, 2018, 2019) demonstrated the positive effect of instruction as well as practice in

both the L1 and L2. This improved accuracy and processing speed of L2 verbal morphology. McManus' (2019) intervention study expanded on these findings. Besides a control group, their study consisted of three intervention groups: L2 instruction only, L2 instruction supplemented by L1 practice, and L2 instruction along with L1 instruction. They found that performance on reading, listening, and sentence completion tests improved only for learners who showed awareness of L1-L2 form-meaning mapping (those who explained over 30% of their answers in relation to these mappings). Most learners from the L1-L2 explicit instruction group showed such awareness, while no participants from the other intervention or control groups did. These studies show the importance of L1 instruction and understanding in FL learning.

Informed by these findings, the present instructional design stressed contrasts in L1 and L2 morphosyntax. Morphosyntax can be reflected on by assigning colours and shapes to syntactic elements. Intervention approaches such as Shape Coding and MetaTaal already do this in order to help children with developmental language disorder (DLD) to acquire L1 grammar (Balthazar et al., 2020), visualising the concepts of nouns, relative clauses and morphology. Tribushinina et al. (2022b) designed a 12-lesson intervention for Dutch children with DLD in which morphosyntactic elements were assigned coloured shapes to help compare and contrast Dutch and English structures. The control group received their regular EFL lessons without any metalinguistic explanations or comparisons between English and Dutch grammar. Lessons occurred weekly and lasted 45 minutes. While the control group did not improve, the intervention performed better at a grammaticality judgement test. In a similar vein, Park and Warschauer (2016) tested a 25-week intervention for 10 to 11 year old pupils, in which they tested the effect of visual-syntactic text formatting (VSTF) technology, which visualises syntactic structures, for about 75 minutes per week. The control group read their textbook in the

regular block format, about 90 minutes a week. Only for low-proficiency learners, the VSTF significantly aided their identification of correct forms of writing as measured by the Californian Standard Tests. These results indicate that visual emphasis on linguistic concepts may raise morphosyntactic awareness.

Derivational Morphology. Morphemes are the smallest part of words that can carry meaning. Derivational morphemes, specifically, can alter the lexical category of words. Awareness of how these morphemes function allows learners to consciously employ their knowledge of morphemes to either understand or construct polymorphemic words (James et al., 2021; Ramírez et al., 2013). For example, knowing that “-ness” is a suffix that turns an adjective into a noun can help FL learners narrow down the possible meanings of words containing this suffix that they may encounter in a text. Crosson et al. (2021) developed and tested an intervention that consisted of 80 daily 15-minute lessons focused on Latin roots. Their comparison group did not receive any instruction on Latin or Greek roots. The intervention group outperformed the comparison group at a morphological analysis task featuring rare, untaught words. Moreover, it increased their academic vocabulary as measured by The Evaluation of Academic Vocabulary task. These indirectly improved reading comprehension (a test based on the Scholastic Reading Inventory). Likewise, other studies have found a positive correlation between derivational morphological awareness, L2 reading comprehension, and production (Iwaisumi & Webb, 2023; Ramírez et al., 2013). Derivational awareness is likely not language specific (Kahn-Horwitz & Saba, 2018; Verhoeven & Perfetti, 2011), meaning that simultaneous L1 and L2 instruction could be fruitful. Numerous intervention studies have moreover shown that that morphological analysis is a teachable strategy, and reflecting on shared

morphemes may be especially beneficial (Crosson et al., 2021; Helms-Park and Perhan, 2016; Murphy et al., 2020).

Word Order. Word order may pose a particular challenge to Dutch learners, who may incorrectly transfer their L1 placement of adverbs of frequency (“John goes *often to the movies,” see Lightbown & Spada, 2000). This may be amended by raising syntactic awareness, which encompasses the understanding and application of grammatical structures (Tunmer and Hoover, 1992, as cited by Zhou, 2022). This awareness contributes to vocabulary knowledge and reading comprehension (Guo et al., 2011; Sarbazi et al., 2021; Tong et al., 2014). Similarly to McManus (2019), VanPatten and Borst (2012) tested an intervention with explicit L1-L2 instruction, targeted at German object-verb-subject and subject-verb-object sentences. They explained and contrasted the English (L1) formulation with the equivalent German (L2) grammatical construction. Importantly, the instruction accentuated the possibility of object-verb-subject word order in German and the difference between the subject, first noun, and object. They found that such instruction before practice improved correct processing in the adult participants, as indicated by a test on the interpretation of German object-verb-subject sentences. This study demonstrates the merits of syntax-focused interventions.

Low-Aptitude Learners in Educational Tracks

Given their potential, interventions that raise MLA and CLA may help performance of weaker learners in particular. “Control” in Bialystok’s framework shows MLA’s relationship with more general cognitive functions, as learners are required to expand effort on the direction of their attention (Roehr-Brackin, 2018, p. 22). These functions concern executive functioning and working memory and are themselves predictors of individual differences in language as well as in general academic achievement (Kidd et al., 2018; St. Clair-Thompson & Gatherole, 2006).

This means that learners in lower educational streams may be more likely to have lower levels of MLA. This notion is corroborated by Sasaki (1996), who studied the relation between aptitude, proficiency, and intelligence in 160 EFL students in Japan. They measured aptitude (with a Japanese version of the MLAT), proficiency (multiple-choice tests of grammar, cohesion, vocabulary, listening, and reading comprehension), and verbal intelligence and reasoning (a Kyoto University test with 12 subtests). Though general intelligence (IQ) and aptitude were confirmed to be separate components, language-analytical ability was revealed to be a common factor for both constructs in a second-order analysis. This shows that intelligence may be indicative of this form of aptitude. Indeed, intelligence (IQ) and scholastic aptitude correlate (Cassidy et al., 2016). Likewise, Spellerberg (2016) found that MLA and academic achievement correlate, meaning pupils of lower academic performance may have lower levels of MLA. In the Netherlands, the lowest academic achievers belong to the pre-vocational tracks (vmbo, of which the theoretical track is called mavo).

Metalinguistic Instruction for Mavo

As MLA has successfully been enhanced with children as young as 8 years old (Bouffard & Sarkar, 2008; Hanan, 2015), it should be no issue for secondary school pupils. Indeed, Tribushinina et al. (2022a) found that vmbo-pupils with dyslexia respond well to explicit, crosslinguistic instruction in spelling principles. This means that CLA- and MLA-raising activities could help narrow the performance gap between EFL learners in Dutch secondary schools. The implementation of such training in EFL classes may not be self-evident for two reasons. First, the policy of “doeltaal – voertaal” has long prevailed in FL education, meaning that the L1 has largely been avoided in classrooms in the Netherlands (Haamberg et al., 2008). This is especially the case for English immersion tracks in secondary education (see

Rijksoverheid, n.d.). Research among teachers for higher levels revealed that they are unsure whether they should bring up the connection between English and other languages, and some were unconvinced of its benefits (Van den Broek et al., 2018). While most beliefs differed between teachers, some teachers had different ideas about the role of Dutch as opposed to other foreign languages in the classroom, e.g. Greek (Van den Broek et al., 2018). These beliefs can be altered as teachers discuss language awareness with one another and attempt to integrate it into their lessons (Van den Broek, 2020). Similarly, White and Horst (2012) found in their intervention study that second-language teachers who were initially opposed to the use of the L1 in L2 classes, were swayed after successfully working with crosslinguistic class materials. However, this process is unique to each teacher. Subsequently, Van den Broek (2020) stresses the importance of changes in teaching practice to come forth from teachers' own reflection and innovation. Still, educational publishers can support MLA by integrating more crosslinguistic exercises and reflective questions into their materials.

Secondly, metalinguistic explanation may not be an intuitive option for mavo. Pre-university-pupils, who are known for being more theory-oriented and analytical (Alphen et al., 2008; Michels, 2006), may display metalinguistic abilities and interest that mavo-pupils may not. Mavo-pupils, on the other hand, seem to perform less well when faced with abstract and overly theoretical instruction (Michels, 2016; Van der Neut et al., 2005). Subsequently, both teachers and pupils may believe that explicit metalinguistic instruction is only suitable for pre-university-pupils. Mavo-teachers are encouraged to be mindful of the didactic preferences of their pupils, making their lessons concrete and providing real-world contexts (Van de Laarschot & Heusdends, 2012). This is alarming, as then mavo-pupils could run the risk of being subject to the Matthew Effect, in which a lack of achievement results in fewer learning opportunities and

even lower achievement (Sparks & Ganschow, 1993). Notably, simplification of teaching approaches for mavo have proved to be counterproductive in the past. For example, it was long thought that leaving out connecting words – e.g. “moreover,” “nevertheless,” “alternatively” – in reading texts would aid lower aptitude pupils, as it would provide them with less input to process. However, this made these texts more difficult to comprehend for all pupils, especially for mavo, as they then had to deduce the connections between sentences themselves (Van Silfhout, 2014). Therefore, the present paper proposes that MLA and CLA instruction could be helpful to mavo-pupils.

The Present Study

This study explores the suitability of a newly developed set of materials that (1) capitalises on the L1 (2) enhances CLA and MLA, and (3) uses visualisations of abstract concepts where possible. Such materials could provide mavo-pupils with more effective and efficient instruction that would be accepted as appropriate by both teachers and pupils. This paper will consider the professional opinions of teachers and an EFL material developer, as well as the experiences of pupils with low aptitude during the pilot of the materials. Due to the difference in scholastic aptitude as well as exposure, immersion and non-immersion-track pupils may have different needs for metalinguistic instruction. Therefore, this paper will consider both an immersion and non-immersion class.

The main questions are:

- i. What is the attitude of non-immersion and immersion-pupils towards the meta- and crosslinguistic exercises?
- ii. Is there a correlation between pupils’ appreciation of the intervention and their self-perceived Dutch and English skills?

- iii. How do EFL teachers and experts evaluate the suitability of MLA- and CLA-focused class materials?

Hypotheses

No similar research had been conducted with regard to this specific topic and target group at the time this paper was written. Therefore, this study is exploratory in nature and its hypotheses are based on indirect relevance. The first and second research question will be answered by means of pupils' reports and behavioural observations. The third question will be answered by means of semi-structured interviews with experts. (i) It is hypothesised that mavo-pupils will appreciate the exercises, as explicit and metalinguistic instruction of this kind has shown to support lower-aptitude learners especially (see Benson & DeKeyser, 2019; Erlam, 2005). Non-immersion pupils may rely more on explicit forms of learning than immersion-pupils do. Further, immersion pupils typically have higher levels of English proficiency (Verspoor & Edelenbos, 2011). This means that the non-immersion pupils may see most merits in the instruction, leading to greater appreciation (see the Expectancy-Value Theory, Wigfield et al., 2009). As a consequence, the non-immersion class is expected to report the exercises to be more challenging, but also more helpful, which could be reflected in more engaged behaviour as well. (ii) Typically, proficiency in Dutch and English are correlated (based on Hulstijn & Bossers, 1992; Koops et al., 2022; Verspoor et al., 2011, 2015). As proficiency and MLA are also correlated (e.g. Doughty, 2003; Roehr-Brackin, 2018; Sparks, 2022), pupils who report the weakest Dutch and English skills are expected to report the highest difficulty of the exercises that discuss both the Dutch and English constructions targeted. Due to their anticipated low levels of MLA, these pupils may deem these exercises most useful, as they may provide them with new insights (see e.g. McManus, 2019). In general, crosslinguistic instruction and transfer

strategies in particular may be valued and employed most by the least proficient learners (see e.g. Bosma et al., 2023). Alternatively, learners with high English proficiency may prefer intralingual comparisons and reasoning (e.g. referring to the L2 “use” and “less” to teach “useless,” see Dressler et al., 2011; Iwaisumi & Webb, 2023), and may find the present intervention less helpful. (iii) White and Horst (2012) found that teachers in Canada were more receptive to CLA-approaches during L2-French classes after trialling crosslinguistic materials. Similarly, the ten Dutch EFL teachers Van den Broek (2020) interviewed were positively inclined towards the incorporation of MLA into the EFL classroom, especially after attempting such training over the course of a few weeks. Therefore, the Dutch teachers are expected to be positively inclined towards the crosslinguistic materials they are shown, especially the teachers who witnessed the intervention.

Method

Research Design

This research consisted of an intervention and expert evaluations. Data gathered from the participants included observations and a questionnaire. Two classes from the same secondary school participated in this study, each receiving three lessons over the course of three weeks. In addition, semi-structured interviews were held with EFL teachers and professional material developers (educational publishing company).

School Context

Dutch secondary school education is divided into roughly three levels: pre-university (vwo), senior general secondary education (havo) and pre-vocational education (vmbo and mavo). Pupils are assigned to one of these levels based primarily on scholastic aptitude. Lower scholastic aptitude (as measured by the CITO score) is indicative of lower levels of English

proficiency (Verspoor et al., 2011). Indeed, these first-year pupils have the weakest reading comprehension in Dutch (Koops et al, 2022), which may suggest they have lower English proficiency as well (Hulstijn & Bossers, 1992; Schoonen et al., 2011; Sparks, 2012; Verspoor et al., 2015). Therefore, the low aptitude learners in this study belonged to the mavo-track. There are secondary schools in the Netherlands offering English-medium (immersion) education. For at least 30% of all lessons, instruction uses the English language as its medium (Rijksoverheid, n.d.). The intervention was done with an immersion and non-immersion class from the same school.

Participants

A total of 30 first-year mavo-pupils and 23 second-year mavo-pupils (grade 7 and grade 8), participated in the intervention. They belonged to two mavo classes which were selected based on availability. The 1-mavo class followed the immersion program, whereas the 2-mavo class followed the regular Dutch-medium education. The medium of instruction during EFL classes for both groups was Dutch during the intervention. EFL lessons in primary school are mandatory from grade 5 onwards, but could be assumed to differ for the participants, both in quantity and quality (SLO, 2022). According to the teachers, the immersion class had about ten pupils who spoke a language other than Dutch at home, whereas of the non-immersion class has two. Neither group had pupils with DLD, though the immersion-class had three pupils with dyslexia. Average self-ratings in proficiency for reading, listening, speaking and writing can be found in Table 1. Table 2 displays the average proficiency for the immersion and non-immersion group, which did not differ significantly.

Table 1*Descriptives for Self-Rated Proficiency*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
<i>Self-rated proficiency in Dutch: reading</i>	8.58	1.4	5	10
<i>Self-rated proficiency in Dutch: listening</i>	8.95	1.3	6	10
<i>Self-rated proficiency in Dutch: speaking</i>	8.63	1.5	5	10
<i>Self-rated proficiency in Dutch: writing</i>	8.37	1.8	3	10
<i>Self-rated proficiency in English: reading</i>	8.84	1.8	1	10
<i>Self-rated proficiency in English: listening</i>	8.87	1.6	1	10
<i>Self-rated proficiency in English: speaking</i>	8.18	2.0	1	10
<i>Self-rated proficiency in English: writing</i>	8.32	2.0	1	10

Note. $N = 36$ to 39 , 1 = most difficulty with using the language, 10 = least difficulty.

Table 2*Descriptives for Self-Rated Proficiency*

	Immersion			Non-immersion			Group comparisons
	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range	
Average Dutch proficiency	8.7	.97	3.5	8.5	1.44	5.25	$U = 177$, $z = -.088$, $p = .942$, two-tailed, $r = -.01$.
Average English proficiency	8.9	1.21	4	8.1	2.15	9	$U = 140$, $z = -1.179$, $p = .251$, two-tailed, $r = -.19$.

Note. $N = 36$ to 39 , 1 = most difficulty with using the language, 10 = least difficulty.

Five EFL secondary school teachers were contacted who had experience teaching mavo classes. These teachers were found through the network of the researcher and by means of calling up local schools. This led to a sample of teachers with either multiple years of teaching experience or recent academically relevant knowledge. In addition, an EFL method developer working for a Dutch educational publishing company was asked to review the final developed materials in a semi-structured interview.

Pedagogical Approach and Intervention

The present materials were named “Verbanden en Patronen.” The Verbanden en Patronen approach was inspired by interventions as designed and tested by Helms-Park & Perhan (2016), White and Horst (2012), Murphy and Diehm (2020), and Tribushinina et al. (2022b). Guides to material development based in the traditions of cognitivism and constructivism (Morrison et al., 2013; Van Merriënboer and Kirschner, 2018) were consulted for elements regarding the development of the lessons’ objectives, sequencing, instructional strategies, and development of materials. The intervention materials had four core characteristics:

(a) **Metalinguistic:** The pupils were provided with explicit instruction in syntax, morphology and cognates and engage with these topics at a metalinguistic level (e.g. discussing to what extent two words are cognates or what combinations of morphemes are possible).

(b) **Multilingual and contrastive:** Pupils were encouraged to reflect on the way Dutch and English compare and contrast. This could help them relate the discussed linguistic principles to their prerequisite knowledge.

(c) **Multimodal:** Instruction was supported with visuals, auditory explanation, and kinaesthetic elements. This type of multimodality contributes to effective consumption and processing of learning materials (see Mayer, 2017). The PowerPoint featured visual elements

that made the materials more tangible and drew attention to important words (see e.g. Morrison et al., 2013). Instruction was essentially done orally. Moreover, the kinaesthetic aspect of the exercises in lesson 2 and 3 made them into hands-on activities (Ryan & Deci, 2017).

(d) Engaging: Activities were in formats that are typically engaging, meaning they featured collaboration and gamification (see e.g. Dehghanzadeh et al.'s, 2019; Qiao et al., 2022). The first lesson, for example, featured the accumulation of points and competition. All lessons had assignments that asked pupils to collaborate, which can enhance learner engagement as well (Hidi & Renninger, 2020).

Material Development

First, the teachers participating in the intervention were interviewed to inform learner and context analyses (Morrison et al., 2013). This included questions on what languages the pupils knew and how long class times lasted (see Appendix A). Aided by these interviews, the present paper's theoretical framework, and two guides on educational design (Morrison et al., 2013; Van Merriënboer & Kirschner, 2018), a concept of the materials was developed. This design was shown to professionals working in EFL material development to ensure that the materials were appropriate in form and complexity for secondary school pupils. These were the EFL method developer who was later also interviewed, and a colleague of theirs. Their feedback resulted in an amendment to the materials that were then used in the intervention and shown to all five experts. This led to a simplification of the central instruction, topics covered, and exercises. For example, the topic of false cognates was removed and turned into an additional assignment for differentiation purposes. Moreover, the reading texts were rather unnaturally written, including words such as "sugarless" instead of "sugar free." This was initially included to use as many polymorphic words as possible (see objectives of lesson 2, Appendix B). To improve

authenticity, the researcher selected and edited existing texts, except for the final assignment which needed to test all objectives in a small number of items. Finally, a plenary wrap up was added to the lessons, as they did not yet feature any means of feedback or class discussion.

Instructional Design

Each of the three lessons fitted within a timeframe of 45 minutes, with the third lesson being only 30 minutes in duration. Materials and texts developed were of A1 to A2-level of the CEFR. Language of instruction was Dutch. The first class was preceded by a brief introduction of the intervention, so that the pupils were aware which lessons would be different from their usual classes and why. In the subsequent lessons, a brief interactive activity that recapped the last class's content activated their prior knowledge. Direct plenary instruction efficiently conveyed the information (concepts and procedures) necessary for completing the learning task (Van Merriënboer & Kirschner, 2018). Pupils identified cognates and morphemes, applying their knowledge of them to deduce the meaning of words, and applied the correct word order to sentences (see instructional strategies and Bloom's taxonomy in Morrison et al., 2013). Pupils could choose between two texts for the final assignments of lesson 1 and 2, as such freedom of choice may enhance feelings of autonomy (Ryan & Deci, 2017). The objectives and learning tasks were cumulative, meaning the final tasks incorporated all learning objectives of that lesson. Such complete rehearsal is the best way for wrapping up instruction according to Van Merriënboer and Kirschner (2018).

Mavo-pupils value the use of English as a world language and enjoy activities that provide this sense of real-world relevance (Denman et al., 2013; Wouters, 2012). Indeed, contexts that are relevant for the pupils aid interest as well as transfer of learning (see Hidi & Renninger, 2020; Van Merriënboer & Kirschner, 2018). Verbanden en Patronen used texts that

were entertaining or showcased concrete applications of the English language, such as when one is lost while on holiday. Topics selected concerned tourism and hospitality, cooking, and a popular young-adult book series. See Appendices B and C for the materials.

Lesson 1: Cognates

The first lesson covered cognates (referred to as “friends”), as older children and teenagers often already notice them without aid (see Bosma et al., 2023). To introduce the concept, the pupils were first shown a brief text in Norwegian, a language that none of the participants knew, and were probed to point out any words they recognised. This was speculated to improve motivation, as it showed the direct application of the learning objectives (see e.g. Morrison et al., 2013) and offered the sensation of achievement (therefore raising feelings of self-efficacy, see Wigfield et al., 2009). Further, Tribushinina’s (submitted) “sibling game” served as inspiration for a recap exercise in lesson two and three, in which a list of Dutch cognates are translated into English. In this intervention study, Tribushinina found that asking learners to name cognates of unrelated L2 words in any language they knew enhanced their cognate recognition.

Informed by Helms-Park and Perhan’s (2016) intervention, loanwords and their differences in spelling were explicitly mentioned in the first class’s plenary instruction. This was done because cognates may differ in orthographical and phonological similarity (see Nagy et al., 1993), which may impede their noticeability in a reading text (Helms-Perhan, 2016). The main exercise of the first lesson was inspired by White and Horst (2012). White and Horst provided Francophone learners with a 20-week intervention in which the children discussed French-English cognates they found in reading texts. They gave their learners a text containing several cognates and asked learners to identify them, which was followed by a plenary discussion. As a

result, they were better able to recognise these in texts than control groups were. Similarly, Verbanden en Patronen asked pupils to spot cognates in short reading texts provided on handouts, which were afterwards discussed plenary.

Next, the learners' attention was drawn to the spelling of the cognates they had found. Helms-Park and Perhan's (2016) intervention included explaining the concept and historical origin of cognates. Learners moreover guessed the meaning of cognates and analysed their structure in the target language. As there was not sufficient class time to instruct learners in the exact crosslinguistic differences in orthography and phonology, the present intervention asked pupils to determine the cognate's "score" based on orthographical proximity alone, inspired by Levenshtein's distance (Schepens et al., 2012). The score equated the number of letters that had to be moved, swapped, removed or added to the English cognate to turn it into its Dutch counterpart. As a concluding activity, the lesson featured a competition or game in which pupils attempted to attain a high number of points. For example, "more" and "meer" are two letters apart ("more – mere – meer"), earning the pupil two points, while "bus" and "bus" are identical, earning the pupil one point. Though this spelling-based measure of proximity was flawed in numerous ways (also see Schepens et al., 2012), it may have encouraged pupils to look critically at words that could be (remote) cognates.

Lesson 2: Derivational Morphology

Cognates have a positive influence on the transfer of morphological awareness (Hancin-Bhatt & Nagy, 1994; Ramírez et al., 2013). The derivational morphemes of Dutch and English may, in addition, offer a number of structural similarities that can be helpful. Therefore, cognates returned in the lesson on derivational morphology. The second class started with a reflection on Dutch affixes and brainstorming words ending on the affix "-heid" (inspired by Murphy & Diem,

2020). This was informed by the Interdependence Hypothesis, which implies that morphological awareness may best be raised in Dutch first (Cummins, 1979). The pupils' more extensive vocabulary in Dutch served as prior knowledge on which they could reflect, developing awareness of the morphemes in their existing vocabulary. This awareness could then be transferred to the less proficient language (Deacon et al., 2007; Ramírez et al., 2013; Zhang et al., 2010), in this case English.

In the second lesson, learners were given puzzle pieces inspired by Murphy and Diehm's (2020) word matrices. Murphy and Diehm created and tested an 11-week intervention for native speakers that improved the reading and spelling abilities of young L1-learners. Besides explicit instruction in affixes, their intervention featured the discussion of derived words (word families and relatives; "adapt – adaptation – adapted") and used word matrices in production exercises, which are visualisations of word families and their structure. Likewise, in *Verbanden en Patronen*, learners were told to create as many words as possible with puzzle pieces that had morphemes (referred to as "building blocks") printed onto them. Then, they reflected on the probability of them being real words. Moreover, these puzzle pieces featured Dutch translations of the morphemes on the back to aid pupils and increase CLA – e.g. "taste – less" becomes "smake - loos." This feature was derived from Helms-Park and Perhan's (2016) intervention, which showed learners how similar suffixes have different orthographical appearances in Ukrainian and English.

Inspired by Crosson et al.'s (2021) intervention, which focused on Latin roots, the handouts in lesson 2 featured instruction on a set of morphemes. Similarly to Crosson et al.'s instruction, the second lesson's assignment presented words in the context of a reading text and asked learners to apply information provided on the morpheme to deduce the meaning of an

English polymorphic word. In the present intervention, learners were asked to translate a polymorphic word in Dutch to its English equivalent – e.g. “validiteit – validity.” This exercise was derived from Helms-Park and Perhan’s design (2016), which asked learners to derive or translate words based on crosslinguistic, morphological information – e.g. “prefix: con-/counter-, meaning: against, opposite, words: counter-attack – контратакувати.” As learners were in the early stages of EFL, the list of morphemes was kept to a minimum and scaffolding is provided for the analysis of morphologically derived words (see Iwaizumi & Webb, 2023).

Lesson 3: Word Order

Frequent syntactic errors made by Dutch learners were treated in the third lesson. This lesson covered the word order in both Dutch and English syntax, so as to avoid transfer mistakes (see Lightbown & Spada, 2000). Informed by McManus (2019) and VanPatten and Borst (2012), the differences between Dutch and English were highlighted. The lesson started with a plenary exercise in which five pupils held up pieces of paper depicting sentence-segments and had to arrange themselves into the right word order. These pieces read: “Als ze honger heeft – eet – Lisa – vaak – een appel”, and on the flip side: “If she is hungry – eats – Lisa – often – an apple.” Once they flipped the cards, they had to rearrange themselves, demonstrating the difference in word order. Further, interventions such as Shapecoding and MetaTaal visualised the concepts of nouns, relative clauses and morphology, which appeared especially supportive for children with DLD (Balthazar et al., 2020). The present intervention applied this concept in a simplified manner, as it only let pupils label the (a) subject, (b) verb, (c) conditional phrase, and (d) adverb of time. Like in CodeTaal (Tribushinina et al., 2022b), each element received a different shape and colour. After they were explained this system, pupils translated Dutch sentences into English and arranged given segments into the correct order with the sequence of shapes as a guideline.

Differences Between Immersion and Non-Immersion Lessons

To boost motivation, this lesson featured a game element. In the original design, this was a boardgame in which the number of transformations a pupil could apply to a cognate dictated the number of spaces their pawn would move forward. After consultation with the EFL material developers, the game was replaced by a scoring board system, in which the number of transformations made dictated the number of points pupils earned for writing them down on the handouts. At the end of class, pupils would calculate their total score and the winning pair could pick a topic (from two choices) for one of the reading texts in lesson 2. This change was made, as the boardgame might have been too time-consuming. However, after the first lesson (taught to the non-immersion class), it was reintroduced for the immersion class. With the non-immersion class, the scoring system proved more complicated and less successful than the boardgame element would have been. This formed a minor difference between the lesson 1 as provided to the two classes. In one class, pupils spent five minutes calculating their scores, while in the other class pupils spent these five minutes playing the game. Levels of engagement seemed similar. Further, the non-immersion class was not shown the definitions of the morphemes they puzzled with in the second lesson. As a result, they struggled to make the exercise meaningful. Moreover, the plenary explanation on the shapes that were used in the third lesson's assignment was skipped in this class, but not the immersion class. Still, neither group seemed to make much use of the coloured shapes during the exercise.

Procedure and Instruments

The intervention took place in May 2023 during the three weeks following a two-week school holiday. The lessons were taught by the researcher during EFL class times under supervision of and in collaboration with of the class's own teacher. This co-teaching approach

was necessary as the teacher did not have time to prepare the intervention lessons, while the researcher had no teaching experience. Media used were the digital blackboard (for PowerPoints and occasional white-board function), printed handouts, and paper-based games (e.g. cut-out puzzle pieces). At the end of the third lesson, pupils were given pen-and-paper surveys to record their self-rated proficiency and experience of the intervention materials. They had fifteen minutes to complete the form individually. Parallel to these lessons, interviews with EFL secondary school teachers were held.

Observations

During the intervention classes, the researcher observed how pupils responded to and engaged with the instruction. Behaviour attended to included engagement with the learning tasks (e.g. answering teacher's questions, completing the exercises), engagement with unrelated topics or tasks (e.g. chatting with friends about personal interests, talking through plenary instruction), time on task, task performance (primarily completion of the handouts). These observations helped contextualise and supplement the pupil's reports. The lessons were not recorded.

Pupils' Surveys

The pupils were given a paper survey at the end of the intervention. This consisted of a question on rated difficulty (Likert-scale of 1 to 5, 6 = I did not understand the exercise, 7 = I do not know/was not present), a question on which exercises they felt were helpful (ticking any exercises that apply, if any), a question of which exercises they would recommend to first-years (ticking any exercises that apply, if any), an open question on what aspects of the exercises were good, an open question on what aspects were less good, and a self-report of their own estimated proficiency in Dutch and English (scale 1 to 10; see Appendix D for the survey). These responses were transferred into an Excel file by the researcher. Due to time constraints, neither

the effectiveness of the intervention nor proficiency could not be tested. Instead, the participants were asked for their own estimations, as self-reports of learning can be relatively valid and reliable (Nation, 2022, p. 57-58). This provided a rough indication of the intervention's educational value without being too imposing on the participant's time.

Interview Set-Up

Five EFL teachers, including the teachers who participated in the intervention, and the EFL method developer working for an educational publisher were interviewed. These semi-structured interviews were conducted individually, either in person or via Microsoft Teams, during May and June 2023. The interviewees were asked to answer the questions listed in Appendix D, which mostly focus on implementation issues. The questions concerned overall suitability to mavo-pupils (prior knowledge, relevance of activities), estimated difficulty of exercises, user-friendliness to teachers, connection to the wider EFL program, and estimated effectiveness. In addition, the teachers of the two intervention classes were asked for their observations regarding pupil engagement.

The materials were sent to the participants along with an information letter about the goals and content of the study and were made aware of the possibility of withdrawing themselves from the study at any given time. Consent was obtained from each participant before the start of the interview's recordings. The interviews were recorded and the answers were summarised as they were transcribed. One teacher indicated they were unable to participate in an interview, but were willing to send a written response, meaning their responses were likely less elaborate or intricate than of the interviewed teachers (Alshenqeeti, 2014). Each interview lasted between 18 and 36 minutes, with an average of 25 minutes. Audio recordings of the interviews were

destroyed after the conclusion of the study because audio recordings are by definition not anonymous.

Data Analysis

The independent variables for the first two research questions were proficiency in Dutch and English, and whether or not the pupil followed the immersion or non-immersion track. The dependent variables were rated difficulty of exercises, rated helpfulness of exercises, and recommendation of exercises (collectively referred to as “attitude” or “appreciation”). The expert interviews mainly served to answer the third research question, though especially those of the intervention teachers also expanded on the findings of the pupils’ surveys.

Pupils’ Responses

Responses to the multiple-choice questions offered a general indication of whether the exercises were of appropriate complexity and whether they were of instructional value according to the pupils. These responses provided descriptives on the exercises’ rated difficulty, their perceived usefulness, the pupils’ recommendation for first-year mavo-pupils and the pupils’ proficiency in Dutch and English. Group differences between the immersion and non-immersion group were tested with t-tests or with Mann-Whitney U tests depending on whether the data suited a parametric test. Spearman’s rho correlation analyses were used to test correlations between Dutch and/or English proficiency on the one hand and appreciation of the intervention on the other hand. The alpha value was set at .05. Pupils’ responses to the open questions were brief and often constituted of one word or phrase, therefore these were summarised. Responses missing 50% of answers or more were excluded from this analysis. SPSS was informed of the missing values so these would not be included in the analyses.

Feedback of Experts

The interviews were processed by means of Thematic Analysis, as described by Braun and Clarke (2006). This is a frequently used method for the discerning of patterns in qualitative datasets (see Braun & Clarke). The researcher described themes occurring in the dataset, which can be defined as a recurring unit of meaning that is relevant to the research question. Due to the qualitative nature of the research, importance of these units cannot be defined by quantitative prevalence, but is rather down to the interpretation of the researcher. The present research took a semantic approach, meaning themes are based on the surface level appearance of data. Due to the nature of the interview questions, the data is per definition shaped by the study's preliminary literature research and the research questions, allowing for the formulation of a number of broad themes up front. These themes were expanded or refined as necessary whilst coding. Therefore, the approach was partially deductive and partially inductive. This allowed for conclusions to relatively freely flow from collected data.

The interviews were transcribed so that each response was assigned to a specific interview question. First, a list of frequently recurring themes was compiled, which were continuously reviewed and revised throughout the process. Next, the interviewees' responses were assigned to these general themes, e.g. "activities," "relevance," or "transparency of lesson structure." For example, responses regarding "needing time to practice" and "a need for plenary demonstration" both related to the theme "receptive versus active formats." Per theme, conclusions were drawn from the responses related to it. This informed the creation of a thematic map, showing the relationships amongst the themes. For example, all utterances connected to "relevance" were compared and contrasted to reveal its connection to both "learning targets," in this case the objectives' connection to the curriculum, and "design," i.e. making this relevance apparent in instruction. Finally, this constellation was used to answer to research question iii (see

Braun & Clarke, 2006). In the discussion, these results were synthesised into a list of recommendations for further future development of similar class activities.

Results

The first and second research questions related to pupils' experience of the meta- and crosslinguistic activities. Pupils' attitude was operationalised through their reports in the survey and the researcher's observations. The third question concerned the opinions of teachers and experts, so this question was answered with the findings from the interviews. The result section is presented in two parts. First, the quantitative responses of the pupils are presented, supplemented by both their remarks and the observations of researcher and teacher. Second, the findings from the expert interviews are reported. Prior to analysis, the data of one participant was removed, as they indicated on the form that they did either not attend or pay attention to any of the classes sufficiently. Appendix E features the open-question feedback of the pupils, Appendix F reports the researcher's observations from the intervention, and Appendix G holds the transcriptions of the interviews.

Part One: Pupils

Quantitative Analyses

For the first research question – *What is the attitude of non-immersion and immersion-pupils towards the meta- and crosslinguistic exercises?* – the number of times that the immersion as opposed to non-immersion pupils evaluated the exercises to be helpful was reviewed, as well as the pupil's evaluation of the exercises' difficulty and the number of exercises they would recommend for typical first-years. On average, the pupils deemed 1.6 out of 6 exercises to be useful and recommended 3 out of 6 exercises for first-year pupils. The exercise deemed most difficult was translating words using L1-L2 parallel morphemes ($M = 2.1$, $SD = .9$), while the

easiest was finding cognates in texts ($M = 1.7$, $SD = .77$). Moreover, the exercise perceived to be the most useful was the exercise in word order (by 37%, $n = 38$), which was also the most frequently recommended one (by 68%, $n = 37$). Sixteen pupils indicated their English skills to be higher than their Dutch skills, of whom 12 were from the immersion class. Four pupils deemed their Dutch and English skills as equivalent on average, of whom 1 was from the immersion class. Table 3 reports the average rated difficulty per exercise. Table 4 shows the extent to which the exercises were deemed useful, and the number of times each exercise was recommended.

Table 3

Descriptives for Difficulty of Exercises

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Difficulty of exercise: finding cognates	1.7	.8	1	3
Difficulty of exercise: transformations	1.8	.8	1	3
Difficulty of exercise: recognising derivational morphemes	2.1	.9	1	5
Difficulty of exercise: converting morphemes to translate a word	2.1	.8	1	4
Difficulty of exercise: word order	1.8	.9	1	5

Note. $N = 36$ to 38 , 1 = too easy, 5 = too difficult.

Table 4*Descriptives for Usefulness and Recommendation of Exercises*

	Deemed useful		Recommended	
	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>
Recognising cognates in the reading text	28.9	38	40.5	37
Transforming cognates	26.3	38	45.9	37
Creating words using morpheme puzzle pieces	18.4	38	54.1	37
Using derivational morphology to deduce the meaning of words	18.9	37	47.2	36
Translating words by swapping out morphemes	29.7	37	44.4	36
Making sentences with the correct word order	36.8	37	67.6	37
None of the exercises	34.2	34	10.8	38

Before comparing the means of the two groups, the assumption of independence was checked. As two different classes who did not interact with one another were used, the samples can be deemed independent of each other. However, a histogram showed that the data was not normally distributed. Therefore, a non-parametric test was used instead of a t-test. Mann-Whitney U Tests did not show a significant difference in the number of exercises rated as helpful, number of exercises recommended, or in the average rated difficulty of the exercises as judged by the immersion and non-immersion class (see Table 5).

Table 5*Differences between Immersion and Non-Immersion Class in Appreciation of the Intervention**Activities*

	Immersion			Non-immersion			Group comparisons
	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range	
Average difficulty	2.2	.96	3.4	2.0	.62	2.2	$U = 162, z = -.530, p = .613,$ two-tailed, $r = -.09.$
Helpful exercises	1.3	1.4	4	1.9	2	6	$U = 154, z = -.799, p = .443,$ two-tailed, $r = -.02.$
Recommended exercises	3.1	2.2	6	2.8	2	6	$U = 158, z = -.373, p = .729,$ two-tailed, $r = -.01.$

Note: $N = 38.$ * $N = 37.$ 2-tailed.

The second research question was: *Is there a correlation between pupils' appreciation of the intervention and their self-perceived Dutch and English skills?* The correlations were analysed using Spearman's Rho. All detected correlations between average rated difficulty of the exercises, exercises rated as useful, exercises recommended, and proficiency in Dutch and English are presented in Table 6. There was a weak, yet significant, correlation between Dutch proficiency and number of exercises deemed helpful, $r_s(38) = -.410, p = .011.$ This negative correlation shows that pupils with weaker Dutch skills found the exercises slightly more helpful. Moreover, there was a significant medium correlation between English proficiency and the average rated difficulty of the exercises, $r_s(38) = -.491, p = .002$ (Cohen, 1988). This means that pupils who reported higher English proficiencies found the exercises easier than lower-proficiency pupils.

Table 6*Spearman's Rho Correlations*

	1	2	3	4	5
1. Average rated difficulty of exercises	-	-	-	-	-
2. Number of exercises deemed useful	.146	-	-	-	-
3. Recommended exercises	.431**	.320	-	-	-
4. Overall Dutch proficiency	-.206	-.410*	-.115	-	-
5. Overall English proficiency	-.491**	-.175	-.125	.366*	-

Note: $N = 38$. * $p < .05$. ** $p < .01$, 2-tailed.

Pupils' Feedback

Pupils from the non-immersion class mentioned that they appreciated the exercise with the puzzle pieces with morphemes (1 pupil) and the shapes for word order (2), the games (1), options for collaboration (1), and use of colours and limited text (1). Pupils from the immersion class mentioned liking the puzzle pieces too (2), but had fewer notes of positive feedback. Moreover, both classes said it was overall instructive (6). Pupils mentioned that they did not appreciate the material's low level or redundancy (13), quality of instruction (5), large number of exercises (1), extensive written assignments (2), lack of variety (1). One pupil wrote down that the first class was the most difficult, which according to their teacher was a complaint of more pupils in the non-immersion class (see interview G.2 in Appendix G). The redundancy and ease some pupils experienced in the third lesson may moreover be ascribed to the fact the non-immersion class had discussed word order a few weeks before (see interview G.2, Appendix G). In response to the first research question, these responses indicate that the non-immersion class found the materials slightly more challenging and helpful than the immersion-pupils did. The full responses can be found in Appendix E.

Observations

Overall, it seemed that both classes were mostly low in engagement, save for a few exceptions in each class. Regarding the first research question, no distinctive differences stood out between the two groups. Often, pupils talked through the plenary explanation. Many pupils needed additional explanation during all three lessons. Some asked for this explanation, but most simply did not engage with the handouts until the researcher walked up to them to ask why they did not participate. Still, some pupils who said they understood the assignment or that received additional explanation did not continue to complete the handouts. One pupil in the immersion class explicitly mentioned to the researcher that she enjoyed the exercises with cognates. Some pupils seemed to appreciate the gamification and colours, others seemed to find it childish. Based on the observations, the attitude towards the intervention seemed to vary depending on how well pupils understood the assignment, could navigate the handouts effectively and felt sufficiently challenged by the assignments. In addition, the peers they worked with or sat next to influenced their engagement. The researcher struggled with class management. Especially from lesson 2 onwards, the teachers supported her more in this. Occasionally, however, there were miscommunications or misunderstandings, leading to the teacher making incorrect announcements regarding lesson plan or instructions which then had to be corrected by the researcher.

Overall, rather few handouts were returned fully completed, many returned (near) empty, and most only had up to handful of answers on them. It appeared that pupils often did not realise that the worksheets were two-sided in lesson 2 and 3. The fact that lesson 3 only featured one piece of paper per person, seemed to decrease such confusion over the navigation of the handouts. A few worksheets indicated the pupils misunderstood the assignments. For example, a

few pupils performed transformations thusly: “stone – s – st – stee – steen,” instead of “stone – stene – steen” in lesson 1, performed transformations on non-cognates, made up words rather than looked them up in the texts in lesson 2, or inserted phrases that were not asked for in the fill-in-the-gap assignment of lesson 3.

Pupils seemed to grasp the concept of cognates well, but struggled with determining what words were and were not cognates. Pupils were able to make a number of words with the puzzle pieces. However, the pieces did not show what morphemes were Dutch and which were English, which confused many pupils (thusly creating words like “unhoop” instead of “onhoop”). Similarly, the prefix “hyper-“ was used incorrectly despite the puzzle piece’s shape, as pupils knew it to be an adjective as well. The assignment in which learners had to find words with certain morphemes was performed reasonably well, though few pupils grasped the part where they had to explain what information this morpheme gave them about the word. In addition, the non-immersion class understood how to translate words by swapping out morphemes better than the immersion class did – e.g. “fascinerend – fascinating.” The non-immersion class seemed to understand the word order of the conditional well, but some struggled with the adverbs of frequency. The immersion class seemed to grasp both word orders slightly better, but this may be due to the fact that the researcher gave them more instruction on the assignment beforehand. Neither group seemed to use the cut-out shapes, however. See Appendix F for the full report of the researcher’s observations during the intervention lessons.

Part Two: Experts

The third research question – *How do EFL teachers and experts evaluate the suitability of MLA- and CLA-focused class materials?* – was answered by reviewing responses of the experts regarding two major elements (see Appendix G): the intervention’s learning targets and its

design. Figure 1 displays all themes found in the interviews, of which the orange words represent themes relating to content and learning objectives and green words represent themes relating to the development and implementation of such materials.

Figure 1

Thematic Map of Interviewees' Responses



Learning Targets

For the overarching theme “learning targets,” relevant themes included “gaps in current knowledge and skills,” “prior knowledge,” “teachability of metalinguistic awareness or knowledge,” “relevance,” and “potential transfer.” Some teachers indicated that 1-mavo-pupils generally lack MLA and could therefore use instruction to develop it (teachers 2, 3 and 4: T2, T3, T4). Likewise, T3 spoke of how they had appreciated instruction when they were in school themselves, as they had poor MLA. Word order is something these pupils struggle with, making it a valuable learning objective (T2, T3, T5). T5 did not see merits in bringing Dutch grammar

into the classroom, though it was not clear whether their issues with the metalinguistic materials lay with the learning objectives or only with the design.

Regarding prior knowledge, teachers appreciated the exercise on cognates most, except for the intervention teachers. Though cognate strategies can circumvent small L2 vocabularies and can be used by learners of all levels, as the other teachers envisioned, the intervention asked pupils to reflect on whether they already knew words to be similar in Dutch and English. This may have required prerequisite knowledge they could not reflect on in this manner. Likewise, T4 thinks that the exercise in suffixes may suffer from the pupils' limited English vocabulary, despite the helpful crosslinguistic aspect. In addition, relevance and connection to the curriculum are points of interest. Instruction needs to suit the needs of pupils in that moment and 1-mavo-pupils may not encounter many adverbs of frequency yet (T3, T4). If they do not encounter enough instances of what they have learned during these theoretical lessons, this knowledge cannot properly integrate and instead will be lost (T4). Besides issues of direct relevance and transfer, objectives that are part of the curriculum and tests were seen as more urgent to both pupils and teachers (T1, T2, T3, T4, method developer). Therefore, MLA instruction either needs to clearly enhance other language skills or be absorbed into the curriculum before teachers would employ it.

Design

The overarching theme "design" was comprised of all remarks regarding the instructional formats and their execution in the intervention materials. Themes related to this included amongst others: "differentiation," "abstractness," "external motivators," "transparency of lesson structure," and "material execution." According to T4, there is no such thing as materials that are too complex for mavo-pupils. They said that, in their short experience with teaching, pupils'

understanding and competence is dependent on instruction first and foremost. Most teachers saw the potential merits of the present design and did not deem the concepts overly complex or abstract. T3 saw value for such instruction to most first-year pupils and even later years, while T2 figured that the present materials may be more suitable to 1-mavo only, as their 2-mavo class found many of the exercises too easy. T5, on the other hand, said that the assignments on affixes and word order are too complicated. They said that these activities would require more instruction than traditional rule-explanations would. This teacher said that the connection to Dutch would be confusing and the use of shapes for word-order would make the concepts more, rather than less, abstract.

There is much variation in English proficiency, language aptitude and personality amongst mavo-pupils and classes, which was stressed repeatedly throughout the interview by the teachers. Therefore, materials such as these need options for differentiation. On the one hand, scaffolding, such as marking the suffixes in the reading texts of lesson 2's handouts, could be added for weaker learners (T3). On the other hand, extra materials should be added for pupils that need more of a challenge or additional exercises. T3 suggested incorporating other languages into the crosslinguistic reflections for this reason, which aligns with the method developer's interest in subject-transcending materials for foreign languages.

The current design made much use of direct instruction and the PowerPoint for the explanation of concepts and the assignments. All teachers seemed to agree that this format should be minimised with mavo-pupils. Their attention span is too short to keep up with this (T2, T3), and it is especially difficult to drag their attention back to the whiteboard once they are given individual assignments to work on (T1, T3). T1 suggested incorporating videos to the direct instruction so as to enhance pupil engagement. Moreover, it was deemed important to

engage pupils continuously by asking questions, addressing pupils directly, or asking them to write answers on the whiteboard. If they could be put on the spot at any moment, they feel pressured to pay attention (T1). Overall participation and engagement also largely depends on the perceived relevance and urgency of the materials. First, pupils are more likely to engage with the assignments if they know that it is compulsory and may otherwise result in additional homework (T1). Most pupils are also only motivated to learn things that come up in tests (T1, T3, T4). The present intervention did not have any of these external motivators besides the presence and occasional stern remarks of the pupil's own teacher. However, pupils could also be motivated for these activities if they could see how such practice could help them in other situations. For instance, if pupils understand that the cognate strategy can improve their performance on reading tests or help them in personally relevant situations, they are more likely to engage. T4 mentioned that the mere sight of puzzle pieces may dishearten some pupils, as they initially look irrelevant to English class. Likewise, the method developer warned that such activities need to be well integrated, so they do not feel as additional work. They also mentioned that the theoretical nature of the intervention in its present form can be tedious to many pupils and clear illustrations are necessary on how metalinguistic knowledge and strategies can be applied in authentic language use. Moreover, pupils may not experience any issues themselves (see interview G.6), meaning that this gap in their knowledge and skills should be pointed out along with the importance of it. This relevance was not shown well in the current materials. Reading texts may offer opportunities for incorporating such contexts (T3).

Alternatively, active formats work well for these learners. T1 and T2 both appreciated an exercise in which pupils held up sentence-segments and had to arrange themselves into the right word order. This was effective due to its break from monotonous teaching, personal engagement

of pupils, and tangibility of the exercise (T2). Indeed it is best for mavo-pupils to be given a clear assignment to complete, be it individually or in groups (T1-T5). Moreover, mavo-pupils need clarity regarding the lesson's content and structure. Especially during the intervention, the researcher did not always make it clear enough what exactly the pupils could expect or had to do (T1, T2). Multiple teachers suggested, therefore, to add more simple and activating instruction to the PowerPoints (especially T1). Telling pupils what the exact learning goals for that class are, may help them as well (method developer, T1).

The handouts may have been filled too densely with information for mavo-pupils to navigate the assignments independently (T4, T5). Though T3 believed the handouts to be clear enough, T4 would rearrange them. For example, T2 and T4 pointed out that the spatial arrangement of the fill-in-the-gap sentences and the quantity of verbal explanation around it created a non-intuitive and difficult to understand assignment. They added that if pupils cannot see at a glance what they need to do, they will instantly give up: "often they *think* they cannot do it." This echoed the observations of the researcher in the classroom. T4 suggested that besides simplifying the handouts, some of the exercises should be done plenary, step-by-step, first. Indeed, T2 said that the pupils need to be given more time to understand the exercises. Moreover, complex words ("transformaties") should be avoided, as these tend to startle mavo-pupils and discourage them (T4). The graphical design was mostly well-liked by the teachers. T3 was fond of the colours and would make some of the materials even more colourful: "first-years, they are kind of still little kids, they thrive on colours." T4, on the other hand, was worried about visual noise and would simplify the decoration in their own materials. Moreover, T4 warned against the use of fonts with serif, as these may be difficult to read to dyslectic learners.

Most teachers saw the potential merits in the visual and kinesthetic aspects of the present instruction, save for T5. Especially the puzzle created for the teaching of derivational morphology was seen as potentially helpful (T1, T2, T3, T4). T1 noted that letting pupils create, arrange and connect elements in this way was good for their engagement and learning. T4 thought that exercises such as these look fun and would happily swap some of their “boring” materials for these. Still, the exercise in word order may profit from adding a kinesthetic element (T2). T3 suggested that this could be improved by printing a large number of sentence segments and letting pupils construct sentences with them in the same way they are asked to in the morphology puzzle. Moreover, T1 and T2 indicated that, where possible, emphasis should be placed on personal involvement of pupils (as was done in the plenary exercise with word order), rather than special materials. Indeed, T4 said that puzzle pieces and cut-out shapes may be damaged or scattered around the classroom by pupils. Though most teachers said they would like it if such materials are provided by an educational publisher, the method developer stressed that the production costs time and money. Such materials are only ever developed when they are of significant added value to the teaching practice. Alternatively, the puzzles pieces could be provided as templates in digital documents. As publishers do not wish to impose the printing and cutting out of such materials onto teachers, the puzzle pieces would become optional, rather than integrated into the core of the method.

Further, the game elements as incorporated into the method were generally well-reviewed by the teachers. T3 liked the boardgame in the first lesson especially, and viewed the calculating of squares pupils can move as a good integrative activity for orthographical proximity. They would expand this game by adding more boardgame elements, such as squares that send players back a number of spaces. T4 added that besides games, pupils may enjoy “more serious”

activities such as paper cases and roleplaying to integrate the learned materials into real language use. T5 believed that the games need a greater focus on automation and application of the grammatical rules for them to be educational.

Overall Estimated Value

Whether or not the overall notion and design of this kind of MLA instruction suits mavo-teachers, depends on the teacher's preferred style and the types of teaching approaches adopted by their school, according to the interviewees. Moreover, some teachers will have much time for preparation such as cutting out puzzle pieces (T2), while others may not. The number of lessons or time any teacher may wish to devote to this essentially depends on how well it connects to the requirements of the curriculum. T1 even pleaded for the incorporation of metalinguistic awareness and skills into the major components of all units, alongside reading, writing, listening, and speaking.

Discussion

In light of new curriculum proposals, FL courses of all levels of Dutch secondary education may be expected to introduce elements of MLA- and CLA-focused instruction into their curriculum (Curriculum.nu, 2019a, 2019b, 2019c; Actualisatie MVT, 2023; Rijksoverheid, 2023; Teunis, 2023). At the time this paper was written, little to no research had been done that investigated how such instructional approaches may pan out at lower levels, i.e. mavo. This makes the present study essential for successful implementation of such curriculum objectives and teaching approaches, despite its relatively limited scope and exploratory nature. This paper reports an intervention trial and series of interviews regarding metalinguistic instruction as designed for first-year mavo-pupils. Focal features of the *Verbanden en Patronen* approach included metalinguistic instruction, explicit crosslinguistic comparisons, and multimodality. The

results suggest that such materials may be beneficial for these pupils, though the present design may need adjustment to engage these pupils more effectively and connect to their prior knowledge and skills. Few exercises were deemed useful and roughly half the exercises were recommended by the pupil-participants. The interviews revealed that EFL teachers can effectively incorporate multimodal MLA instruction into their teaching practice, though direct relevance and practicality of such materials may be a concern. The interviewees seem to confirm that CLA and MLA could be helpful to FL learners (as suggested by McManus, 2019; Van den Broek, 2020). Moreover, the present study expands the current understanding of MLA- and CLA-instruction regarding its applicability to various learners and contexts (e.g. see intervention studies of Helms-Park & Perhan, 2016; Tribushinina 2022a, 2022b; White & Horst, 2012).

i. Attitude of Immersion and Non-Immersion Pupils

The first research question concerned the attitude of immersion and non-immersion pupils towards the exercises. The present instruction was expected to be beneficial, informed by the findings that MLA and CLA instruction can aid various groups of EFL learners (e.g. Helms-Park & Perhan, 2016; Tribushinina et al., 2022a, 2022b). As they were expected to be helpful, i.e. valuable, exercises were expected to be appreciated by the majority of pupils (based on the Expectancy-Value Theory, Wigfield et al., 2009).

The most praised exercise was the morpheme puzzle. A few participants said that they could see the potential merits of the shapes in the word order exercise for pupils with lower levels of comprehension than themselves. Overall, the exercise on cognates had the lowest appreciation, which likely could be explained by too much prior knowledge being required of the learners. There seemed to be a slightly greater appreciation for the morpheme puzzle than for the word order exercise. One possible explanation is that word-order instruction was too hurried and

limited to create a meaningful connection: McManus (2019) stressed the importance of practice in both the native and the target language, which was done with the morpheme puzzle, but barely in the class on word order. Further, general engagement appeared low. Relatively few pupils seemed to listen, understand, and complete the assignments fully. Engagement seemed highest in the last lesson taught, which the researcher ascribes to the level of discipline the teacher exerted. Pupils reported mostly that the materials were redundant to them, and the instruction was unsuitable or insufficient. Regarding the meta- and crosslinguistic approaches, some mentioned appreciation for the cognate strategy, while others wrote that this exercise was confusing and difficult. These findings contradict the hypothesis that all pupils were expected to appreciate the intervention.

Possibly, the present target group diverted too greatly in preferences and motivation from the ones studied previously. These studies featured children with an established language impairment (Tribushinina et al., 2022b), or more cognitively-mature students (Helms-Park & Perhan, 2016; Lucas, 2020). Whereas the participants with DLD and dyslexia required MLA due to weak implicit learning skills (Tribushinina et al., 2022a, 2022b), the adults in Helms-Park and Perhan's study were likely aware that metalinguistic approaches would be helpful, making it likely both groups were specifically motivated for the intervention methods. Other studies tested learners in which the L2 was more prominently present in their lives, for instance French learners in Quebec (White & Horst, 2012). These environments may make native-like performance more directly relevant. Dutch mavo-pupils may not be similarly motivated for MLA-centred instruction of this level. Alternatively, the relevance and real-world application of the intervention's learning objectives may not have been clearly advertised in the materials, which is of particular interest to mavo-pupils (see Denman et al., 2013; Wouters, 2012). Indeed, when the

teachers' interviews are considered as well, it is uncertain whether the present lack of this appreciation was due to true redundancy and the abstract nature of MLA-raising activities, or due to the execution and implementation of the intervention.

Moreover, it was hypothesised that the non-immersion class would display greater appreciation for the intervention's exercises than the immersion class. The immersion-track pupils were expected to have a higher English proficiency (based on Verspoor et al., 2015; Verspoor & Edelenbos, 2011), and therefore greater MLA. This would make the exercises less interesting (see the Expectancy-Value Theory, Wigfield et al., 2009) and less challenging, thwarting motivation and engagement (e.g. Wilson et al., 2019). Nevertheless, there was no significant difference in exercises deemed helpful, recommended exercises, or rated difficulty that the two groups assigned to the exercises on average. The researcher's observations did not imply any apparent differences in engagement either. As the self-reports of pupils did not indicate differences in proficiency, this may explain their similarity in appreciation for the intervention.

ii. Proficiency and Appreciation

The second research question considered the relationship between pupils' appreciation of the intervention and their self-reported Dutch and English proficiency. Spearman's Rho analyses revealed two significant correlations. First, pupils who assigned themselves lower English scores found the exercises more difficult than higher-proficiency pupils. This may imply that the theory that their levels of MLA were lower is correct, as MLA and proficiency typically correlate (see e.g. Sparks, 2022) and higher levels of MLA would naturally lead to greater ease with the metalinguistic exercises. It was further hypothesised that these low-proficiency pupils would appreciate the instruction in both the Dutch and English constructions, such as the exercises in

lesson 2 and 3 attempted to do. Crosslinguistic strategies and instruction as presented in this intervention are especially helpful for such learners, as they have less L2-knowledge to use intralingual strategies with (Bosma et al., 2023; Dressler et al., 2011; Iwaisumi & Webb, 2023). Notwithstanding, it was found that pupils with lower Dutch, though not English, proficiency scores found more exercises beneficial. Potentially, the L1 instruction in lesson 2 and 3 was especially educational to learners who did not master the concepts in Dutch yet, as it provided them with instruction regarding Dutch constructions (as recommended by McManus & Marsden, 2017, 2018, 2019; McManus, 2019).

It is unclear why there are no further correlations with Dutch and English proficiency and appreciation of the exercises. Considering the teachers' reports, the most likely explanation may be that the instructional design and/or presentation were insufficiently suitable. Moreover, the self-ratings of proficiency may not have been accurate. Indeed, the high ratings that pupils ascribed themselves, especially when judging their English to be more advanced than their Dutch, indicated that this measure may not be valid or reliable.

iii. Expert Evaluations

The final research question concerned the evaluation of Dutch EFL teachers and an EFL method developer of the meta- and crosslinguistic materials regarding their suitability. The hypothesis was that teachers would be positively inclined towards the crosslinguistic materials. As these teachers were either part of the 3-lesson intervention or shown its fully developed materials, their situation was deemed comparable to those of the interviewees in White and Horst's (2012) and Van den Broek's (2020) studies. These were second-language teachers in Quebec who partook in a 20-week cognate intervention, and Dutch EFL teachers who attempted to incorporate MLA into their lessons over the course of four weeks. In congruence with these

studies, five out of six interviewees saw MLA learning objectives as worthwhile and the crosslinguistic approaches as potentially beneficial. Further, converging with Van den Broek's findings, teacher's attitudes varied. While Teacher 1 would like MLA to be a core part of the curriculum, Teacher 5 appeared to find most of the materials unnecessary and unsuitable for mavo-pupils. Most critique received was on the development and implementation of the materials: instructional formats did not appeal to mavo-pupils, instruction of both concepts and exercises was possibly insufficient, explicit relevance and external motivators were missing, and the researcher did not have teaching experience or qualifications. With regards to the research questions about the pupils' appreciation, this may indicate that the materials have inadequately met the basic needs of 1-mavo-pupils regarding overall instruction, rather than being inherently redundant or overly complicated.

Evaluation of Materials and Recommendations

Overall, the lesson on cognates was regarded positively, despite the fact that the version as used in the intervention was too complicated (as mentioned by Teacher 2). Similar exercises should focus on the positive transfer of cognates before discussing the potential negative transfer of false cognates. Then, the exercises with affixes and derivational morphology were evaluated positively by both pupils and teachers, save for Teacher 5. Especially the puzzle pieces were appreciated. Based on the remarks of Teacher 4 and the researcher's observations, however, the prior knowledge of affixes and vocabulary (Dutch as well as English) should be considered when constructing similar materials. More instruction in Dutch may be necessary (also see Tribushinina et al., 2022a). The merits of assigning geometrical, colourful shapes to sentence segments had received mixed reviews from pupils and teachers alike. The results indicate that implementation of instruction of morphology and word order should depend on relevance within

the rest of the curriculum, so pupils are able to apply strategies and thus both maintain and entrench them. Such connection with the EFL curriculum should be made explicit to both teachers and pupils to provide them with reason to engage with such instruction. In addition, these approaches should be incorporated into the lessons naturally, so that instruction on morphology coincides with the discussion of vocabulary that contains many affixes.

The practical development of visual, kinaesthetic materials for morphosyntax still offers a problem. On the one hand, these materials could be made with printed-out worksheets and scissors, making it a simple and low-cost feature that can be incorporated into classes, be it developed by an educational publisher or not. On the other hand, the time and effort required for such preparation would make these activities unattractive or even impossible for many teachers, making them an unsuitable method for teaching metalinguistic awareness and skills across Dutch schools. If educational publishers could find a way to design and develop kinaesthetic materials, such as the morpheme puzzle pieces, that could be used frequently and flexibly, this could solve this problem. Alternatively, T1 and T2 were most fond of the exercise in the third lesson in which pupils themselves became part of the puzzle. Potentially, morphology could be taught with a similar exercise. Finally, pupil engagement in general needs special focus when designing materials such as these.

Following the teachers' feedback, it appears that guided discovery (as described by Van Merriënboer & Kirschner, 2018) suits these pupils best. They recommend this method for learners with little prior knowledge who require deep understanding of the content. Guided discovery starts out with examples and works towards general information. Real-world examples may show the class's relevance instantly to catch the pupils attention (see the interviews with the method developer, Teachers 1 and 3; Denman et al., 2013; Wouters, 2012). This may prevent

pupils being discouraged by complex words or theory (see the interview with Teacher 4). Guided discovery requires teachers to ask many leading questions, which is the type of interaction the mavo-teachers said was valuable for engagement. Van Merriënboer and Kirschner (2018) warn that this method is time-consuming and requires intensive guidance, which Teacher 5 deemed too great a drawback to make the materials worthwhile.

Limitations

Besides the small sample size, lack of randomisation due to practical constraints, and low number of teachers interviewed, there are a number of limitations to beware. First of all, the efficacy of the intervention was not tested. This would have required multiple measurements, and therefore more of the participants' time, as well as a control group, which were not available to the present study. Second, feedback as gathered from pupils was rather limited. Instead of providing pupils with a Likert-scale to indicate the merits of each exercise, they were given binary options for this. Moreover, the only open questions the participants had time to answer were very general, giving the pupils little direction for providing detailed feedback. This resulted in a narrow view of the pupils' experience. Then, proficiency was measured by self-report. Though there were brief descriptions of what "1" and "10" would look like, these contained subjective language and may not have been read by the mavo-pupils when completing the form. It is likely that these pupils had different ideas in mind of what was considered high proficiency, both from each other as from the researcher. This hampered the validity and reliability of this measure. Indeed, pupils largely reported mastery of the class materials, which their teachers disagreed with. Such overconfidence may explain the limited engagement with the materials.

Unfortunately, this lack of deep interaction means that the pupils' evaluation of the materials may have mostly reflected effects of surface level features, such as the use of direct

instruction, rather than elements like crosslinguistic comparisons. Indeed, most expert critique focused on the practical development and implementation of the materials. Teacher 1 said specifically that they believed classes like these would have very different results if taught by a teacher and if pupils knew they would be tested on its contents. The final limitation of this study concerns the teachers who were interviewed. Besides their small number, they may not have been representative of most mavo-teachers in the Netherlands. These were teachers willing to review MLA-materials at short notice, meaning that they were likely already positively inclined towards such approaches, skewing the results towards a more positive outlook.

Future Research

More research is needed on the needs of pupils in lower educational tracks. While Tribushinina et al. (2022a) found that vmbo-pupils with dyslexia can be motivated for crosslinguistic instruction, the present intervention did not yield high levels of engagement. As Teacher 3 said, there are many different reasons why pupils end up in a lower educational track, including: IQ, language deficiencies, learning impairments, or low motivation. It is yet unclear how explicit crosslinguistic instruction can be effectively presented to this diverse group of learners. As these pupils may have the lowest MLA, which will likely form a national curriculum objective, future studies may investigate how this group can be tailored to.

This could include the question of whether additional kinaesthetic materials as developed in the present study hold much additional value over workbook-based exercises. Any future intervention studies should be integrated into the EFL classes' curriculum. This could bypass the present issue of relevance by providing space for creating meaningful connections to other EFL situations as well as external motivators such as homework and tests. Finally, interventions such as these may be best implemented at the start of the school year, especially in immersion classes,

as pupils then may not yet feel overconfident in their proficiency. Moreover, cognate strategies were deemed especially intriguing at the very start of EFL classes by several teachers, so future studies may wish to keep this in mind when planning such interventions.

Conclusion

The findings of this mixed-methods study suggest that MLA instruction with crosslinguistic strategies could be a valuable addition to the mavo EFL classroom. However, when concentrated into a small number of lessons with little connection to the rest of the school's curriculum, its learning potential may be thwarted. Engagement in the intervention was generally low, both for the non-immersion and immersion class. Suggestions made in the discussion could contribute to the development of more effectively tailored materials.

References

- Actualisatie MVT. (2023). *Actualisatie examenprogramma's moderne vreemde talen*.
<https://www.actualisatiemvt.nl/>
- Alphen, S. V., Jorna, R., & Verpoorte, S. (2008). *Verschillen in leerstijlen tussen H4 en V4 leerlingen* [Lecture]. Utrecht University.
- Alshenqeeti, H. (2014). Interviewing as a data collection method: A critical review. *English Linguistics Research*, 3(1), 39-45. <http://dx.doi.org/10.5430/elr.v3n1p39>
- Apaloo, M., & Cardoso, W. (2022). Examining the effects of crosslinguistic awareness on the acquisition of English possessive determiners: The case of Brazilian Portuguese speakers. *Language Awareness*, 31(3), 307-327.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1915322>
- Atkinson, D. 1993. "Teaching in the Target Language: A Problem in the Current Orthodoxy." *The Language Learning Journal* 8 (1), 2–5.
<https://doi.org/10.1080/09571739385200261>
- Balthazar, C. H., Ebbels, S., & Zwitserlood, R. (2020). Explicit grammatical intervention for developmental language disorder: Three approaches. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(2), 226-246. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00046
- Bell, P., Fortier, V., & Gauvin, I. (2020). Using L1 knowledge about language during L2 error correction: do pupils make cross-linguistic connections? *Language Awareness*, 29(2), 95-113. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1729783>
- Benson, S., & DeKeyser, R. (2019). Effects of written corrective feedback and language aptitude on verb tense accuracy. *Language Teaching Research*, 23(6), 702-726.
<https://doi.org/10.1177/1362168818770921>

- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.560>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E., & Ryan, E. B. (1985). Toward a definition of metalinguistic skill. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 229-251. <https://www.jstor.org/stable/23086295>
- Birdsong, D. (1992). Ultimate attainment in L2 acquisition. *Language*, 68, 706–755. <https://doi.org/10.2307/416851>
- Birdsong, D., & Molis, M. (2001). On the evidence for maturational constraints in second-language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 44(2), 235-249. <https://doi.org/10.1006/jmla.2000.2750>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research In Psychology*, 3(2), 77-101. Doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Carroll, J. B. & Sapon, S. M. (1959/2002). *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*. The Psychological Corporation. (Reprinted in 2002).
- Cassidy, S., Roche, B., Colbert, D., Stewart, I., & Grey, I. M. (2016). A relational frame skills training intervention to increase general intelligence and scholastic aptitude. *Learning and Individual Differences*, 47, 222-235. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.03.001>
- Chung, S. C., Chen, X., & Geva, E. (2019). Deconstructing and reconstructing cross-language transfer in bilingual reading development: An interactive framework. *Journal of Neurolinguistics*, 50, 149-161. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2018.01.003>
- Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Lawrence Erlbaum Associates.

- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*.
Cambridge University Press
- Cook, V. 2001. "Using the First Language in the Classroom." *Canadian Modern Language Review* 57 (3), 402–423.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Crosson, A. C., McKeown, M. G., Lei, P., Zhao, H., Li, X., Patrick, K., ... & Shen, Y. (2021). Morphological analysis skill and academic vocabulary knowledge are malleable through intervention and may contribute to reading comprehension for multilingual adolescents. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 154-174. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12323>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
<https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. 2009. "Multilingualism in the English-language Classroom: Pedagogical Considerations." *TESOL Quarterly* 43 (2), 317–321. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00171.x>
- Curriculum.nu. (2019a). *Engels/Moderne vreemde talen*.
<https://www.curriculum.nu/download/en/Schematische-weergave-Engels-Moderne-vreemde-talen.pdf>

Curriculum.nu. (2019b). *Leergebied Engels / MVT*.

<https://www.curriculum.nu/download/en/Voorstellen-ontwikkelteam-Engels-Moderne-vreemde-talen-1.pdf>

Curriculum.nu. (2019c). *Toelichting Engels / MVT*.

<https://www.curriculum.nu/download/en/Toelichting-Engels-Moderne-vreemde-talen-1.pdf>

De La Campa, J. C., & Nassaji, H. (2009). The amount, purpose, and reasons for using L1 in L2 classrooms. *Foreign language annals*, 42(4), 742-759. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01052.x>

Deacon, S. H., Wade-Woolley, L., & Kirby, J. (2007). Crossover: The role of morphological awareness in French immersion children's reading. *Developmental Psychology*, 43(3), 732. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.732>

Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talae, E., & Noroozi, O. (2019). Using gamification to support learning English as a L2: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 934-957. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298>

Denman, J., Tanner, R., & de Graaff, R. (2013). CLIL in junior vocational secondary education: Challenges and opportunities for teaching and learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 285-300. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777386>

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in L2 acquisition*. Mahwah.

- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in L2 learning. *The handbook of L2 acquisition*, 589-630.
- Doughty, C. (2003) *The Handbook of L2 Acquisition*. John Wiley & Sons.
- Dressler, C., Carlo, M. S., Snow, C. E., August, D., & White, C. E. (2011). Spanish-speaking pupils' use of cognate knowledge to infer the meaning of English words. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(2), 243-255. <https://doi.org/10.1017/S1366728910000519>
- Erlam, R. (2005). Language aptitude and its relationship to instructional effectiveness in L2 acquisition. *Language Teaching Research*, 9(2), 147-171. <https://doi.org/10.1191/1362168805lr161oa>
- Fumero, K., & Tibi, S. (2020). The importance of morphological awareness in bilingual language and literacy skills: Clinical implications for speech-language pathologists. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(3), 572–588.
- García Mayo, M. d. P. (2003). Age, length of exposure and grammaticality judgements in the acquisition of English as a foreign language. In M. d. P. García Mayo, & M. L. García Lecumberri (Eds.), *Age and the acquisition of English as a foreign language* (pp. 94-114). Multilingual Matters Ltd.
- Riches, C., & Genesee, F. (2006). Crosslinguistic and crossmodal issues. In F. Genesee, Lindholm-Leary, K., Saunders, W. M., & Christian D. (Eds.), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence* (pp. 64-108). Cambridge University Press.
- Guo, Y., Roehrig, A. D., & Williams, R. S. (2011). The relation of morphological awareness and syntactic awareness to adults' reading comprehension: Is vocabulary knowledge a

- mediating variable? *Journal of Literacy Research*, 43(2), 159-183. Doi: 10.1177/1086296X11403086
- Hanan, R. E. (2015). *The effectiveness of explicit grammar instruction for the young foreign language learner: A classroom-based experimental study*. [Doctoral dissertation]. University of York
- Hancin-Bhatt, B., & Nagy, W. (1994). Lexical transfer and L2 morphological development. *Applied Psycholinguistics*, 15(3), 289-310.
<https://doi.org/10.1017/S0142716400065905>
- Harbord, J. 1992. "The Use of the Mother Tongue in the Classroom." *ELT Journal* 46 (4), 350–355. <https://doi.org/10.1093/elt/46.4.350>
- Harley, B., & Hart, D. (1997). Language aptitude and L2 proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in L2 Acquisition*, 379-400.
<https://www.jstor.org/stable/44487973>
- Helms-Park, R., & Perhan, Z. (2016). The role of explicit instruction in cross-script cognate recognition: The case of Ukrainian-speaking EAP learners. *Journal of English for Academic Purposes*, 21, 17-33. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.08.005>
- Hidi, S. E., & Renninger, K. A. (2020). On educating, curiosity, and interest development. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 35, 99-103.
- Horst, M., White, J., & Bell, P. (2010). First and L2 knowledge in the language classroom. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 331-349. DOI: 10.1177/1367006910367848

- Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 129-140.
- Hulstijn, J. H., & Bossers, B. (1992). Individual differences in L2 proficiency as a function of L1 proficiency. *European Journal of Cognitive Psychology*, 4(4), 341-353.
<https://doi.org/10.1080/09541449208406192>
- Iwaizumi, E., & Webb, S. (2023). To What Extent Do Learner-and Word-Related Variables Affect Production of Derivatives? *Language Learning*, 73(1), 301-336.
<https://doi.org/10.1111/lang.12524>
- James, C. (1996). A cross-linguistic approach to language awareness. *Language awareness*, 5(3-4), 138-148. <https://doi.org/10.1080/09658416.1996.9959903>
- James, E., Currie, N. K., Tong, S. X., & Cain, K. (2021). The relations between morphological awareness and reading comprehension in beginner readers to young adolescents. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 110-130. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12316>
- Kahn-Horwitz, J., & Saba, M. (2018). Weak English foreign language readers: the cross-linguistic impact of morphological awareness. *Reading and Writing*, 31(8), 1843-1868.
<https://doi.org/10.1007/s11145-017-9810-9>
- Kemp, C. (2001). *Metalinguistic awareness in multilinguals: Implicit and explicit grammatical awareness and its relationship with language experience and language attainment*. [Doctoral dissertation.] University of Edinburgh).
- Kidd, E., Donnelly, S., & Christiansen, M. H. (2018). Individual differences in language acquisition and processing. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(2), 154-169.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.11.006>

- Kieseier, T., Thoma, D., Vogelbacher, M., & Holger, H. (2022). Differential effects of metalinguistic awareness components in early foreign language acquisition of English vocabulary and grammar. *Language Awareness, 31*(4), 495-514.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2022.2093888>
- Kim, T. J., Kuo, L. J., Ramírez, G., Wu, S., Ku, Y. M., de Marin, S., ... & Eslami, Z. (2015). The relationship between bilingual experience and the development of morphological and morpho-syntactic awareness: A cross-linguistic study of classroom discourse. *Language Awareness, 24*(4), 332-354. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1113983>
- Koops, P., Feskens, R., & Frissen, S. (2022). *Leervertraging door schoolsluitingen: leerjaar 1 van het voortgezet onderwijs*. Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Kroll, J. F., Van Hell, J. G., Tokowicz, N., & Green, D. W. (2010). The Revised Hierarchical Model: A critical review and assessment. *Bilingualism: Language and Cognition, 13*(3), 373-381.
- Li, S. (2015). The associations between language aptitude and L2 grammar acquisition: A meta-analytic review of five decades of research. *Applied Linguistics, 36*(3), 385-408.
<https://doi.org/10.1093/applin/amu054>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2000). Do they know what they're doing? L2 learners' awareness of L1 influence. *Language Awareness, 9*(4), 198-217.
<https://doi.org/10.1080/09658410008667146>
- Lucas, M. (2020). Cross-linguistic influence and plural marking: Enhancing error recognition and written accuracy among Japanese EFL learners through web-based awareness-raising. *Language Awareness, 29*(2), 155–177.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1737096>

- Lucas, M. W., & Yiakoumetti, A. (2019). Cross-linguistic awareness-raising practices can enhance written performance in EFL classes in Japanese universities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(8), 958-973.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1325833>
- Malabonga, V., Kenyon, D. M., Carlo, M., August, D., & Louguit, M. (2008). Development of a cognate awareness measure for Spanish-speaking English language learners. *Language Testing*, 25(4), 495-519. DOI:10.1177/0265532208094274
- Mayer, R. E. (2017). Using multimedia for e-learning. *Journal of computer assisted learning*, 33(5), 403-423. <https://doi.org/10.1111/jcal.12197>
- McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 179–192. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.2.179>
- McManus, K. (2019). Awareness of L1 form-meaning mappings can reduce crosslinguistic effects in L2 grammatical learning. *Language Awareness*, 28(2), 114–138.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1620756>
- McManus, K., & Marsden, E. (2017). L1 explicit instruction can improve L2 online and offline performance. *Studies in L2 Acquisition*, 39(3), 459–492.
DOI: <https://doi.org/10.1017/S027226311600022X>
- McManus, K., & Marsden, E. (2018). Online and offline effects of L1 practice in L2 grammar learning: A partial replication. *Studies in L2 Acquisition*, 2, 459–475.
<https://doi.org/10.1017/S0272263117000171>
- McManus, K., & Marsden, E. (2019). Using explicit instruction about L1 to reduct crosslinguistic effects in L2 grammar learning: Evidence from oral production in L2

- French. *The Modern Language Journal*, 103(2), 459–480.
<https://doi.org/10.1111/modl.12567>
- Michels, B. (2006). *Vershil moet er wezen: Een werkdocument over verschillen tussen havo en vwo-leerlingen in de tweede fase en handreikingen om daarmee om te gaan*. SLO.
<https://www.slo.nl/@7947/verschil-slo/>
- Morrison, G. R., Ross, S. M., Kalman, H. K., & Kemp, J.E. (2013). *Designing effective instruction*. John Wiley & Sons.
- Muñoz, C. (2009). Input and long-term effects of early learning in a formal setting. In M. Nikolov (Ed.), *The age factor and early language learning* (pp. 141-159). Mouton de Gruyter.
- Murphy, K. A., & Diehm, E. A. (2020). Collecting words: A clinical example of a morphology-focused orthographic intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(3), 544-560. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-19-00050
- Nagy, W. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In R. K. Wagner, Muse, A. E. & Tannenbaum, K. R. (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 52-77). The Guilford Press.
- Nagy, W. E., García, G. E., Durgunoğlu, A. Y., & Hancin-Bhatt, B. (1993). Spanish-English bilingual pupils' use of cognates in English reading. *Journal of Reading Behavior*, 25(3), 241-259.
- Nation, I. S. (2022). *Learning Vocabulary In Another Language*. Cambridge University Press.
- Park, Y., & Warschauer, M. (2016). Syntactic enhancement and L2 literacy: An experimental study. *Language Learning & Technology*, 20(3), 180-199.

- Perales, J., & Cenoz, J. (2002). The effect of individual and contextual factors in adult second-language acquisition in the Basque country. *Language Culture and Curriculum*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/07908310208666629>
- Qiao, S., Yeung, S. S. S., Shen, X., & Chu, S. K. W. (2022). The effects of a gamified morphological awareness intervention on pupils' cognitive, motivational and affective outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 53(4), 952-976. <https://doi.org/10.1111/bjet.13178>
- Ramírez, G., Chen, X., & Pasquarella, A. (2013). Cross-linguistic transfer of morphological awareness in Spanish-speaking English language learners: The facilitating effect of cognate knowledge. *Topics in Language Disorders*, 33(1), 73–92. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318280f55a>
- Renou, J. (2001). An examination of the relationship between metalinguistic awareness and second-language proficiency of adult learners of French. *Language Awareness*, 10(4), 248-267. <https://doi.org/10.1080/09658410108667038>
- Rijksoverheid. (2023). *Curriculum voor de toekomst*. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/toekomst-onderwijs/toekomstgericht-curriculum>
- Rijksoverheid. (n.d.). *Wat is tweetalig onderwijs in het voortgezet onderwijs?* <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijs-en-internationalisering/vraag-en-antwoord/wat-is-tweetalig-onderwijs-tto-in-het-voortgezet-onderwijs>
- Roehr-Brackin, K. (2018). *Metalinguistic awareness and L2 acquisition*. Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

- Saavedra Layera, R. (2020). *Morphological awareness and reading comprehension: the impact of explicit derivational morphology awareness teaching on the reading comprehension of higher education EFL students* [Master thesis]. Technological University of Chile Inacap.
- Sarbazi, M., Khany, R., & Shoja, L. (2021). The predictive power of vocabulary, syntax and metacognitive strategies for L2 reading comprehension. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 39(3), 244-258.
<https://doi.org/10.2989/16073614.2021.1939076>
- Sasaki, M. (1996). *L2 proficiency, foreign language aptitude, and intelligence: Quantitative and qualitative analyses* (Vol. 6). Peter Lang Pub Incorporated.
<https://doi.org/10.1017/S0272263199261062>
- Schepens, J., Dijkstra, T., & Grootjen, F. (2012). Distributions of cognates in Europe as based on Levenshtein distance. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 157-166.
- Schoonen, R., Van Gelderen, A., Stoel, R. D., Hulstijn, J., & De Glopper, K. (2011). Modeling the development of L1 and EFL writing proficiency of secondary school students. *Language Learning*, 61(1), 31-79. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00590.x>
- SLO. (22 March 2022). *Engels in het primair onderwijs*.
<https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/mvt/engels/>
- Sparks, R. L. (2012). Individual differences in L2 learning and long-term L1–L2 relationships. *Language Learning*, 62, 5-27. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00694.x>
- Sparks, R. L. (2022). Where Does Language Aptitude Come From? Redux. *Language Teaching Research Quarterly*, 31, 19-40. doi:10.32038/ltrq.2022.31.03

- Sparks, R., & Ganschow, L. (1993). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: Linking first and L2 learning. *The Modern Language Journal*, 77(3), 289-302. <https://doi.org/10.2307/329098>
- Spellerberg, S. M. (2016). Metalinguistic awareness and academic achievement in a linguistically diverse school setting: A study of lower secondary pupils in Denmark. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 19-39. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1053891>
- St. Clair-Thompson, H. L., & Gathercole, S. E. (2006). Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59(4), 745-759. <https://doi.org/10.1080/17470210500162854>
- Tellier, A., Roehr-Brackin, K., & García Mayo, M. D. P. (2017). Raising children's metalinguistic awareness to enhance classroom L2 learning. In *Learning foreign languages in primary school: Research insights*, 22-48.
- Teunis, B. (8 februari 2023). *Actualisatie kerndoelen en examenprogramma's*. SLO. <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/>
- Tong, X., Kwan, J. L. Y., Xiuli Tong, S., & Deacon, S. H. (2022). How Chinese-English bilingual fourth graders draw on syntactic awareness in reading comprehension: Within- and cross-language effects. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 409-429. doi: 10.1002/rrq.400
- Tréville, M. C. (1996). Lexical learning and reading in L2 at the beginner level: The advantage of cognates. *Canadian Modern Language Review*, 53(1), 173-190. <https://doi.org/10.3138/cmlr.53.1.173>

- Tribushinina, E. (Submitted). *Explicit cognate instruction facilitates vocabulary learning by foreign language learners with developmental language disorder*. [Unpublished manuscript]. Utrecht University.
- Tribushinina, E., Berg, Z. O. T., & Karman, S. (2022a). Facilitating positive L1 transfer through explicit spelling instruction for EFL learners with dyslexia: an intervention study. *Language Awareness, 31*(3), 351-370. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1949332>
- Tribushinina, E., Niemann, G., Meuwissen, J., Mackaaij, M., & Lahdo, G. (2022b). Teaching foreign language grammar to primary-school children with developmental language disorder: A classroom-based intervention study. *Journal of Communication Disorders, 100*, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2022.106269>
- Van de Laarschot, M., & Heusdens, W. (2012). Vakmanschap van de vmbo-docent in beeld. Resultaten van een onderzoek naar het handelen van een vmbo-docent. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 33*(3), 10-18.
- Van den Broek, E. W. (2020). *Language awareness in foreign language education: Exploring teachers' beliefs, practices and change processes* [Doctoral dissertation]. Radboud University.
- Van den Broek, E. W., Oolbekkink-Marchand, H. W., Unsworth, S., van Kemenade, A. M., & Meijer, P. C. (2018). Unravelling upper-secondary school teachers' beliefs about language awareness: From conflicts to challenges in the EFL context. *Language Awareness, 27*(4), 331-353. <https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1523910>
- Van der Neut, I., Teurlings, C., & Kools, Q. (2005). *Inspelen op leergedrag van vmbo-leerlingen*. Tilburg: IVA Beleidsonderzoek en Advies, 9, 10-11.

- Van Merriënboer, J. J., & Kirschner, P. A. (2018). *Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design*. Routledge.
- Van Silfhout, G. (2014). *Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen?: optimaal begrijpelijke teksten voor het voortgezet onderwijs*. Eburon.
- VanPatten, B., & Borst, S. (2012). The roles of explicit information and grammatical sensitivity in processing instruction: Nominative-accusative case marking and word order in German L2. *Foreign Language Annals*, 45(1), 92-109. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2012.01169.x>
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2011). Morphological processing in reading acquisition: A cross-linguistic perspective. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 457-466.
- Verspoor, M., & Edelenbos, P. (2011). Tweetalig onderwijs zorgt voor een duurzame voorsprong. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(4), 5-13.
- Verspoor, M., de Bot, K., & Xu, X. (2011). The role of input and scholastic aptitude in L2 development. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 86(1), 47-60. <https://doi.org/10.1075/ttwia.86.06ver>
- Verspoor, M., de Bot, K., & Xu, X. (2015). The effects of English bilingual education in the Netherlands. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(1), 4-27. <https://doi.org/10.1075/jicb.3.1.01ver>
- Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly*, 123-130.
- Wen, Z. E., Biedroń, A., & Skehan, P. (2017). Foreign language aptitude theory: Yesterday, today and tomorrow. *Language Teaching*, 50(1), 1-31.
DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444816000276>

- White, J. L., & Horst, M. (2012). Cognate awareness-raising in late childhood: Teachable and useful. *Language Awareness, 21*(1-2), 181-196.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639885>
- White, J., & Ranta, L. (2002). Examining the interface between metalinguistic task performance and oral production in a L2. *Language Awareness, 11*(4), 259-290.
<https://doi.org/10.1080/09658410208667060>
- White, J., Muñoz, C., & Collins, L. (2007). The his/her challenge: Making progress in a ‘regular’ L2 programme. *Language Awareness, 16*(4), 278-299.
<https://doi.org/10.2167/la419.0>
- Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2009). Expectancy-value theory. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 55–75). Taylor & Francis Group.
- Wilson, R. C., Shenhav, A., Straccia, M., & Cohen, J. D. (2019). The eighty five percent rule for optimal learning. *Nature Communications, 10*(1), 4646. <https://doi.org/10.1038/s41467-019-12552-4>
- Wistner, B. (2014). *Effects of metalinguistic knowledge and language aptitude on L2 learning*. [Doctoral dissertation]. Temple University.
- Wolter, J. A., & Gibson, F. E. (2015, February). Morphological awareness assessment and intervention to improve language and literacy. In *Seminars in speech and language* (Vol. 36, No. 01, pp. 31-41). Thieme Medical Publishers.
- Wouters, G. (2012). Tweektalig vmbo: een voorsprong voor het leven. *Levende Talen Magazine, 99*(3), 12-16.

- Zhang, J., Anderson, R. C., Li, H., Dong, Q., Wu, X., & Zhang, Y. (2010). Cross-language transfer of insight into the structure of compound words. *Reading and Writing, 23*, 311-336. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9205-7>
- Zhou, J. (2022). The effects of syntactic awareness to L2 Chinese passage-level reading comprehension. *Frontiers in Psychology, 12*, 783827. doi: 10.3389/fpsyg.2021.783827
- Zipke, M. (2008). Teaching metalinguistic awareness and reading comprehension with riddles. *The Reading Teacher, 62*(2), 128-137. <https://doi.org/10.1598/RT.62.2.4>
- Zipke, M., Ehri, L. C., & Cairns, H. S. (2009). Using semantic ambiguity instruction to improve third graders' metalinguistic awareness and reading comprehension: An experimental study. *Reading Research Quarterly, 44*(3), 300-321. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.3.4>

Are Metalinguistic EFL Teaching Approaches Suitable for Dutch Pre-Vocational Pupils?

Appendices

Appendix A. Context and Learner Analyses	2
Appendix B. Material Outlines and Description	3
B.1 Objectives	3
<i>Objectives Lesson 1</i>	3
<i>Objectives Lesson 2</i>	3
<i>Objectives Lesson 3</i>	3
B.2 Lesson plans	4
<i>B.2.1 Lesson Plan Cognates</i>	4
<i>B.2.2 Lesson Plan Morphology</i>	5
<i>B.2.3 Lesson Plan Word Order</i>	6
B.3 Use of Scaffolding, Support, and Feedback	7
Appendix C. Verbanden en Patronen Materials	8
Appendix D. Surveys	9
D.1 Student Surveys	9
D.2.1 Survey for the Experts	11
D.2.2 Second Version of Expert Survey	11
D.2.3 Questions Second Interview Method Developer	12
Appendix E. Feedback of Pupils	13
Appendix F. Observations	15
F.1 Lesson Cognates	15
F.2 Lesson Morphology	17
F.3 Lesson Word Order	20
Appendix G. Expert Interviews	24
G.1 Interview Teacher 1 (T1)	24
G.3 Interview Teacher 3 (T3)	31
G.4 Interview Teacher 4 (T4)	40
G.5 Survey, Teacher 5 (T5)	47
G.6 Interview Method Developer	49

Appendix A. Context and Learner Analyses

The questions for these analyses were asked via email, over the phone or in person over the course of the few weeks leading up to the first intervention class.

Instructional problem and learner analysis

Welke woordvolgorde is lastig voor de leerlingen?

- Docent tweetalige klas: adverbs of time: “*John goes often to the movies.”
- Docent eentalige/reguliere klas: de conditional: “*But when it is really messy, than helps my mum.”

Wordt er beroep gedaan op het Nederlands of thuistalen in de klas?

- Docent tweetalige klas: Tien van de dertig leerlingen hebben een andere thuistaal, zoals Turks, Arabisch, Roemeens, Afrikaans, Pools. De stof wordt wel eens gekoppeld aan Nederlandse grammatica.
- Docent eentalige/reguliere klas: Het Nederlands van twee leerlingen is niet heel goed, maar hun Engels is beter. Grammaticale termen in het Nederlands helpen soms.

Hoeveel uur Engelse les krijgen ze in de week?

- De tweetalige klas krijgt 4 lessen van 45 minuten per week.
- De eentalige/reguliere klas krijgt 3 lessen van 45 minuten per week.

Wat is de taal van instructie in de les?

- Tweetalige: Engels. Ik zou kiezen voor Engels en als je merkt dat het toch te lastig of te snel gaat switchen waar nodig.
- Eentalige/reguliere: Nederlands

Hoe ziet een reguliere Engels les eruit?

- Docent tweetalige klas: Ik begin altijd met instructie en geef hen hierna de ruimte om zelfstandig te werken. Kijk maar of jij dit ook zo wil aanpakken.
- Docent eentalige/reguliere klas: Normaal geef ik ze invuloefeningen of spelletjes. Ze kunnen ook in tweetallen werken.

Context analysis

Leerlingen leveren hun telefoons aan het begin van de les in. Er is een digibord met ingebouwde whitebord functie (er moet dus gekozen worden tussen de PowerPoint of het whiteboard te laten zien). Lessen duren 45 minuten en er is geen speciale tijd ingeroosterd tussen lessen voor leerlingen om naar het volgende lokaal te gaan.

Appendix B. Material Outlines and Description

B.1 Objectives

Objectives Lesson 1

- Pupils know what cognates (“friends/vrienden”) are.
- Pupils know they know that spelling and pronunciation may differ.
- Pupils recognise Dutch-English cognates in English texts.

Objectives Lesson 2

- Pupils know words may consist of morphemes (referred to as “building blocks/bouwstenen”).
- Pupils recognise morphemes in Dutch and English.
- Pupils understand how morphemes can be applied to create new words in Dutch and in English.
- Pupils connect a few morphemes in Dutch to corresponding morphemes in English, e.g. “-iteit” and “-ity”.
- Pupils use this knowledge to (1) deduce the meaning of English words, (2) construct English words based on the Dutch counterpart.

Objectives Lesson 3

- Pupils understand how word order can be different in English and Dutch.
- Pupils construct English sentences with the right word order featuring the (1) conditionalis and (2) adverbs of time.
- Pupils can apply the skills of all objectives in the context of reading and writing English sentences.

B.2 Lesson plans

B.2.1 Lesson Plan Cognates

Lesson part	Time (min.)	Content	Activity
Introduction intervention	3	The researcher briefly explains what the learning objectives are of three lessons: learning to look at language slightly differently to see the logic behind it and how they can use their Dutch to understand/use English better.	Centrale instruction
Introduction lesson 1	3	The researcher introduces the concept of cognates ('friends') and their use by saying/showing a few sentences in Norwegian, then asking the pupils what they have understood and what words they recognise.	Central instruction; interaction
	5	The concept of friends is discussed further with the use of some recent and less recently adopted loanwords in Dutch and English (coffee, cookie, chatting). There is a plenary exercise in orthographical transformations, showing how similar these words are. E.g. coffee – koffee – koffie.	Centrale instruction; interaction
Excercise	10 to 20	Assignment: pupils read a text and underline words that they believe are friends. They put these words in a table and perform transformations (changing letters) until they are left with the Dutch word.	Individual or in pairs
	5	Discussion: what words have the pupils found? What are the Dutch friends?	Plenary discussion; interaction
	5	2-mavo: pupils calculate their score (the more and further removed cognates they found, the higher the score). 1-mavo: pupils play a boardgame. Instead of a dice, they use the list of friends they found. They move forward the same number of steps as number of letters changed.	In pairs
	3	Lesson wrap up: the pupils are thanked and it is mentioned that next week will cover word building blocks.	Central instruction

B.2.2 Lesson Plan Morphology

Lesson part	Time (min.)	Content	Activity
Recap	3	A list of words is presented on the board, the researcher asks if they are siblings or not. The number of letters changed are mentioned.	Central instruction; interactive
Introduction & instruction lesson 2	5	The researcher asks: what does onblijpbaarheid mean (Dutch nonce word)? Morphemes hold meaning! What words can you think of ending in '-heid'? What do these words have in common, what does '-heid' mean?	Central instruction; interactive
Practice: making many words	10	Pupils puzzle with morphemes they are given. They are encouraged to make as many words as possible. They can turn the pieces around to show the Dutch translation. What do the words mean? Which could exist?	In pairs
	5	The researcher starts a discussion about what the pupils found during this exercise. Which words did they come up with?	Plenary discussion
Task	10	Pupils read a text. Exercise 1: what are the building blocks? What do they say about the words? Exercise 2: translate this Dutch word into its English equivalent.	Individually or in pairs
	5	The assignment is discussed. What did they learn?	Plenary discussion
Wrap up		Next week: word order	

B.2.3 Lesson Plan Word Order

Lesson part	Time (min.)	Content	Activity
Recap (lesson 1&2)	5	Polymorphic cognates are presented on the board and the researcher asks the pupils to translate them into English.	Central instruction; interactive
Introduction lesson 3	3	Some pupils are asked to come forward and hold up Dutch words. They need to arrange themselves into the correct word order. They then switch the words around (English) and need to assume a different order.	Central instruction
	5	The colour/shape system is introduced and the grammatical constructs (conditional, adverbs of frequency) explained.	Central instruction
	2	Instruction of the final assignment.	Plenary
	10	Assignment lesson 3: pupils translate sentences into English. They also convert a polymorphic Dutch word into an English word and underline cognates.	Individually
	15	Pupils are asked to complete the survey.	Plenary / individually

B.3 Use of Scaffolding, Support, and Feedback

Where possible, abstract principles are converted into metaphors to make them more concrete and therefore understandable (see Morrison et al., 2013) – e.g. building words, words being family, knitting sentences. Scaffolding is provided when e.g. the puzzle pieces in lesson 2 do not allow for morphemes that cannot be combined to be connected. Exercises and assignments are provided with overviews of the teachings from the DI that precede them. They may also feature rules of thumb and examples to help pupils if necessary (see Van Merriënboer & Kirschner, 2018 on scaffolding, support and guidance).

Appendix C. Verbanden en Patronen Materials

The following pages contain the materials for Verbanden en Patronen. It is preceded by the material description as presented to the interviewees. First the PowerPoint slides are shown, followed by the handouts. These handouts were printed out and distributed to the pupils.

Lesson 1 concerns cognates (“vrienden”).

Lesson 2 concerns morphology (“bouwstenen”).

Lesson 3 concerns word order.

Beschrijving lessenconcept - Verbanden en Patronen

Waarom is dit interessant?

Het curriculum en de eindtermen voor MVT worden dit jaar vernieuwd, en de kans is groot dat **taalbewustzijn** een plekje krijgt hierin (zie Curriculum.nu en het vernieuwde ERK). In onderzoek zijn al veel taalkundige interventies succesvol gebleken bij kinderen, zelfs kinderen met een taalontwikkelingsstoornis. Dit kan betekenen dat taalbewustzijn niet alleen **begrijpelijk** is voor leerlingen van alle niveaus, maar dat dit hen kan **helpen** om een tweede taal te leren.

Deze **lesjes** heb ik **ontworpen** voor de **eerste klas van mavo**. Ze leren hun **kennis van het Nederlands** in te zetten in de **MVT lessen Engels**. Mogelijk kunnen ze u ook **inspiratie** bieden! De materialen zijn gebaseerd op wetenschappelijke theorieën en onderzoek. De bronnen staan uitgewerkt in mijn onderzoeksverslag, maar ik houd het nu bij een korte samenvatting.

Mijn vraag aan u

Bekijk de **PowerPoints** en **werkbladen**. Kijk eerst **globaal**, en kijk eventueel **in meer detail** naar oefeningen die u intrigerend vindt. Houdt deze onderwerpen in het achterhoofd:

- Lijken deze opdrachten **geschikt** voor de mavo brugklas?
 - Leerzaam, leuk, niveau...
- Zou u **zelf** dit type lessen of opdrachten geven?
- Waar zou u zich **zorgen** om maken als u deze lessen zou geven?

Inhoud van de lessen

1. De eerste les gaat over **cognaten** (“**vrienden**”); woorden met dezelfde klank en/of spelling en betekenis in meerdere talen (bijvoorbeeld “appel” en “apple”). Leerlingen zijn niet altijd alert op het feit dat ze bestaan, maar als ze dit wel zijn, kan dit de leesvaardigheid ten goede komen. Daarom wijst de eerste les hen hierop.
2. De tweede les gaat over **morfologie** (“**bouwstenen**”) en de manier waarop morfemen iets kunnen zeggen over het woord waar ze in staan (zoals “-baar” en “-able” → “dat je er iets mee kan doen”). Ook leren leerlingen hoe sommige morfemen equivalenten hebben in het Engels, en ze zo soms woorden kunnen vertalen die ze niet eens kennen (“validiteit – validity”). Dit bewustzijn en deze kennis helpen zowel bij leesvaardigheid als productie.
3. De derde les gaat over **woordvolgorde**. Leerlingen worden gewezen op de manier waarop dit verschilt in het Nederlands en het Engels. Door aandacht te besteden aan de grammatica in *beide* talen, kan deze constructie beter aangeleerd worden in de tweede taal.

Lessenopbouw (past binnen 45 minuten)

- 5 minuten: introductie en/of recap oefening vorige les
- 5-10 minuten: klassikale uitleg met interactie met de klas
- 10-20 minuten: oefeningen en opdrachten (individueel en/of in tweetallen)
 - De opdrachten in les 2 en 3 herhalen ook de stof uit de vorige lessen
- 5 minuten: bespreking van de opdrachten, klassikaal

Interview vragen

1. Past dit type les bij 1-mavo leerlingen?

Welke aspecten wel en niet?

- Qua voorkennis: begrijpen ze dit? Spreekt het hun huidige kennis voldoende aan? Of is het juist verreweg te simpel?
- Qua werkwijze: zouden deze leerlingen deze activiteiten leuk/betekenisvol vinden, of juist saai, en kinderachtig?

2. Zouden de lesactiviteiten effectief zijn?

- Zijn ze niet te lastig om te begrijpen?
- Zijn ze concreet genoeg, of blijven de onderwerpen te abstract en vaag?
- Zouden leerlingen het nut er niet van inzien?

3. Zou dit type les prettig zijn om te geven?

(Of zou u bijvoorbeeld niet willen beginnen aan het idee met uitgeknipte bouwstenen?)

4. Zou u het waarderen als de methode waarmee u werkt dit type opdrachten erin zou verwerken? In hoeverre?

(Bijvoorbeeld: "ik zou hele lessen hiermee kunnen vullen, wat leuk!", of "misschien dat ik hiermee één keer een lastig grammaticaal concept uitleg, en dan hooguit een kwartier")

5. Welke aanpassingen zouden deze lesactiviteiten mogelijk nodig hebben?

- Om effectiever te zijn
- Om beter te passen bij wat docenten gewend zijn, willen, nodig hebben
- Om beter te passen bij de mavo leerlingen

6. Hoeveel jaar geeft u al les en hoeveel jaar heeft u ervaring met onderbouw leerlingen van mavo?

VERBANDEN EN PATRONEN

+

•

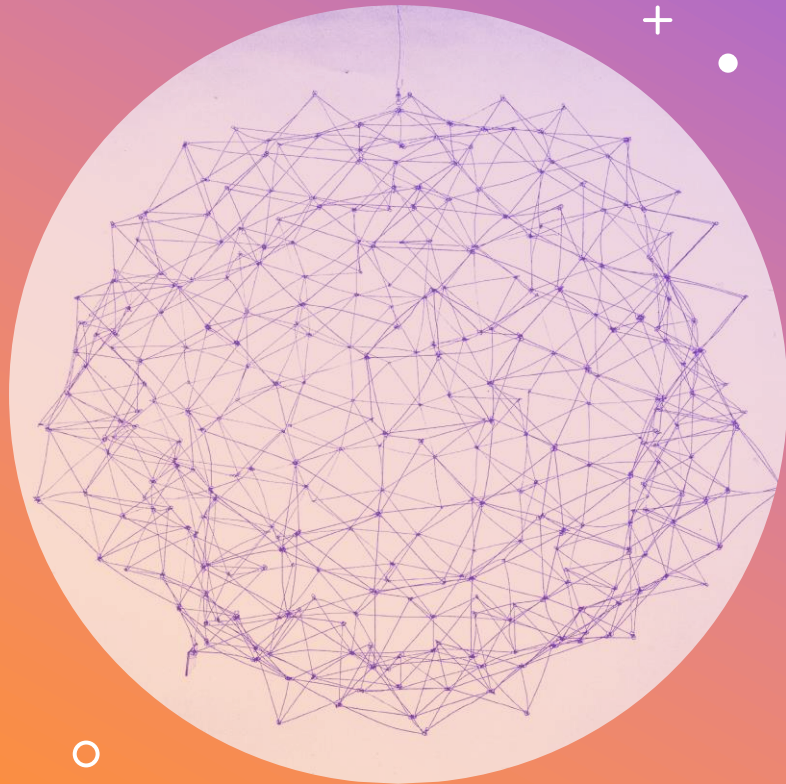
○

Universiteit Utrecht
mei 2023

Wat gaan we doen?

- Je kan meer Engels dan je denkt!
- Begrijp het systeem
 - Verbanden vinden
 - Patronen vinden





DRIE LESSEN

1. Woorden met vrienden
2. Woorden bouwen
3. Zinnen breien



WOORDEN MET VRIENDEN

Les 1

Vandaag

- Woorden die vrienden zijn
- Opdracht en wedstrijdje!
- Afsluiting



Wat zeg ik?

God morgen.

Jeg **heter** Celine.

Jeg **studerer språk** på **universitetet**.

Jeg er **laereren** din i dag.

Ok, **nå engelsk!**



Welke woorden zijn hetzelfde?

Fles – bottle

Chat – chat

Language - taal

Bus – bus

Tekenen – to draw



Vrienden hebben soms een andere spelling

To chat – chatten

Cookie – koekje

Coffee – koffie – kavfe - qahwah



Transformaties

Friend – vriend (1)

Coffee – koffie – koffie (2)



OPDRACHT

- Lees een tekst naar keuze
- Opdracht (zelfstandig):
 - Onderstreep zo veel mogelijk vrienden
 - Wat is het Nederlandse woord? Lijkt dit op het Engelse woord?
 - Schrijf de vrienden op in de tabel op het werkblad
- Let op: je hebt maar **5 minuten**

OPDRACHT

Deze woorden zijn géén vrienden:

- Throw – gooi
- Toss – gooi
- Lake – meer
- Huge – groot
- Animal – dier
- Known – bekend
- Also – ook
- bored – verveeld
- decide – beslissen
- danger – gevaar
- desert – woestijn
- try – proberen
- holiday – vakantie

Loch Ness Monster

I **run** to **the** loch. I **look around** for **some** stones. I **throw** a small **stone far** into the **water**.
SPLASH! It **lands** in the **lake** and **sinks**. I **toss** another stone and I **hear** 'OUCH!'

I **stop**.

'**Sorry, who is there?**'

There is a **huge, reptile-like animal**. 'I'm Nessie, **also known** as the Loch Ness Monster. Who **are you?**'

Only her **head** and **long neck** are **out** of the water. She has **sharp** teeth and **she is gigantic!**

'Are you **really** a **monster?**' I **ask**.

She **laughs**. 'I'm **more** of a **dinosaur** than a monster. I only **eat plants, not people,**' she **tells me**.

'Say, would you **like** a **ride** on my neck?'



Time for an adventure?

Are you a **bit bored** with the **routine** of **school**? Have a **look** at our **vacation options** and **decide** what **type** of **adventure** you'd **like**.

Activity holidays

Our **activity** holidays are for **people** who love **danger** or **who** just **like sports**. We have a huge **variety** of **water** and **desert** holidays. If you **prefer snow**, you **can ski** in the Alps or **try igloo**-building.

Polar expeditions

Take a **cruise** to Antarctica. **There** is no greater adventure than **travelling** to the **ends** of the **earth**.

Hiking tours

We have hiking **holidays** to the Highlands of **Scotland** and the Mount Everest. You'll have a **good time** enjoying **nature** with a **group** of **new** friends. **Some** of the **holidays** include **camping**, so **bring** a **tent**.



BORDSPEL

LESSON 1

5 minuten – in tweetallen

- Kijk naar de woorden in de tabel. Begin bovenaan.
- Weet je hoeveel letters het verschilt? Doe dit aantal stappen vooruit.
 - Voorbeeld: **coffee** – koffee (1) – **koffi**e (2) = 2 stappen vooruit.



Bespreking

Wat voor vrienden hebben jullie ontdekt?

Hoeveel leken ze op elkaar?

EXTRA OPDRACHT

+ ●

Deze opdracht kan worden uitgedeeld of op het bord worden
getoond indien leerlingen eerder klaar zijn.



Extra uitdaging

Zoek de valse vrienden

1. Welke dikgedrukte woorden zijn **vrienden**?
2. Pas op! Vier woorden betekenen wat **anders** in het Engels dan het Nederlands. Welke zijn het?

The Ranger's **Apprentice** is a **book** about a **brave** boy **named** Will: he goes on **wild adventures**! **Rangers** can hunt with **traps** that **catch** animals when they stand on these traps. But in this **story**, Rangers do **more** than **hunt** wildlife. He **learns** to use **weapons**, which takes **time**. But **eventually**, Will learns **how** to **protect** the **Kingdom**! **Now**, he **can even shoot** flaming arrows **with** his **bow**.

Extra uitdaging

Antwoorden



1. Welke dikgedrukte woorden zijn **vrienden**?
2. Pas op! Vier woorden betekenen wat **anders** in het Engels dan het Nederlands. Welke zijn het?

The Ranger's **Apprentice** is a **book** about a **brave** boy **named** Will: he goes on **wild adventures!** **Rangers** can hunt with **traps** that **catch** animals when they stand on these traps. But in this **story**, Rangers do **more** than **hunt** wildlife. He **learns** to use **weapons**, which takes **time**. But **eventually**, Will learns **how** to **protect** the **Kingdom!** **Now**, he **can even shoot** flaming arrows **with** his **bow**.

Extra uitdaging

Antwoorden

- a) Why is Will brave?
 - **He does dangerous things.**
 - He listens to his teacher well.

- a) Look at the last sentence. Which better describes what it means?
 - Will can shoot flaming arrows with ease
 - **It is impressive that Will can shoot flaming arrows**



TOT VOLGENDE WEEK

+

•

○



WOORDEN BOUWEN

Les 2



Recap

Zijn dit vrienden in het Engels?

- Kip
- Appel
- Boek
- Computer
- Slaap
- Berg



Recap

Zijn dit vrienden in het Engels?

- Kip – chicken **x**
- Appel – apple **v**
- Boek – book **v**
- Computer – computer **v**
- Slaap – sleep **v**
- Berg – mountain **x**

Vandaag

- Korte uitleg over bouwstenen
- Puzzelen met woorden
- Opdracht
- Afsluiting



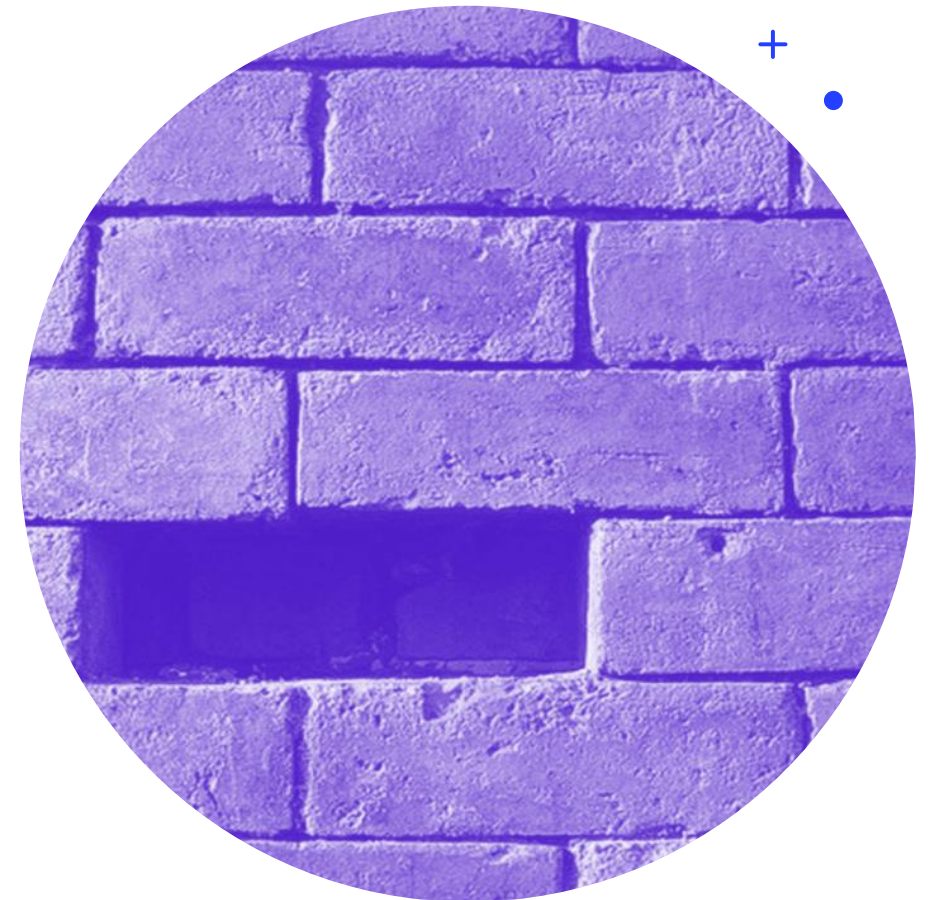
Wat betekent dit woord?

Onblijpbaarheid



Wat betekent dit woord?

Onblipbaarheid

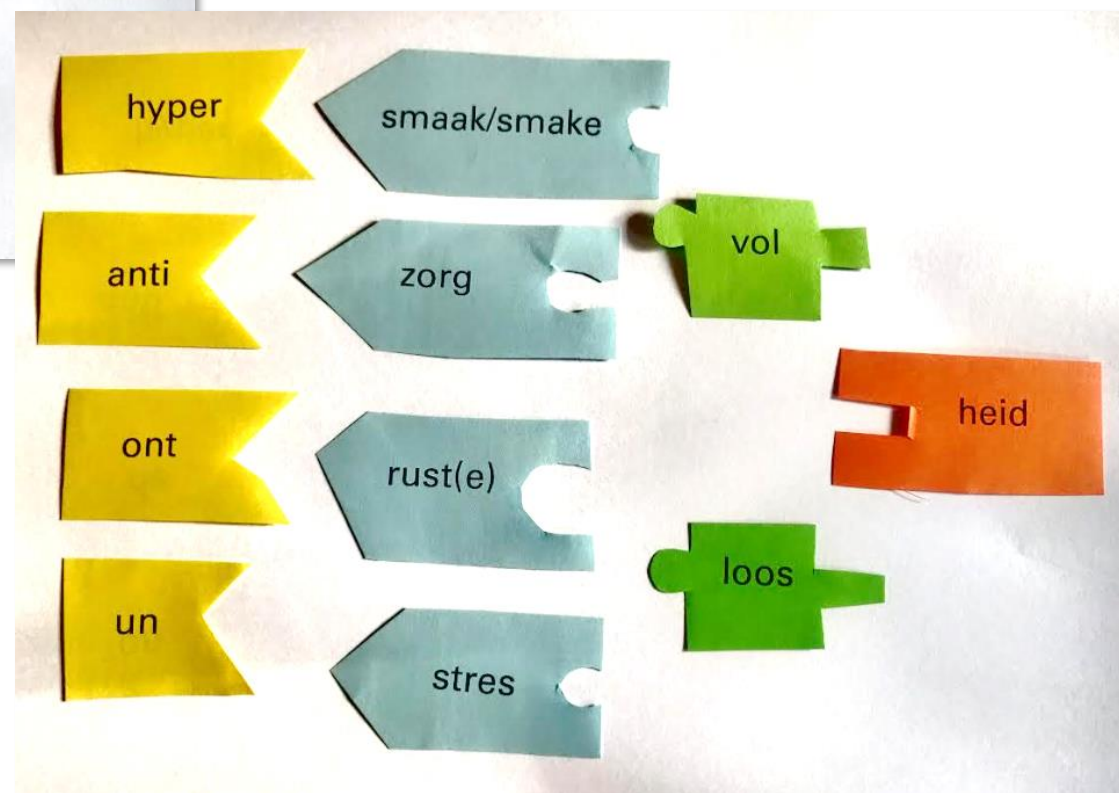
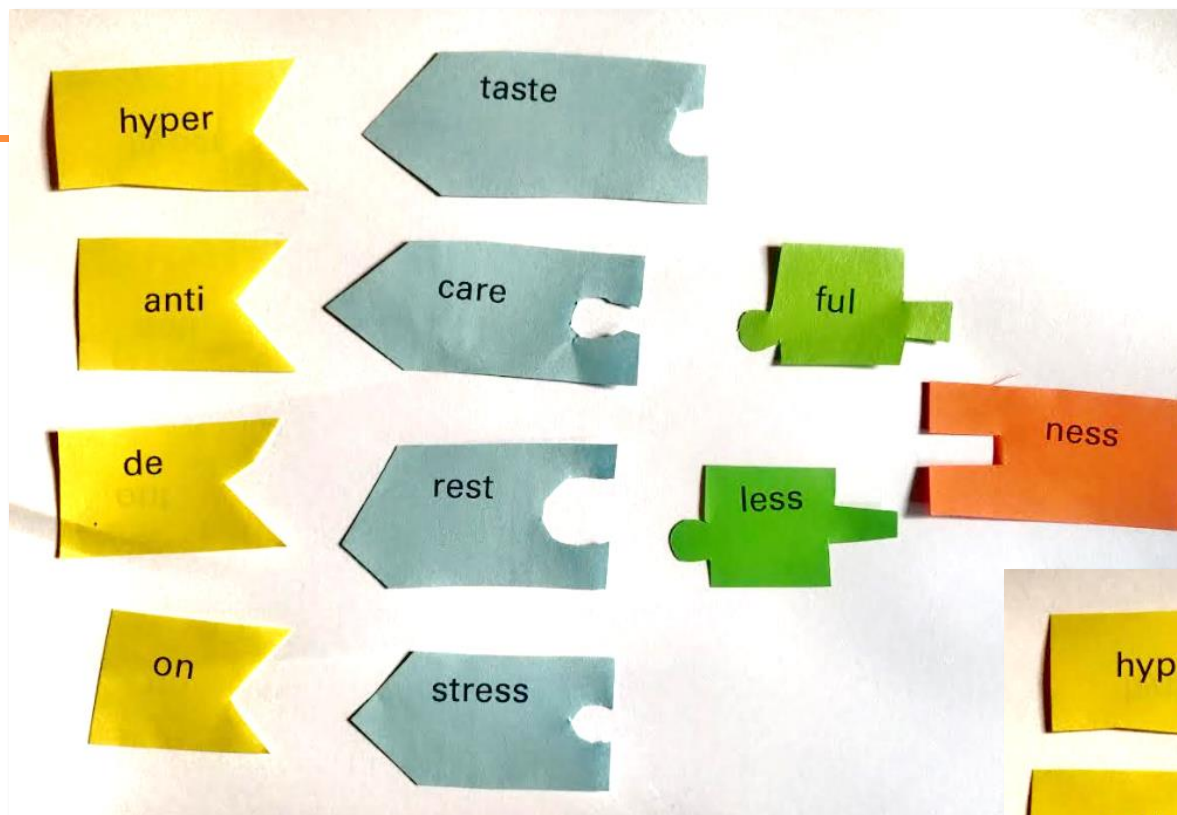


Hoeveel woorden kan je bedenken met '-heid'?

- Blijheid
 - Vrijheid
 - Aardigheid
 - Zekerheid
 - Eetbaarheid
-
- Wat hebben ze gemeen?
 - Hoe is "blijheid" anders dan "blij"?



WOORDEN BOUWEN

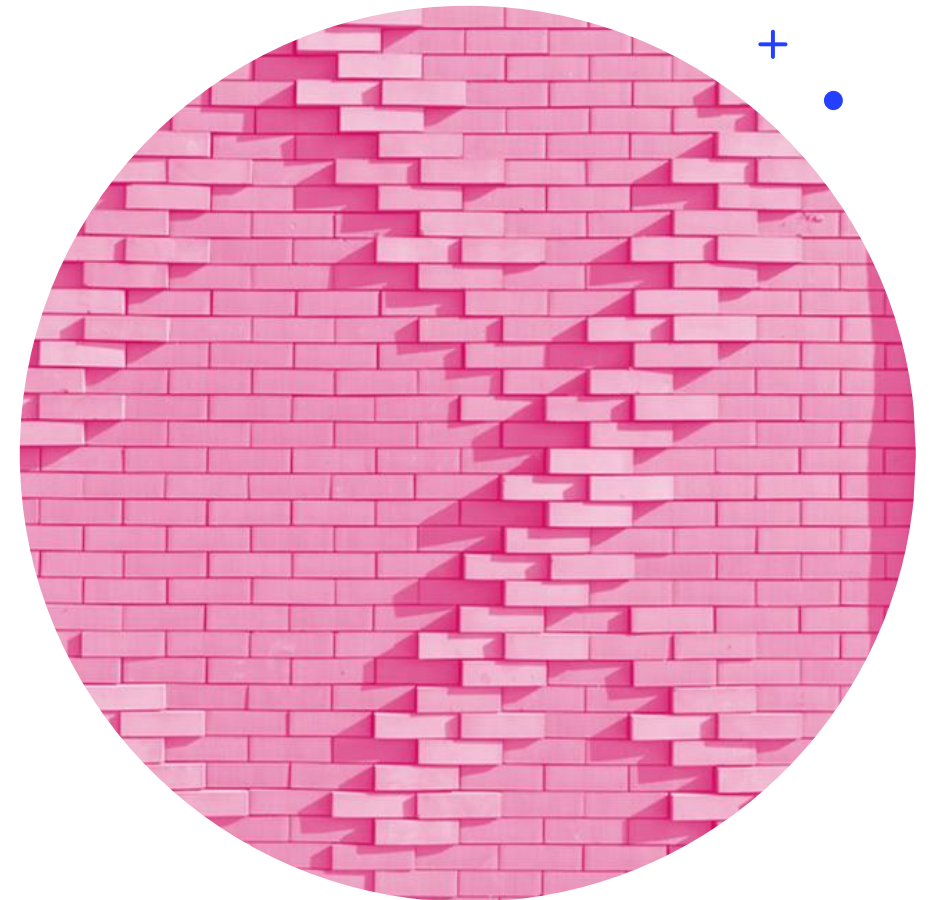


(Deze puzzelstukjes worden uitgedeeld.
Op één kant staat de Nederlandse
bouwsteen, op de andere kant de
Engelse.)

Puzzel

5 minuten

1. Maar een woord in het Engels
2. Schrijf het op
3. Draai de puzzelstukjes om. Welk Nederlandse woord heb je nu?
4. Zou het woord echt kunnen bestaan in het Engels of het Nederlands? Waarom?





Bespreking

- Welke woorden hebben jullie gebouwd?
- Zouden ze echt kunnen bestaan?

OPDRACHTEN

- Kies een tekst
 - Lost in London (makkelijk)
 - Life on undersea volcanoes (moeilijk)
- Opdracht 1
 - Wat zijn de bouwstenen?
 - Voorbeeld: **nonstop** → non + stop → niet + stop → **niet stoppend**
 - 5 minuten

OPDRACHTEN

- Kies een tekst
 - Lost in London (makkelijk)
 - Life on undersea volcanoes (moeilijk)
- Opdracht 2
 - Woorden vertalen
 - **imatatie** → imit – atie → imit – ation → **imitation**
 - 5 minuten



Afsluiting

- Zijn er woorden die jullie hebben ontcijfert?



ANTWOORDEN OPDRACHT 2

Text 1

- Advise
- Imitation
- Alternative
- Location
- Active
- Specialise
- Positive

Text 2

- Specialise
- Expedition
- Fascinating
- Activity

TOT VOLGENDE WEEK

+

•

○



ZINNEN BREIEN

Les 3

Recap

- rusteloos
- directheid
- activiteit
- creëren

Nederlands	Engels
-loos	-less
-heid	-ness
-iteit	-ity
-eren	-ate

Recap

- rusteloos - restless
- directheid - directness
- activiteit – activity
- creëren - create

Nederlands	Engels
-loos	-less
-heid	-ness
-iteit	-ity
-eren	-ate



Nederlandse en Engelse patronen

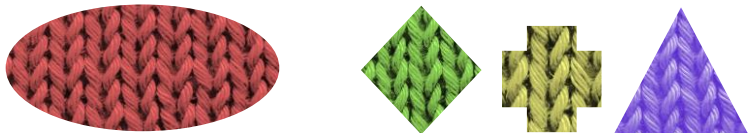
Het patroon in Nederlands en Engels is *anders!*

Brief activity

Als ze honger heeft, eet Lisa vaak een appel.



If she is hungry, Lisa often eats an apple.



Geef drie leerlingen elk een woord in het nederlands die ze moeten voorhouden:

[Als ze honger heeft] [When she is hungry]

[eet] – [eats]

[Lisa] – [Lisa]

[vaak] – [often]

[een appel.] – [an apple.]

Klas zegt in welke volgorde ze moeten staan

Dan omdraaien: Engels!

Moet ze verplaatsen? Waarheen dan?

Dit maakt het verschil in zinstructuur tastbaarder.

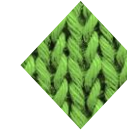
Deze slide wordt niet getoond in de les!

Waar kijken we precies naar?



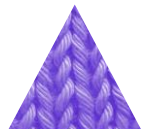
Als... Wanneer...

Wie doet het?



In dit geval....

Hoe vaak?



Iets doen

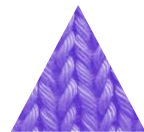
Als... dan...

Als hij geld heeft, gaat hij naar de bioscoop.

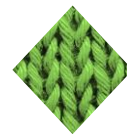


Als... Wanneer...

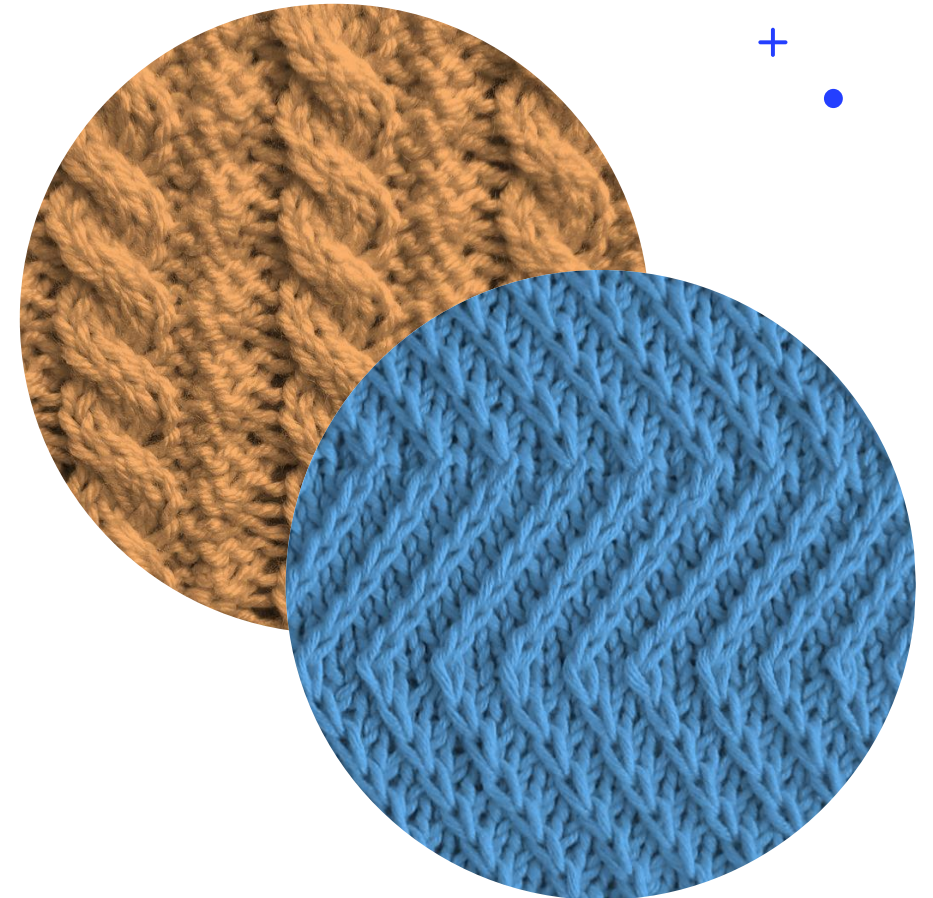
In dit geval....



iets doen

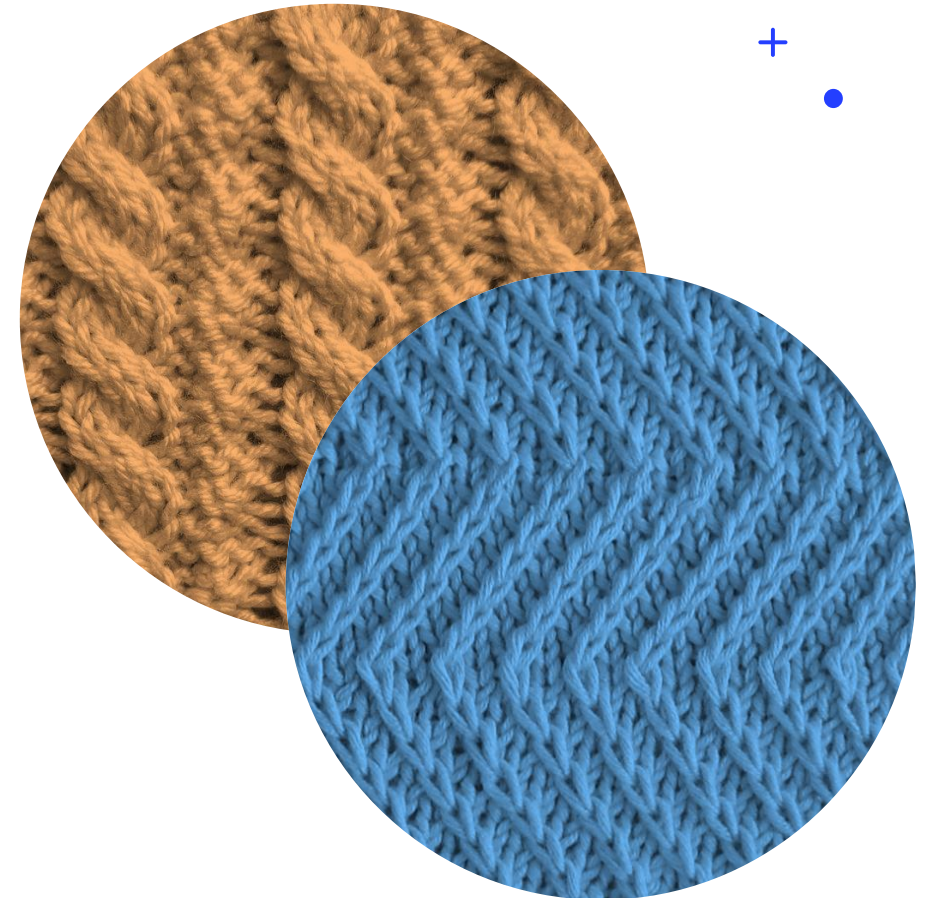
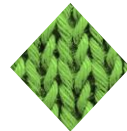


Wie doet het?



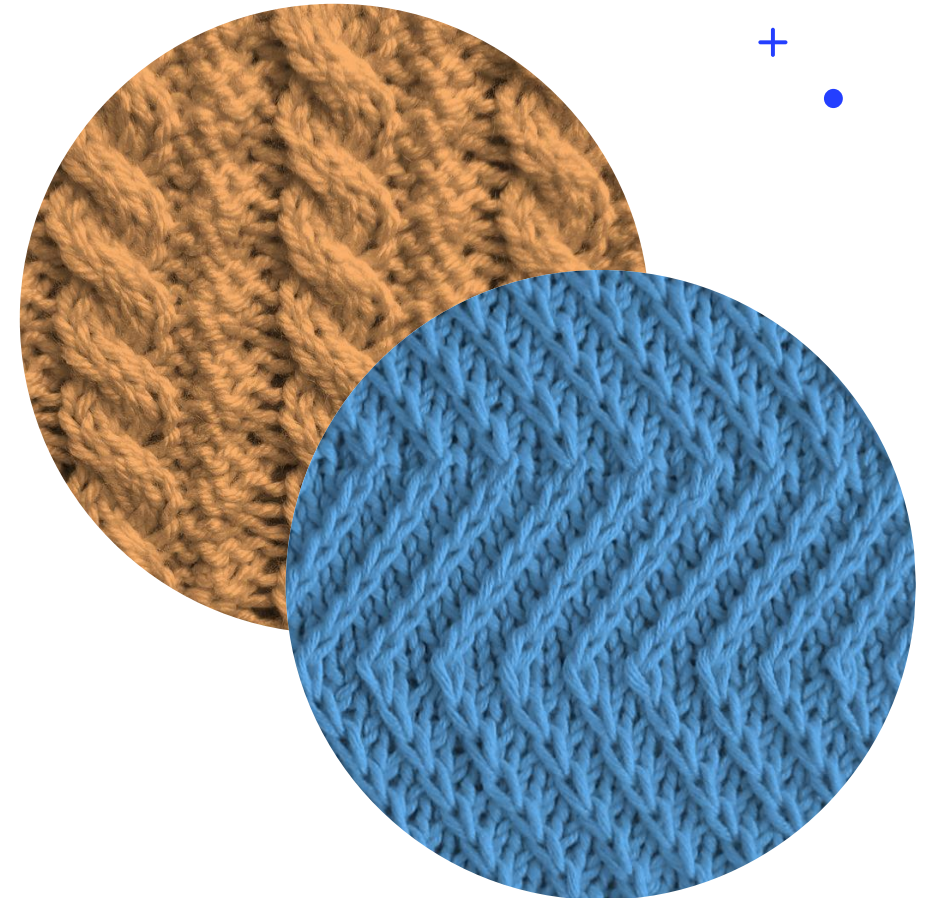
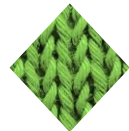
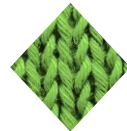
Als... dan...

Als hij geld heeft, gaat hij naar de bioscoop.



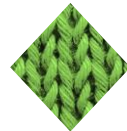
Als... dan...

Als hij geld heeft, gaat hij naar de bioscoop.

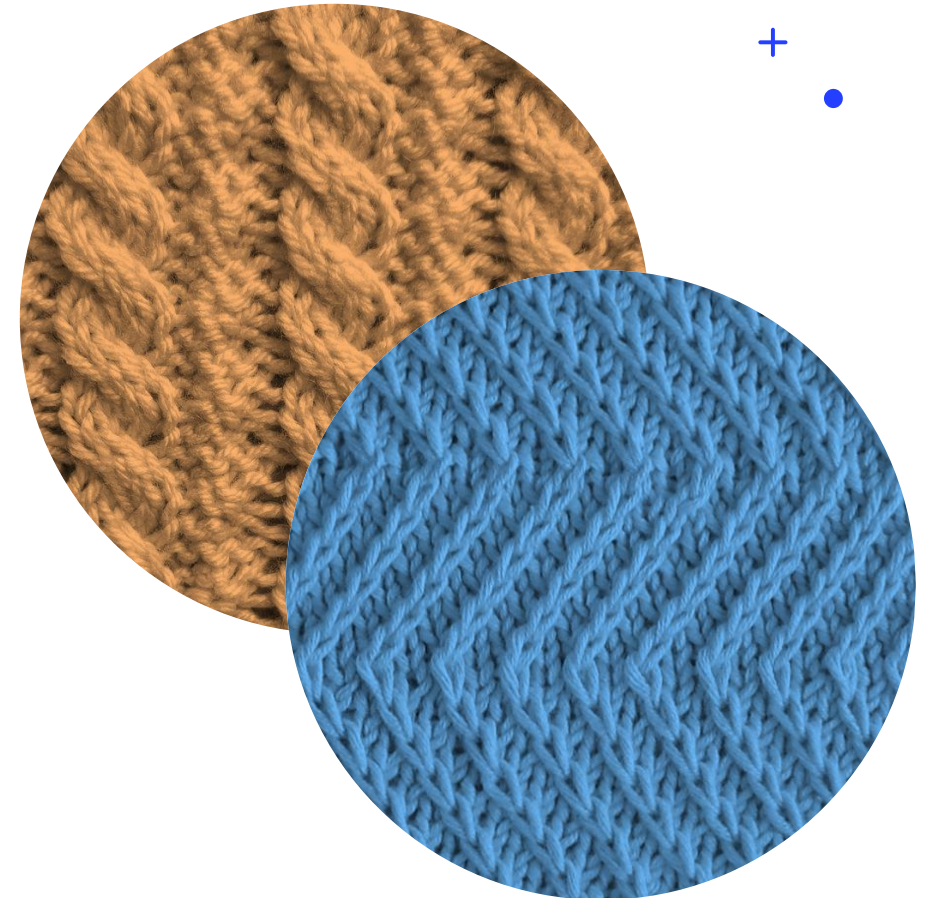
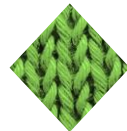


Als... dan...

Als hij geld heeft, gaat hij naar de bioscoop.

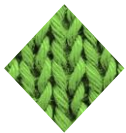


When he has money, he goes to the movies.



Hoe vaak?

Hij gaat **vaak** naar de bioscoop.



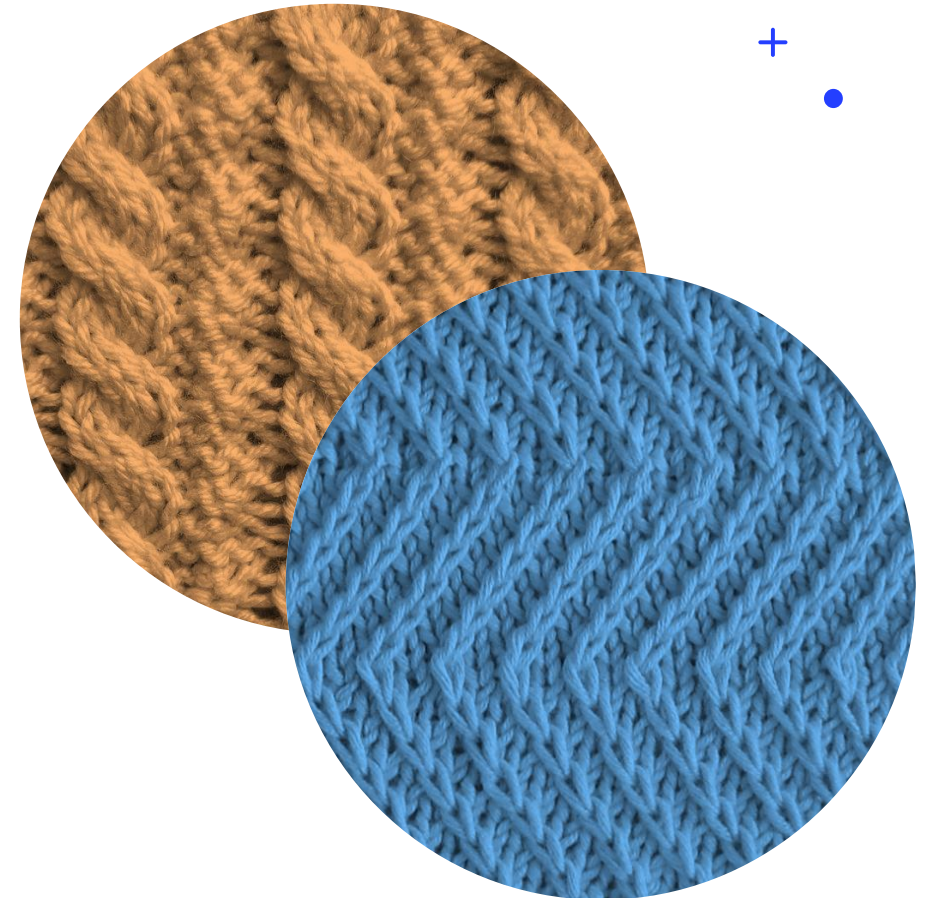
Wie doet het?



Iets doen

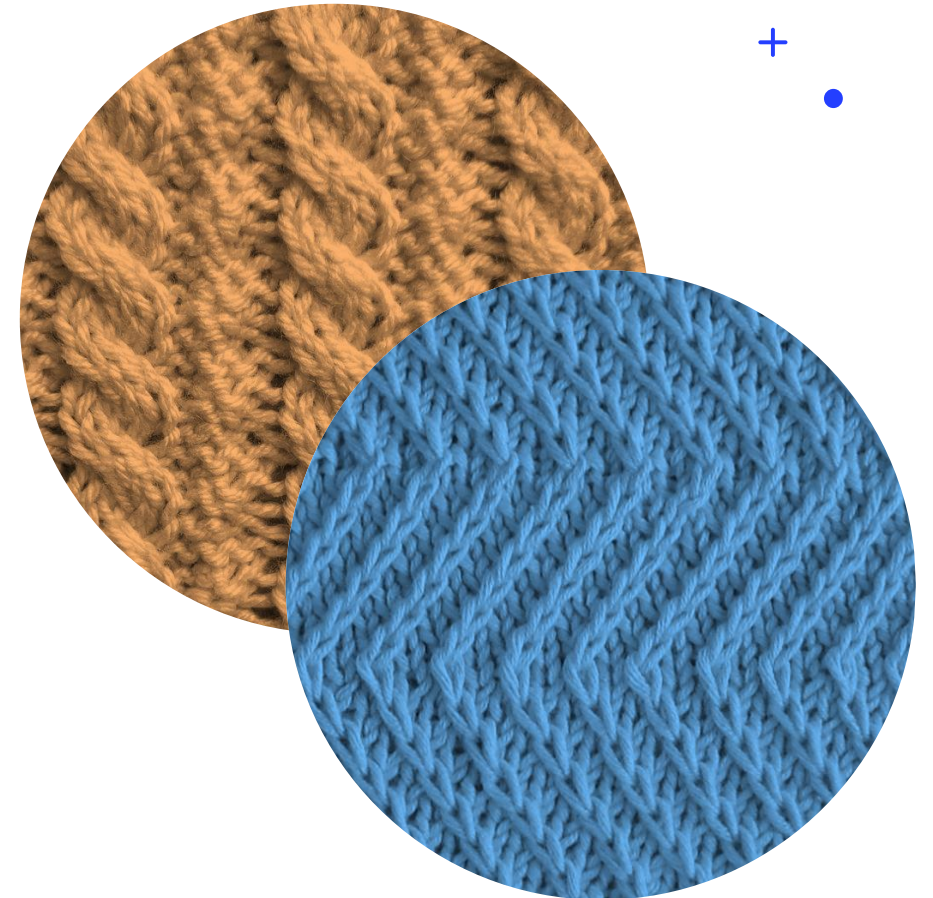
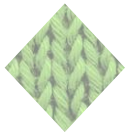


Hoe vaak?



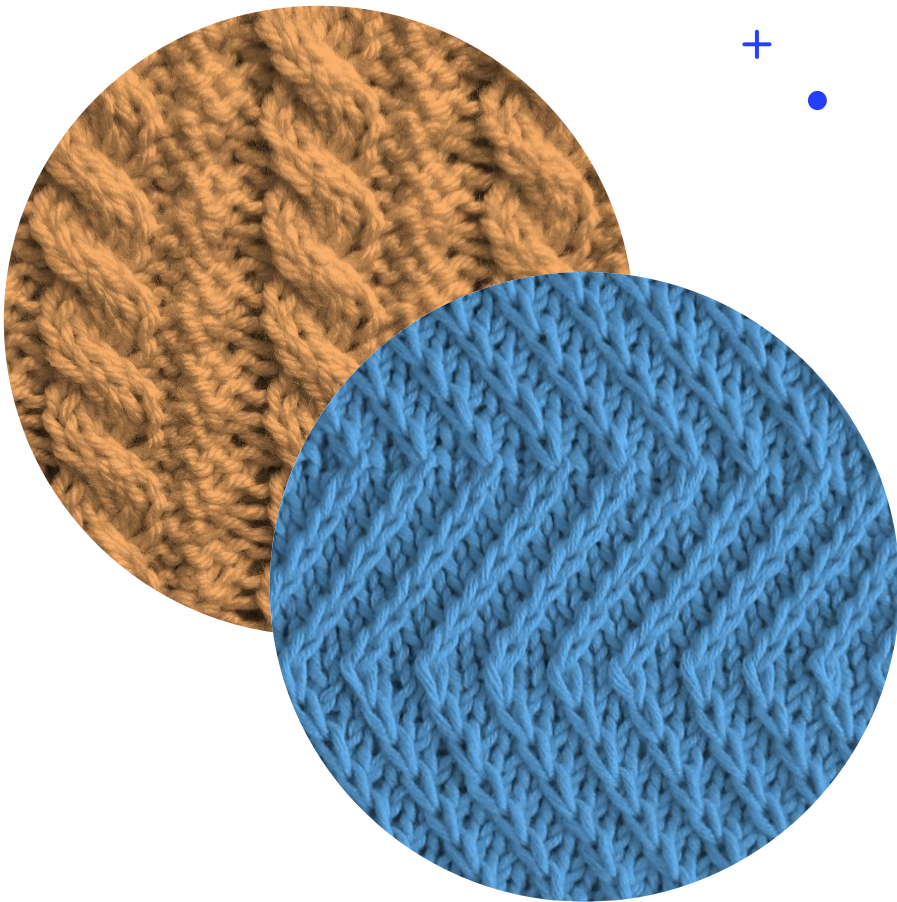
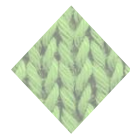
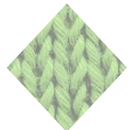
Hoe vaak?

Hij gaat vaak naar de bioscoop.



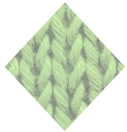
Hoe vaak?

Hij gaat vaak naar de bioscoop.

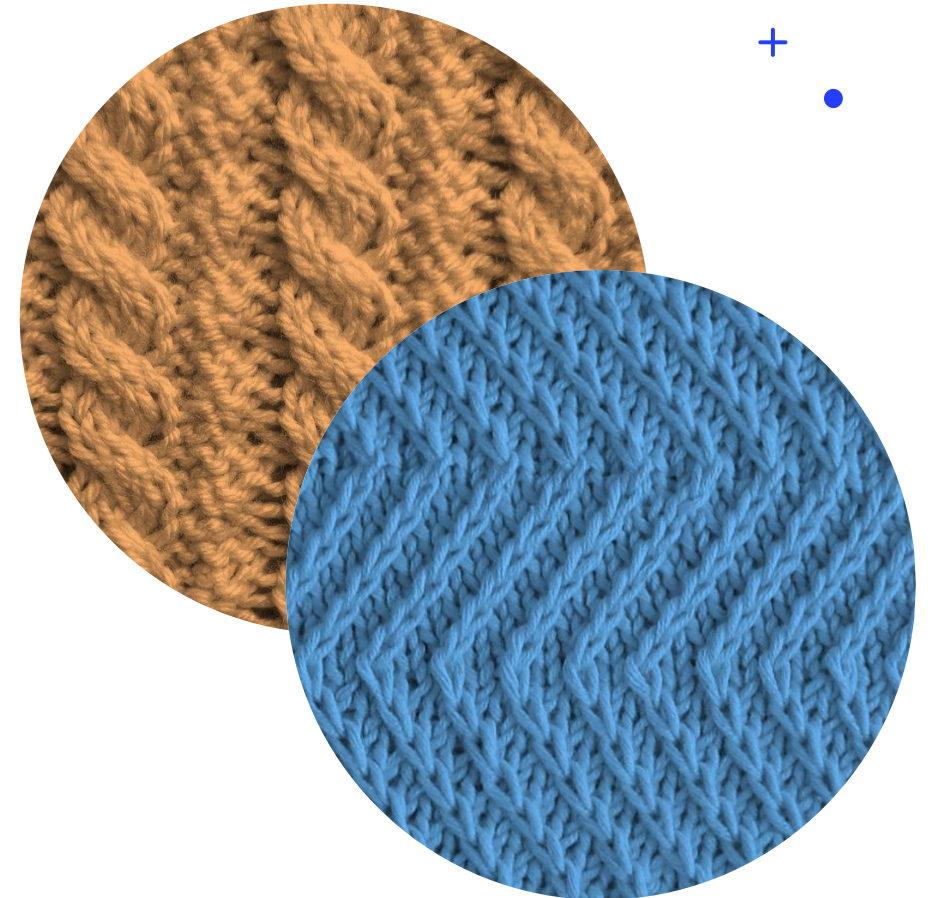
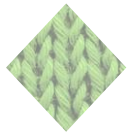


Hoe vaak?

Hij gaat vaak naar de bioscoop.



He often goes to the movies.



EINDOPDRACHT



PRESENTATION TITLE

- Maak de laatste opdracht
 - Maak de zinnen af
 - Vertaal de woorden en zinnen
- Tips
 - Denk aan wat je hebt geleerd over vrienden, bouwstenen en woordvolgorde!
 - Gebruik de figuurtjes om je te helpen bij de woordvolgorde

(Toon dit terwijl ze aan de opdracht werken)

Waar kijken we precies naar?

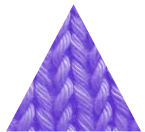
+

•

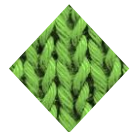


Als... Wanneer...

In dit geval....



iets doen

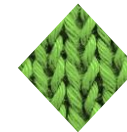


Wie doet het?



Hoe vaak?

When he has money, he goes to the movies.

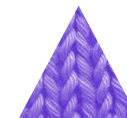
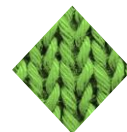


He

often

goes

to the movies.



Bespreking

Wat is de vertaling van ...

Wat is de juiste volgorde van ...

Hoeveel vrienden hebben jullie gevonden?



LES 1 – WOORDEN MET VRIENDEN

Let op: Doe alleen de opdrachten voor tekst 1 óf tekst 2.

Opdracht 1 (5 minuten)

Scan de tekst. Kijk naar de **dikgedrukte woorden**.

Onderstreep zo veel mogelijk **vrienden**. Er staat er al één onderstreept als voorbeeld (Engels "run" – Nederlands "ren"). **Let op:** Niet alle dikgedrukte woorden zijn vrienden!

Schrijf deze woorden op in de **tabel** op het werkblad.

Tekst 1: Loch Ness Monster

I **run** to **the** loch. I **look around** for **some** stones. I **throw** a small **stone far** into the **water**. **SPLASH!** It **lands** in the **lake** and **sinks**. I **toss** another stone and I **hear** 'OUCH!'

I **stop**.

'**Sorry, who is there?**'

There is a **huge, reptile-like animal**. 'I'm Nessie, **also known** as the Loch Ness Monster. Who **are** you?'

Only her **head** and **long neck** are **out** of the water. She has **sharp** teeth and **she** is **gigantic!**

'Are you **really** a **monster?**' I **ask**.

She **laughs**. 'I'm **more** of a **dinosaur** than a monster. I only **eat** plants, **not people,**' she **tells me**.

'Say, would you **like** a **ride** on my neck?'



Opdracht 2 (5 minuten)

Kijk met je klasgenoot naar de vrienden die jullie hebben opgeschreven in de **tabel**. Geef elk woord een **score**. De score is het aantal transformaties.

Één transformatie: één letter **vervangen, verplaatsen, toevoegen of weghalen**. Kijk naar de voorbeelden. Meer transformaties = een hogere score!

Let op: Doe alleen de opdrachten voor tekst 1 óf tekst 2.

Opdracht 1 (5 minuten)

Scan de tekst. Kijk naar de **dikgedrukte woorden**.

Onderstreep zo veel mogelijk **vrienden**. Er staat er al één onderstreept als voorbeeld (Engels "bit" – Nederlands "beetje"). **Let op:** Niet alle dikgedrukte woorden zijn vrienden!

Schrijf deze woorden op in de tabel op het werkblad.

Tekst 2: Time for an adventure?

Are you a **bit** bored with the **routine** of **school**? Have a **look** at our **vacation options** and **decide** what **type** of **adventure** you'd like.

Activity holidays

Our **activity** holidays are for **people** who love **danger** or **who** just **like sports**. We have a huge **variety** of **water** and **desert** holidays. If you **prefer snow**, you **can ski** in the Alps or **try igloo**-building.

Polar expeditions

Take a **cruise** to Antarctica. **There** is no greater adventure than **travelling** to the **ends** of the **earth**.

Hiking tours

We have hiking **holidays** to the Highlands of **Scotland** and the Mount Everest. You'll have a **good time** enjoying **nature** with a **group** of **new friends**. **Some** of the **holidays** include **camping**, so **bring** a **tent**.

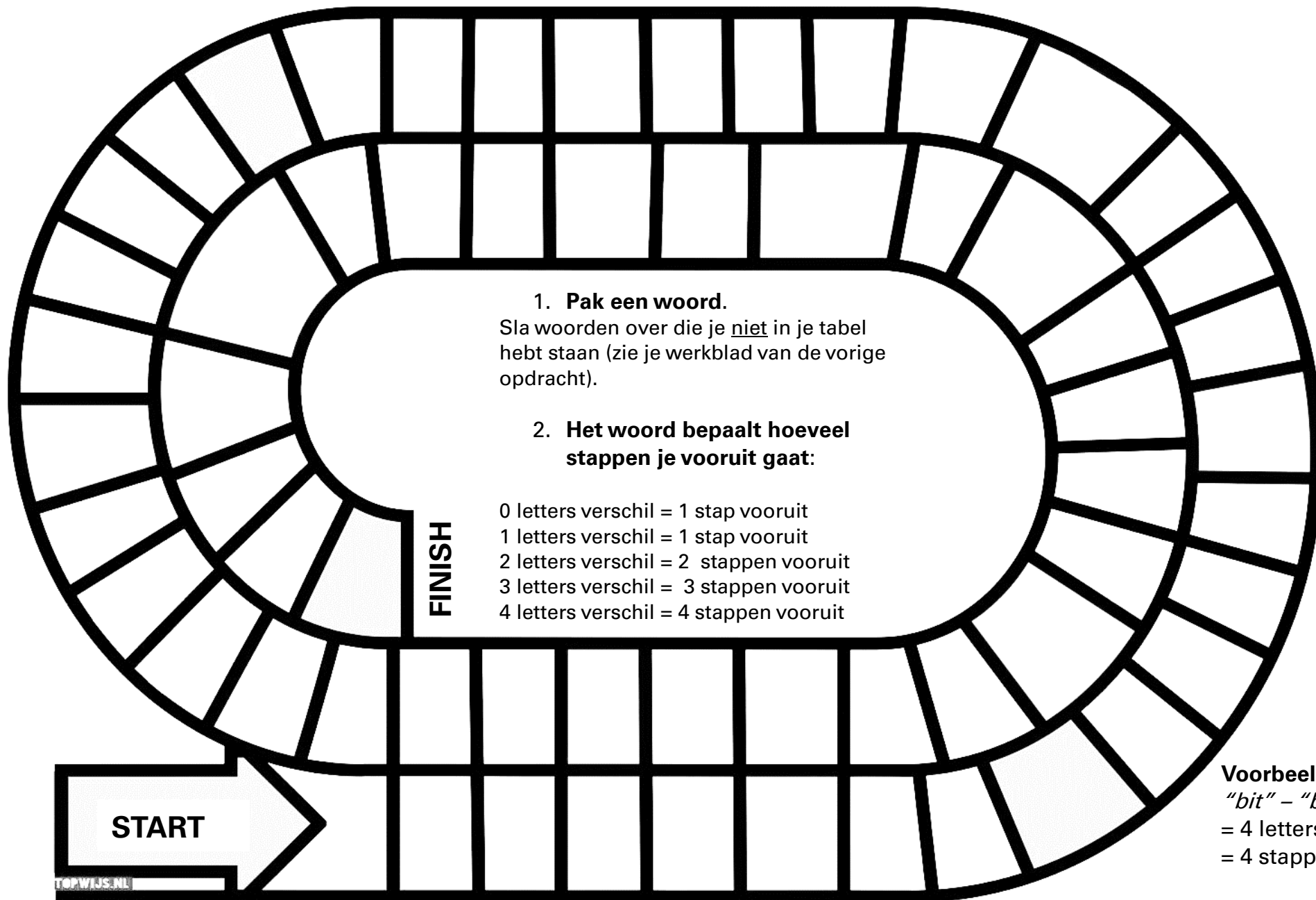


Opdracht 2 (5 minuten)

Kijk met je klasgenoot naar de vrienden die jullie hebben opgeschreven in de **tabel**. Geef elk woord een **score**. De score is het aantal transformaties.

Één transformatie: één letter **vervangen**, **verplaatsen**, **toevoegen** of **weghalen**. Kijk naar de voorbeelden. Meer transformaties = een hogere score!

Engelse woord	1 letter verschil	2 letters verschil	3 letters verschil	4 letters verschil
Hetzelfde: 1 punt	1 punt	2 punten	3 punten	4 punten
voorbeeld: <u>plant</u>				
Voorbeeld: puzzle 	<u>puzzel</u>			
voorbeeld: bit 	bet 	beet 	beetj 	<u>beetje</u>
Sinks	Zinks	<u>zinkt</u>		
Look	LioK	Lijk	<u>kijk</u>	
<u>monster</u>				
Head	Hoad	Hood	<u>hoofd</u>	
Long	Lang			
Sharp	Scharp	<u>scherp</u>		
Some	Somme	Sommi	Sommig	<u>sommige</u>



Voorbeelden:
"bit" – "beetje"
= 4 letters verschil
= 4 stappen vooruit

"puzzle" – "puzzel"
= 1 letter verschil
= 1 stap vooruit

Tekst 1: Lost In London

Tom: Hello I am lost and I lost my friends. We would regroup at the cathedral. I have been searching nonstop for the [locatie]. My search seems endless and hopeless! It is unfindable!

Jane: You have had an [actief] day then; you took a detour! I see. I [specialiseer] in maps, yours is useless. What a nonmap, unreadable! I am [positief] you can find the cathedral with this new map. Be mindful: it is closed, but it will reopen tomorrow.

Tom: Wow, I am so thankful! I have another question. Do you know any good restaurants?

Jane: I would [adviseer] the Vegetarian Tacos. Their [imitatie]-meat is a tasty [alternatief] to meat. Don't order their ice tea though. It is tasteless and undrinkable!



Woordenlijst		Bouwstenen	
lost	verdwaald, verloren	non-	niet
to group	groeperen, verzamelen	re-	opnieuw
search	zoeken	-able	-baar, wat je ermee kan doen
map	kaart	un-	niet
read	lezen	-less	-loos, zonder
mind	onder andere: aandacht	-ful	-vol
closed	gesloten	de-	afwijkend

Bouwsteen	Woord	Betekenis
non-	<i>Voorbeeld: nonfood</i>	<i>Letterlijk: niet-eten. Het is dus niet eetbaar.</i>
non-		
re-		
de-		
un-		
-less		
-ful		
-able		

Opdracht 2 (5 minuten)

Kijk naar de Nederlandse woorden uit de tekst in de tabel hieronder. Die kunnen we vertalen naar het Engels zelfs zonder de betekenis te weten!

Splits de woorden op in hun bouwstenen.

Vervang de Nederlandse bouwsteen met de Engelse (zie de lijst hieronder). Je hebt nu het Engelse woord!

Nederlandse bouwsteen	Engelse bouwsteen
-atie	-ation
-iseren, iseer	-ise
-ief	-ive

Woord	Bouwstenen	Engelse bouwstenen	Engels woord
voorbeeld: isolatie	isol – atie	isol – ation	isolation
adviseren	adv – iseren	adv – ise	advise
imitatie	imit – atie	imit- ation	imitation
alternatief	alternat – ief	alternat – ive	alternative
locatie	loc- atie	loc – ation	location
actief	act – ief	act – ive	active
specialiseer	special – iseer	special – ise	specialise
positief	posit – ief	posit- ive	positive

Tekst 2: Life on undersea volcanoes

Woordenlijst		Bouw-stenenlijst			
lock	op slot doen	non-	niet	-ile	eigenschap
surviving	overleven	re-	opnieuw	-ous	eigenschap
search	zoeken	un-	niet, verwijderen	-ful	-vol
like	net als	a-	verandering, richting	-able	-baar, wat je ermee kan doen
stubborn	koppig	ex-	uit	-ness	-heid
environment	omgeving				

De tekst gaat over een onderzoeker die gaat duiken. Op de zeebodem vindt hij vulkanen en een vreemd dier.

I [**specialiseer**] in sea life. I have seen **wondrous** species that **a**dapted to be **capable** of surviving in **hostile**, **unliveable** places. On my next **re**search [**expeditie**], and am hope**ful** to **un**lock some [**fascinerende**] secrets.

On the sea floor, the landscape looks Martian red, though **un**like the red planet, this place is **a**live, full of **ex**cess [**activiteit**]. It **ex**hales and it spits. Gas and hot water are **re**leased from the tops of **ruthful** volcanoes. The seabed is precari**ous**, but life is stubborn as well as frag**ile**.



Amid this inhospit**able** environment, a sea spider **a**ppears. Its long legs are **a**ttached to a body that is so tiny, it is almost **non**existent.

Bouwsteen	Woord	Wat weet ik nu over dit woord
non-	<i>Voorbeeld: non-finite</i>	<i>Het betekent iets dat niet 'finite' is.</i>
-able		
re-		
-ful		
un-		
-ous		
-ile		
non-		
a-		
ex-		

Opdracht 2 (5 minuten)

Kijk naar de Nederlandse woorden uit de tekst in de tabel hieronder. Die kunnen we vertalen naar het Engels zelfs zonder de betekenis te weten!

Splits de woorden op in hun bouwstenen.

Vervang de Nederlandse bouwsteen met de Engelse (zie de lijst hieronder). Je hebt nu het Engelse woord!

Nederlandse bouwsteen	Engelse bouwsteen
-tie	-tion
-iseren, iseer	-ise
-erend	-ating
-iteit	-ity



Woord	Bouwstenen	Engelse bouwstenen	Engels woord
<i>voorbeeld: validiteit</i>	<i>valid – iteit</i>	<i>valid – ity</i>	<i><u>validity</u></i>
specialiseer	special – iseer	special – ise	specialise
expeditie	ex – pedi – tie	ex – pedi- tion	expedition
fascinerend	fascin- erend	fascin – ating	fascinating
activiteit	activ – iteit	activ- ity	activity

Tekst: Paul is throwing a party. He and Lisa are preparing the food.

Deel 1: Oefenen met woordvolgorde. Gebruik de figuurtjes:





Paul:

I _____ eat _____ Japanese food.
 

(a) Voeg "rarely" (zelden) toe aan de zin hierboven.


Lisa:

I _____ have _____ sushi. It is really good!
 

(b) Voeg "often" toe aan de zin hierboven.


Paul: *Ok. For this party,* [make sushi] [will] [I]

(c) Zet de woorden in de juiste volgorde:

Ok. *For this party,* _____


Lisa: *If this recipe is correct,* [all the ingredients] [we] [have]


(d) Zet de woorden in de juiste volgorde:

If this recipe is correct, _____


Paul: *I hope it will go well... I overcook rice.*

(e) Herschrijf de zin en voeg "usually" (gebruikelijk) toe:



I hope it will go well.... I _____


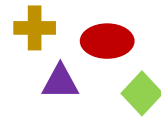
Zie de achterkant voor deel 2!

Deel 2: Vertaal de dikgedrukte woorden en zinnen.

Gebruik je kennis van **vrienden**, **bouwstenen** en **woordvolgorde**!



Tip: leg de figuurtjes onder de zinnen om te zien hoe de Nederlandse en Engelse zinnen zijn opgebouwd!



Paul: *Wanneer ik veel te doen heb, **vergeet ik erop te letten**.*

(f) Vertaling:

When I have much to do, _____ to watch it.

Lisa: ***Koffie vergroot vaak mijn alertheid**.*

vergroot = increases

-heid = -ness

(g) Vertaling: _____.

Paul: *Nee! Als ik koffie drink, **wordt ik nerveus**.*

(h) Vertaling:

Paul: No! When I drink coffee, _____.

(An hour later.)

Paul: *Ok, de sushi is klaar. Nu de cake. Kan je het recept voor me **dicteren**?*

-eren = -ate

(i) Vertaling:

Ok, the sushi is ready. Now the cake. Can you _____ the recipe to me?

Lisa: *Kan ik dat doen? Als ik bak, **kan ik mijn creativiteit gebruiken**!*

-iteit = -ity

gebruiken = use

(j) Vertaling:

Can I do that? When I bake, _____

Ben je klaar? Zoek en onderstreep alle vrienden die je in de tekst kan herkennen!

Appendix D. Surveys

D.1 Student Surveys

Deze vragenlijst is anoniem: schrijf je naam NIET op. Wees vooral **eerlijk**, dat helpt mijn onderzoek het meest.

1. Waren de opdrachten van het juiste niveau? Het gaat hier om de opdrachten bij de leesteksten.

	te makkelijk	makkelijk	gemiddeld	moeilijk	te moeilijk	ik snapte de uitleg niet	ik weet het niet / afwezig
Les 1							
Vrienden herkennen in een tekst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transformaties met vrienden <i>sleep – slaep – slaap (2)</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les 2							
Bouwstenen herkennen om woorden te begrijpen: <i>hopeless = zonder hoop.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Woorden vertalen door bouwstenen te veranderen: <i>validiteit – validity.</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les 3							
Zinnen maken met de juiste woordvolgorde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Van welke oefeningen heb je iets **geleerd**? Kruis alle oefeningen aan die **nuttig** waren voor je.

- les 1 - vrienden herkennen in de tekst
- les 1 - transformaties van vrienden: *sleep – slaep – slaap (2)*
- les 2 - woorden bouwen met puzzelstukjes
- les 2 – bouwstenen gebruiken om de woorden te begrijpen
- les 2 - woorden vertalen met bouwstenen: *validiteit - validity*
- les 3 - zinnen maken met de juiste woordvolgorde
- allemaal
- geen

3. Welke oefeningen zouden behulpzaam en leuk zijn voor de **brugklas**? Je kan er meerdere aankruisen.

- les 1 - vrienden herkennen in de tekst
- les 1 - transformaties van vrienden: *sleep – slaep – slaap (2)*
- les 2 - woorden bouwen met puzzelstukjes
- les 2 – bouwstenen gebruiken om de woorden te begrijpen
- les 2 - woorden vertalen met bouwstenen: *validiteit - validity*
- les 3 - zinnen maken met de juiste woordvolgorde
- allemaal
- geen

4. Wat vond je **goed** aan de oefeningen? Denk aan wat **leuk** was of **fijn** werkte.

5. Wat vond je **minder goed** aan de oefeningen? Denk aan wat **minder** leuk was of **niet** goed ging.

6. Hoe goed vind je je eigen **Nederlands**? Omcirkel je eerste ingeving!

Lezen	1= teksten snappen is heel moeilijk.					10= ik kan alle teksten goed en snel lezen.				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Luisteren	1 = mensen verstaan is heel moeilijk.					10 = ik kan iedereen makkelijk verstaan				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Spoken	1 = ik kan weinig zeggen.					10 = ik spreek vloeiend en zonder moeite.				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Schrijven	1 = korte zinnen schrijven is moeilijk.					10 = ik schrijf met gemak een lange tekst				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

7. Hoe goed vind je je eigen **Engels**? Omcirkel je eerste ingeving!

Lezen	1= teksten snappen is heel moeilijk.					10= ik kan alle teksten goed en snel lezen.				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Luisteren	1 = mensen verstaan is heel moeilijk.					10 = ik kan iedereen makkelijk verstaan				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Spoken	1 = ik kan weinig zeggen.					10 = ik spreek vloeiend en zonder moeite.				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Schrijven	1 = korte zinnen schrijven is moeilijk.					10 = ik schrijf met gemak een lange tekst				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

D.2.1 Survey for the Experts

1. Past dit type les bij 1-mavo leerlingen?
 - a. Qua voorkennis
 - b. Qua werkwijze
 - c. Qua inhoud/onderwerpen (zie context eindopdrachten: VVV, verdwaald in Londen, tekstje over een fantasy boek, marketing tekstje schrijven)
2. Zou dit type les prettig zijn om te geven?
3. Zouden de lesactiviteiten effectief zijn?
 - a. Zijn ze niet te lastig?
 - b. Zijn ze concreet genoeg?
4. Zouden de lesactiviteiten relevant zijn naar uw mening?
5. Hoe vaak zou je dit soort lesactiviteiten gebruiken?
6. Welke aanpassingen zouden deze lesactiviteiten nodig hebben?
 - a. Om effectiever te zijn
 - b. Om beter te passen bij wat docenten gewend zijn
 - c. Om beter te passen bij de doelgroep

D.2.2 Second Version of Expert Survey

More narrowly defined questions, as sent to Teacher 5

1. Past dit type les bij 1-mavo leerlingen?

Welke aspecten wel en niet?

- Qua voorkennis: begrijpen ze dit? Spreekt het hun huidige kennis voldoende aan? Of is het juist verreweg te simpel?
- Qua werkwijze: zouden deze leerlingen deze activiteiten leuk/betekenisvol vinden, of juist saai, en kinderachtig?

2. Zouden de lesactiviteiten effectief zijn?

- Zijn ze niet te lastig om te begrijpen?
- Zijn ze concreet genoeg, of blijven de onderwerpen te abstract en vaag?
- Zouden leerlingen het nut er niet van inzien?

3. Zou dit type les prettig zijn om te geven?

(Of zou u bijvoorbeeld niet willen beginnen aan het idee met uitgeknipte bouwstenen?)

4. Zou u het waarderen als de methode waarmee u werkt dit type opdrachten erin zou verwerken? In hoeverre?

(Bijvoorbeeld: "ik zou hele lessen hiermee kunnen vullen, wat leuk!", of "misschien dat ik hiermee één keer een lastig grammaticaal concept uitleg, en dan hooguit een kwartier")

5. Welke aanpassingen zouden deze lesactiviteiten mogelijk nodig hebben?

- Om effectiever te zijn
- Om beter te passen bij wat docenten gewend zijn, willen, nodig hebben
- Om beter te passen bij de mavo leerlingen

6. Hoeveel jaar geeft u al les en hoeveel jaar heeft u ervaring met onderbouw leerlingen van mavo?

D.2.3 Questions Second Interview Method Developer

Vragen aan contentmanager en/of methodeontwikkelaar

1. Denken jullie zelf dat dit type opdrachten aan zouden slaan? Waar zouden jullie je het meest zorgen om maken of op willen letten als uitgever bij het gebruiken van dit type opdrachten?

2. Hoe zouden jullie dit verwerken in een methode?

3. Zijn dit type opdrachten realistisch om te verwerken in een methode?

Bijvoorbeeld: de bouwstenenpuzzel. Zouden jullie dat ontwikkelen of is dat te onpraktisch?

4. Hoeveel ruimte zouden jullie vrijmaken voor dit type activiteiten of opdrachten?

Of zijn dit dingen die je meer over zou laten aan docenten zelf?

Appendix E. Feedback of Pupils

First-year, immersion		Second-year, regular	
Positive	Negative	Positive	Negative
je kon nu wel zien hoe alles werkte	ik vond het vrienden zoeken heel saai en onnodig	Het was fijn met die bouwstenen	Luisteren [Uitleg volgen: het luisteren was lastig]
sorry ik heb geen idee	dat het best saaie oefeningen zijn	De spelletjes	Iets harder praten want hoorde de oefeningen niet goed
geen idee sorry	soms waren ze te makkelijk en soms een beetje saai	Je kan er meer van leren	Weet ik niet
?	wat meer uitdagende dingen bedenken dingen die de meeste nog niet wisten/al geleerd hebben.	ja	het was te makkelijk
niks	het hielp niet, ik leerde er niks van	Ik vond het leuk	Ik vond alles goed, alleen wel makkelijk
ik vond de puzzelstukjes echt leuk	ik vond dat je veel moet schrijven	Je leert er veel van	Het waren niet zo leuke opdrachten
woorden puzzelen	ik vond dat je veel moest schrijven	de laatste oefening met de blokjes	geen idee
zelfstandig werken	het was saai	dat je de vertaling goed uitlegde	teveel opdrachten
ik weet niet	ik weet niet	ik vond wel dat u goed uitlegde	ik zou persoonlijk een boekje maken in plaats van 5 blaadjes [Refers to the many loose handouts].
niets, vond t super saai	alles, was saai	dat het kleurrijk was en niet veel tekst	de uitleg, omdat ik mij niet goed kon concentreren
voor kinderen die niet zo goed zijn in engels is dit goed het is niet moeilijk en je kan het makkelijk maken	misschien was het te makkelijk	eigenlijk helemaal niks	te saaie oefeningen en onnodig

First-year, immersion		Second-year, regular	
Positive	Negative	Positive	Negative
ik vond het heel fijn dat er goede uitleg bij was	het was niet heel lang	was gewoon te doen	de eerste les was het moeilijkst (moeilijk om te doen)
goede uitleg, duidelijk, goed te horen etD.	alles ging wel goed alleen het was een beetje saai	everything	nothing
dat het duidelijk was aan het er makkelijker was	niks	je mag samenwerken	we hebben de oefeningen al gedaan
het was leuk om te doen omdat er echt opdrachten zijn en niet alleen lezen	het was kort	de derde oefening was goed te begrijpen en het was leuk met de vormpjes	ze waren een beetje hetzelfde met alle vormpjes, het mag iets meer variatie
het was leuk gemaakt. Makkelijk te snappen	voor de mensen die wel engels ben was het wel moeilijker om op te letten ofz.	oefenen met woordvolgorde	die woorden bouwen met puzzelstukjes, die snap ik helemaal niet
de powerpoints zijn duidelijk en goed leesbaar de opdracht zijn opzicht wel leuk	soms op de werkbladen mis ik wat uitleg soms zijn die wat onduidelijk	Het was leuk maar ik ken het al	Dat te makkelijk is misschien iets ander oefenen
[left blank]	[left blank]	Dat je iets nieuws leert	Dat de oefeningen te makkelijk waren
het was leuk	de klas is druk	nii zo leuk [participant removed from dataset due to blank answers]	nii zo leuk [participant removed from dataset due to blank answers]
?	?		

Appendix F. Observations

Orange and italics = applies to both the immersion and non-immersion class

F.1 Lesson Cognates

Friends

First year, immersion	Second year, regular/non-immersion
<p>Monday 15 May 2023, 12:05-12:45</p> <p>12:05 – 12:10 explanation of who I am, the lesson plan of that day 12:10-12:15 plenary explanation of friends, going through a few transformations together 12:15-12:37 exercise, walked around. Halfway through I brought their attention to the digital board and asked which words they found. We did two or three transformations as a group to ensure they understood, this seemed necessary. In the last ten minutes of this, the gooseboard game was handed out. 12:37-12:43 plenary: exercise discussion</p>	<p>Friday 12 May 2023, 8:30-9:15</p> <p>8:30 - 8:35 brief mentioning of who I am and what the plan is for the class. Plenary explanation of friends, going through a few transformations together 8:35 – 8:55 practice in pairs 8:55-9:00 plenary: exercise discussion 9:00-9:05 calculating their score (individual/in pairs) 9:05-9:10 Asking everyone’s score, letting the winners choose a text for class 2</p>
<p>Notes on the instruction</p> <p>The teacher did not join in on the coaching of the students as they worked on the exercises (due to miscommunication). <i>I walked through the class during the making of the exercises to check in on how it was going. I needed to explain the exercise to most pupils individually again.</i></p>	<p>Notes on the instruction</p> <p>I forgot to mention clearly that there was a price that could be won by doing the exercise well. <i>The teacher and I walked through the class during the making of the exercises to check in on how it was going. I needed to explain the exercise to most pupils individually again.</i></p> <p>The division between doing exercise 1 and 2 was unclear, most pupils did them both at once. They spontaneously collaborated (pairs or groups) in doing so. A last minute call was made: first a plenary discussion of what words were found and how big the differences were between the friends, only then pupils were asked to calculate their scores.</p>

First year, immersion	Second year, regular/non-immersion
	<p><i>Towards the end of the exercise time, I handed out the additional assignment of 'false friends' in the hope that some of the clearly unoccupied pupils would do this.</i></p>
<p>Notes on the pupils The pupils were rather quiet and did the exercises (at first) independently. A couple of the students also just daydreamed or slept, many seemed to be bored by the class. Some quietly and secretly started doing other things, e.g. watching YouTube on their laptops (they were told they did not need them but some pulled them out anyways).</p> <p>One girl told me out of her own initiative at the end of class that she enjoyed the lesson and thanked me for it. She was one of the few who engaged with the exercises quite well.</p>	<p>Notes on the pupils They listened well to the instruction at the start, increasingly less well (more chatter) as the class progressed.</p> <p>There were two groups of boys that were chatting/collaborating as a group. One was near the desk at the front of the classroom and the other one in the back. The teacher gave them much guidance, which helped their participation. The group at the back of the class seemed to do almost nothing. They only said "yeah it's going fine." I did not know what to about this.</p>
<p>What went well <i>They seemed to pick up the notion of friends quickly.</i> Doing transformations together on the white board (asking students for a word and then transforming it one letter at a time, asking the class for each necessary change) was effective. Most pupils seemed to listen and understand the assignment better afterwards.</p>	<p>What went well <i>They seemed to pick up the notion of friends very quickly.</i></p>
<p>What did not go well <i>Verbs often were a little tricky: "sinks – zinkt/zinken"? "Lands – land, landt?" They did not know the translation of all of the words, which meant that they could not always establish whether they were friends or not.</i> The fact that not all words were friends, was very confusing to them: "how are we supposed to know?" The game element did not work out well for most pupils it seemed. The prospect had not</p>	<p>What did not go well <i>Verbs often were a little tricky: "sinks – zinkt/zinken"? "Lands – land, landt?" They did not know the translation of all of the words, which meant that they could not always establish whether they were friends or not.</i> The game element of the scores did not seem to motivate them. If anything, the calculation at the end overwhelmed and bored them.</p>

First year, immersion	Second year, regular/non-immersion
<p>motivated them, and as they did not write down many words, they could not really participate.</p> <p>“That table is not a set of dice at all!”; “I can immediately see how won” (e.g. one pupil having four words written down, the other only one).</p>	<p><i>The instruction on the handouts (what exactly the exercise was) was mostly ignored.</i></p> <p>Calculating the score did not go well: they did not understand well how to.</p> <p>When their scores were asked, some seemed to make up a number at the spot. I did not manage to ask everyone’s score and it seemed unclear to them that their score was as a pair (which did not work well either way as some collaborated with two or more peers).</p>
<p>Teacher’s remarks (from interview)</p> <p>The teacher was not very present in this class. They had no specific comments on this class.</p>	<p>Teacher’s remarks (from interview)</p> <p>This was the hardest lesson for them, it was too difficult and confusing to establish whether words were friends or not.</p>

F.2 Lesson Morphology

Word building blocks

First year, immersion	Second year, regular/non-immersion
<p>Monday 22 May 2023, 12:00-12:45</p> <p>12:00 – 12:05 pupils coming in 12:05 - 12:13 plenary instruction 12:13 – 12:25 making words with puzzle pieces, brief plenary discussion of words created and what they could mean. 12:25-12:12:40 handout assignment in pairs: one set per pair 12:40-12:45 plenary closing discussion of the assignment</p>	<p>Tuesday 16 May 2023, 9:15-10:00</p> <p>9:15-9:20 pupils walked in 9:20-9:25 plenary discussion/instruction 9:25-9:35 puzzle pieces: making words with them (in pairs). Brief plenary discussion of puzzle pieces. 9:35-9:50 handouts assignments (in pairs) 9:50-9:55 plenary closing discussion</p>
<p>Notes on the instruction</p> <p>As opposed to the last lesson, this lesson the teacher was more present and helped more with class management and guiding pupils as they did the assignments. However, sometimes she contradicted me due to misunderstandings, e.g. T: “I’m going to</p>	<p>Notes on the instruction</p> <p>The worksheets may have been insufficiently clear (many pupils said not to understand the exercise to explain their lack of engagement when asked). I forgot to explain properly in advance that the puzzle pieces were two-sided: one side</p>

First year, immersion	Second year, regular/non-immersion
<p>hand out these worksheets now!” R: “No, we will get to those a little later on.”</p> <p>I felt a little unsure/nervous as I was presenting/teaching at the start of the class.</p> <p><i>There was not enough instruction for pupils on how to reflect on whether a word existed or not.</i></p> <p><i>I told pupils to continue with the second part of the assignment individually as I walked around, rather than announcing it in a plenary way.</i></p> <p>The morpheme ‘hyper’ created some confusion amongst pupils, as it can also be adjective and they knew it mostly as this adjective.</p>	<p>was Dutch and the other side was English. I did not mention clearly in advance that these were each other’s equivalents.</p> <p><i>There was not enough instruction for pupils on how to reflect on whether a word existed or not.</i></p> <p><i>I told pupils to continue with the second part of the assignment individually as I walked around, rather than announcing it in a plenary way.</i></p> <p>I forgot to properly discuss the second part of the assignment (translating words, e.g. validiteit-validity).</p>
<p>Notes on the pupils</p> <p>Due to the greater presence of the teacher this time, pupils listened better and engaged more with the assignments than the previous lesson.</p> <p>Virtually all pupils made some words with the puzzle pieces, most of them seemed to make a few once and let the puzzle pieces lie in that configuration. Some wrote the words they made down.</p> <p>Engagement varied across pupils. A few handouts came back blank, but most pairs seemed to have completed at least some of assignment 1 and usually assignment 2 as well.</p>	<p>Notes on the pupils</p> <p>It was difficult to keep the pupils quiet.</p> <p>Quite a few just did not do the exercise or assignments, they just chatted. They said they understood, and/or did not seem to find doing the exercise necessary at all. Or they did not understand it.</p> <p>The last five minutes of class time they wanted to spend studying for a biology test. The teacher allowed this and the researcher made sure to wrap up the lesson on time for this. This seemed to be of little consequence, as pupils seemed to have grown bored by the lesson activities towards the end of class and didn’t seem like they would have done much more of the assignments anyway.</p>

First year, immersion	Second year, regular/non-immersion
<p><i>Many pupils did a little bit of the assignment for both text 1 and text 2.</i></p>	<p><i>Many pupils did a little bit of the assignment for both text 1 and text 2.</i></p>
<p>What went well <i>Pupils made a few English words and were reasonably well able to translate them into Dutch.</i></p>	<p>What went well <i>Pupils made a few English words and were reasonably well able to translate them into Dutch.</i></p> <p>The second assignment (validiteit – validity) was performed relatively well. Most pupils correctly translated 2 to 3 words, some even more (as opposed to the immersion class).</p> <p>All envelopes with puzzle pieces came back complete and in good condition. As opposed to the immersion class, this class was clearly asked beforehand to treat the pieces well as I still needed them.</p>
<p>What did not go well <i>Pupils struggled to deduce the meaning of “-heid” based on what all words ending on it had in common. I had to tell them myself that it changed the type of word/how a word can be used in a sentence.</i></p> <p><i>Some pupils used Dutch building blocks in English words or the other way around. In hindsight, they should have been marked for what language they were with e.g. a small flag.</i></p> <p><i>Instruction on what exactly the assignment entailed had to be done individually, as pupils did not seem to listen well plenary/I had difficulty managing the classroom as a group.</i></p> <p><i>Pupils had difficulty deciding whether a word could exist or not. Few even attempted to have this discussion.</i></p>	<p>What did not go well <i>Pupils struggled to deduce the meaning of “-heid” based on what all words ending on it had in common. I had to tell them myself that it changed the type of word/how a word can be used in a sentence.</i></p> <p><i>Some pupils used Dutch building blocks in English words or the other way around. In hindsight, they should have been marked for what language they were with e.g. a small flag.</i></p> <p><i>Instruction on what exactly the assignment entailed had to be done individually, as pupils did not seem to listen well plenary/I had difficulty managing the classroom as a group.</i></p> <p><i>Pupils had difficulty deciding whether a word could exist or not. Few even attempted to have this discussion.</i></p>

First year, immersion	Second year, regular/non-immersion
<p><i>Pupils struggled with defining the polymorphic words as instructed by the assignment, e.g. “hostile” = a word that says something about another one. They mostly gave definitions when they already knew the word or guessed.</i></p> <p>As mentioned earlier: moments when the teacher announced things about the lesson that were incorrect, e.g. T: “you start with text 1, then text 2”, R: “no you can choose which text you want to read.”</p> <p>When handing out the handouts, the researcher accidentally handed out only half of the assignment at first. This created a short moment of confusion.</p> <p>The second assignment was not made very well, as opposed to the non-immersion class. Mistakes were for example: “fascinerend – fasionatet – fasionded” instead of “fascinerend – fascin erend/ating – fascinating”.</p> <p>In this class, many envelopes and puzzle pieces were torn, crunched up, or scattered on the floor by the end of class. Roughly half of the envelopes returned in good condition/neatly. As opposed to the non-immersion class, this class was not explicitly asked beforehand to treat the pieces well.</p>	<p><i>Pupils struggled with defining the polymorphic words as instructed by the assignment, e.g. “hostile” = a word that says something about another one. They mostly gave definitions when they already knew the word or guessed.</i></p> <p>Most instruction regarding the exercises had to be done individually, as a class I could not manage to keep them quiet and listening for this.</p> <p>In the discussion, pupils mixed up translating the words they built with explaining their meaning. E.g. “hopeless means hopeloos”. This might be mostly down to the instructional materials.</p>
<p>Teacher’s remarks (from interview) The puzzle pieces were a good idea, they are more tangible than verbal, abstract discussion of the concept.</p>	<p>Teacher’s remarks (from interview) The teacher thought that showing the pupils that words can be built up from other pieces can be helpful.</p>

F.3 Lesson Word Order

First year, immersion	Second year, regular/non-immersion
<p>Wednesday 31 May 2023, 14:00 – 14:45</p> <p>14:00-14:10 plenary instruction 14:10-14:25 assignment 14:25-14:30 plenary discussion of the assignment, instruction on feedback surveys 14:30-14:40 pupils filling out feedback forms [quick thank you to all pupils as they were allowed to leave class ‘early’ – the class was done]</p>	<p>Tuesda 23 May 2023, 9:15-10:00</p> <p>9:05-9:15 plenary instruction 9:15-9:40 assignment 9:40-9:45 plenary discussion of assignment, instruction on feedback surveys 9:45 – 10:00 pupils filling out feedback forms [no final wrap up, they left quickly when time was up]</p>
<p>Notes on the instruction</p> <p>The teacher exerted most discipline in this class. They even demanded all pupils spoke English from now on, as they had not done so sufficiently in classes the last few weeks. This was slightly confusing to them, as they were still allowed to speak Dutch in this specific lesson. Nevertheless, the sternness of the teacher seemed to eradicate the majority of chatter previously present during the lessons.</p> <p>Instruction at the start of the class went well. The pupils responded well to the exercise with arranging themselves and their pieces of paper with sentence parts in Dutch and then English. They did this quite quickly and was mostly the effort of the pupils holding the pieces of paper.</p> <p>After this I explained the shapes and what the sentence parts stood for (which I had forgotten to do in the 2-mavo class). I then showed an example sentence for both adverbs and the conditional on the board and asked students for the Dutch sentence what shape would go with what word part, then I translated it and showed how the pattern was different.</p>	<p>Notes on the instruction</p> <p>The plenary instruction on the shapes was skipped by mistake. However, pupils seemed to know relatively well what the word order was. The exact use of the shapes was then explained individually and the researcher pointed out that the digiboard (PowerPoint) displayed the correct ‘code’/word order that pupils were expected to use.</p> <p>I forgot to point out that pupils that were finished could look for and underline ‘friends’ in the text.</p>

First year, immersion	Second year, regular/non-immersion
<p>I pointed out to pupils that finished early that they could look for friends on their assignment.</p> <p>After this individual work, I discussed the answers to the handouts plenary (all of them, including naming some friends). I then clearly explained what I needed from them in the evaluation.</p>	
<p>Notes on the pupils</p> <p>They listened well this class, did not chat through instruction much and a few pupils raised their hands to answer most questions (though a large number of pupils did not).</p> <p>Engagement seemed to be quite good.</p> <p>A few mistakes in the translation of dicteren-dictate: e.g. “repeat”, “dictet.”</p> <p>Virtually no mistakes in word order, save for a few mistakes in adverbs.</p>	<p>Notes on the pupils</p> <p>They seemed to deem these tasks far too easy. It did not take them too much time to arrange the pupils in the front of the class into the correct word order and did not need the teacher or researcher to correct them in this.</p> <p>They finished the exercise relatively quickly. A few completed the work sheet completely, few pupils left the assignments untouched (but may have collaborated with a peer).</p> <p>A couple mistakes were made in adverbs of frequency. There were <u>no</u> mistakes in the word order after the conditional (subject – verb instead of verb-subject).</p>
<p>What went well</p> <p>Pupils listened well and most of them completed the handouts entirely. They did so rather quickly as well.</p>	<p>What went well</p> <p>Most pupils did (some of) the assignments, which they did relatively well.</p>
<p>What did not go well</p> <p><i>I had to explain to most pupils individually (even after discussing it plenary first) how the fill-in-the-blank sentence exercise of (a) and (b) works. It was too confusing to them (just as with the non-immersion group), that there were two blank spaces in the sentence when only one was needed.</i></p>	<p>What did not go well</p> <p><i>Especially the first fill-in-the-blanks (a and b) confused the pupils. They thought they had to fill in both blanks.</i></p> <p><i>I am unsure I saw any pupil actually using the shapes as intended. Most left them untouched, some played with them or</i></p>

First year, immersion	Second year, regular/non-immersion
<p><i>Few to no students seemed to use the shapes.</i> The couple of pupils I asked about whether they used the shapes and/or if they were helpful said they did not use them. They did not find them helpful or did not quite understand how they were informative.</p>	<p>doodled on them/crunched them up. Some were spread on the floor.</p>
<p>Teacher's remarks (from interview) <i>The physical exercise at the start of class in which each student is holding a word part and they need to be arranged into the right order was very effective.</i></p>	<p>Teacher's remarks (from interview) The physical exercise at the start of class in which each student is holding a word part and they need to be arranged into the right order was very effective: visual, intriguing, engaging, involving the pupils physically and personally. The teacher would do this again.</p> <p>They had discussed adverbs only a few weeks earlier, so it was fresh in their memory.</p> <p>The presentation of the assignment could have been done in a more intuitive order: first the question, then the sentence. Especially the first fill-in-the-blanks (a and b) confused the pupils. They thought they had to fill in both blanks.</p>

Appendix G. Expert Interviews

G.1 Interview Teacher 1 (T1)

Teacher of the 1st year immersion class of the intervention.

Length recording: 19 minutes, 49 seconds

Interview took place 31st of May 2023, after the last intervention class of the first-year immersion pupils.

[...] = summarised and/or paraphrased

<p>Past dit type les bij 1-mavo leerlingen?</p> <p>-Qua voorkennis -Qua werkwijze -Qua inhoud/onderwerpen (zie context eindopdrachten: leesteksten onderwerpen)</p>	<p>00:49 Het zijn goede lessen voor mavoleerlingen vooral de interactieve momenten merk ik dat ik dat zij het wel leuk vinden. Alleen ik denk dat als je dat zo even door een docent laat geven, dat het dan iets anders overkomt, de lessen zijn heel goed hoor. Alleen, ze hebben heel erg structuur nodig en ik vond vooral bij bijvoorbeeld vandaag: Als je dan mensen naar voren gaat halen, zegt ga eens op een rijtje staan, dan zie je dat ze het ook echt willen doen, maar wat heel lang stil zitten en schrijven is voor hun heel moeilijk.</p> <p>01:15 En dan bedoel ik niet alleen stil zitten en schrijven, want dat kunnen ze ook heel goed, maar de uitleg moet heel kort zijn.</p> <p>01:21 Zij kunnen echt gewoon... concentratiespan 10 minuten en dan gewoon werken.</p> <p>En verder begrijpen ze het wel beetje? T: Ja, ik vind van wel om te zien dat het zo wel. En, het is dan een tweetalige klas, maar, ze weten precies waar de tijdsindicatie dan wel dat neergezet moet worden en ze hebben het best wel snel door, merkte ik.</p> <p>02:11 We moeten heel duidelijk hebben, stap een, dit ga je nu doen, Dit ga je dan doen.</p> <p>02:15 Heel duidelijk stappen.</p> <p>02:18 En wat doe je als je klaar bent, dan sommige zijn heel snel en dan gaan ze zich vervelen.</p> <p>04:36</p>
---	---

	<p>Denk dat als het echt gewoon wel door de docent wordt gegeven en het is niet voor een onderzoek maar gewoon van: ok en dit ga je nu leren, dat ze dan ook meer gemotiveerd zijn om het te doen.</p> <p>04:46</p> <p>Leerlingen hebben heel snel iets van als ik het niets voor moet met een toets daarna bijvoorbeeld dan is het van ah oke.</p>
Zou dit type les prettig zijn om te geven?	<p>05:13</p> <p>Jawel, Ik denk dat als docent heb je niet altijd zelf dingen uit te knippen en dat soort dingen.</p> <p>05:18</p> <p>Dan komen die dan al pre-packaged en klaar, dan is het een heel leuk idee om te geven, plus ik denk dat huiswerk meegeven aan ze dat ze thuis ook mee aan de slag moeten. En dan moeten ze ook wel wat meer In de les erbij blijven want ze moeten thuis ermee verder gaan.</p>
Zouden de lesactiviteiten effectief zijn?	<p>01:57</p> <p>Bijvoorbeeld de bouwstenen die uitgeknipt waren.</p>
Zijn ze niet te lastig?	<p>Zo is dat wel of niet een goed?</p> <p>T: Ik vind dat een heel goed idee. Dit is voor hun ook wat meer actief dan alleen maar gewoon pijltjes zetten en ze kunnen samen werken en als je groepjes maakt, moet dat goedkomen.</p>
Zijn ze concreet genoeg?	<p>05:49</p> <p>Nee, de taalkunde, ik dacht dat wordt lastig, maar wat jij hebt gedaan. Dat zou een docent ook nog wel kunnen geven. Dit moet niet voor 3 havo of zo worden, maar voor de mavo brugklas, dat moet wel lukken.</p>
Zouden de lesactiviteiten relevant zijn naar uw mening?	<p>03:55</p> <p>T: Misschien is het wel handig als je ze een duidelijk doel geeft.</p> <p>Van: aan het einde van de les kan jij dit, kan jij dat onderscheiden... dat hoeft niet elke les hoor maar dat vinden ze wel heel belangrijk op de opleiding dat je dat de leerlingen weten waarvoor ze moet doen.</p> <p>04:12</p> <p>En nu lijkt het een beetje van. Oké, ik ga dingen onderscheiden, maar waarom en wat leer ik daarvan?</p> <p>10:21</p> <p>Ik vond dat je het heel goed hebt gedaan, zoals ik al zei, Misschien wat filmpjes en wat meer interactiever, Maar ik vond het voor over het algemeen dat het wel heel leerzaam is geweest.</p>

<p>Hoe vaak zou je dit soort lesactiviteiten gebruiken?</p>	<p>06:08 [Welke werkvormen waren goed?] Nou, de actieve werkvormen die je hebt gedaan waar ze iets moest maken of in elkaar moesten zetten en blaadjes aan elkaar moeten connecten om zinnen te maken, of hier op een rijtje te gaan staan.</p> <p>06:18 En, ik zou dat misschien als ice-breaker doen aan het begin, en dan zelfstandig aan de slag. En dan gaan jullie bijvoorbeeld met een timer op het bord 15 minuten lang stil dit maken en dan gaan we nakijken.</p> <p>06:59 T: Als je dan toch wel aandacht wil besteden aan iets van letterkunde en dat soort dingen, dan moet je dat wel implementeren. Dat het deel wordt van ‘reading, writing, listening, speaking.’</p> <p>07:42 Dat het deel van het curriculum wordt, dat het gewoon erbij hoort. Je hoeft niet alleen maar te kennen om te spreken en te schrijven, maar je moet ook weten waar het vandaan komt.</p> <p>07:50 In vier lessen, of drie, is het echt te kort, dan vergeten ze het ook gewoon. Ik zou dan echt wekelijks of een periode lang doen.</p> <p>08:01 Want elk hoofdstuk heeft een deel Writing Speaking Reading Reading en dat je bijvoorbeeld zegt: Nou, elk hoofdstuk krijgt ook een deel hiervan.</p>
<p>Welke aanpassingen zouden deze lesactiviteiten nodig hebben?</p> <p>Om effectiever te zijn</p> <p>Om beter te passen bij wat docenten gewend zijn</p> <p>Om beter te passen bij de doelgroep</p>	<p>[Over het algemeen dat er meer structuur in de lessen moet komen en er moet worden gecommuniceerd wat de leerlingen precies moeten gaan doen.]</p> <p>08:41 Ik denk dat de PowerPoints meer ja student proof moeten zijn, dus jij hebt het heel erg inhoudelijk... gewoon een beetje zo’n PowerPoint die je op de HBO/uni zou krijgen, maar voor de leerling hier moet het echt duidelijker zijn wat je moet doen. En ook het nakijken bijvoorbeeld, dat moet dan ook op het bord. Misschien hen een pen geven dat ze dan de antwoorden erin kunnen zetten. Dat zou wel fijn zijn, dat ze meer actief ook deel moeten nemen. Want nu zijn er ook maar een paar mensen die steeds hun handen opsteken.</p> <p>09:09</p>

	<p>Ze moeten eigenlijk een beetje bang zijn van: oh dadelijk kiest ze mij, dan gaan ze ook echt meedoen.</p> <p>Misschien wat meer visueel werken als in: filmpjes. Dat vinden ze altijd heel erg leuk.</p> <p>09:39</p> <p>En, zij zelfs als iemand anders het uitleg in een filmpje, dat vinden ze heel erg interessant of in een <i>animated</i> versie ervan. Dan wisselt het wat af.</p> <p>09:58</p> <p>R: Ah ja dus ook eindelijk wat meer vragen aan de klas en interactie tijdens de-</p> <p>10:04</p> <p>Ja zou ik wel doen. Ik weet dat dat niet elke les gaat hoor, soms wordt er heel rommelig van, maar in een ideale wereld is dat misschien wel heel fijn.</p> <p>17:42</p> <p>Daar zijn wij gewoon heel goed met korte, duidelijke instructies en dan aan het werk.</p> <p>17:47</p> <p>En je moet ze daar niet steeds terug willen pakken. Als je ze aan het werk laat, laat ze dan aan het werk. Als je zo iemand terug te pakken en de oortjes zijn al in, dan wordt het ook weer 5 minuten aan: iedereen die oortjes uit, en dat soort dingen.</p> <p>18:02</p> <p>En misschien nakijken. Laat ze het zelf aankijken.</p> <p>18:05</p> <p>Dat vinden ze ook heel vaak gewoon fijn. Ben je klaar? Ga het nakijken het werkblad ligt daar.</p>
Ervaring voor de klas	<p>14:27</p> <p>Ja, niet zoveel, daarom vond ik een beetje spannend om dit te doen. Ik ben nu voor m'n tweede jaar... dit is mijn tweede jaar dat ik lesgeef. Eerste jaar was op basiskader, dus is ook weer totaal wat anders en dit is dan mavo en dat is eigenlijk maar een mavo klas die ik lesgeef.</p> <p>[Tijdens de opleiding van vier jaar, elk jaar een stage: 1 jaar mbo, 2e jaar gemengd theoretisch 1-4, 3e jaar bk school].</p>
Eigen observaties	<p>17:03</p> <p>Ik vond dat sommige leerlingen, het zijn eigenlijk altijd dezelfde, die niet heel goed meededen, maar is misschien mijn fout geweest. De mensen die niet goed meededen om die gewoon op andere plekken te zetten vanaf het begin al dat je dan niet iedere</p>

	keer met dezelfde Mensen eigenlijk niet tien keer hoeft te corrigeren, dus betere groepjes, ja.
--	---

G.2 Interview Teacher 2 (T2)

Teacher of the 2nd year immersion class of the intervention.

Length recording: 18 minutes, 42 seconds

Interview took place 23 May 2023, after the last intervention class of the second-year non-immersion pupils.

[...] = summarised and/or paraphrased

<p>Past dit type les bij 1-mavo leerlingen?</p> <p>-Qua voorkennis -Qua werkwijze -Qua inhoud/onderwerpen (zie context eindopdrachten: leesteksten onderwerpen)</p>	<p>R: “Denk je dat dit type lessen een beetje past bij 1-mavo leerlingen, want dit waren 2-mavo leerlingen?” 13 T: Ja, Ik denk het wel. Ik denk dat het een beetje te makkelijk is voor mavo 2. Dus ja, past wel bij een brugklas, zeker weten.</p> <p>[Over de leesteksten die gebruikt waren in de lessen.] [T: Vrijwel alleen text 1 gebruikt van les 1, tekst over Loch Ness Monster]. 02:36 T: Ik vind het net goed genoeg voor mavo-1, voor mavo-2... Sommige leerlingen vonden het leuk en interessant over de Loch Ness Monster en sommigen vonden het wel kinderachtig. [Les 2: teksten zijn standaard qua onderwerp.] T: Ja, ze waren gewoon oké daarmee.</p> <p>[Werkt dit voor de gemiddelde mavo klas?] 11:36 T: Het is echt afhankelijk van de klas zelf en de klas management, want mijn klas is bijvoorbeeld heel druk en ze hebben telkens afwisseling nodig en het is heel van... De hele tijd zo... Maar ik denk dat het wel kan lukken bij een gemiddelde mavo klas, ja.</p>
<p>Zou dit type les prettig zijn om te geven?</p>	<p>[over de fysieke uitgeknipte vormpjes en bouwstenen] 07:06 T: Fysiek niet, ik zou dat niet doen. Ik denk dat het meer distraction is dan dat het helpt. R: [Fysiek element aangeven?] T: Met met de bouwstenen en wel, maar met de woordvolgorde niet.</p> <p>[Werkt dit voor de gemiddelde mavo docent?]</p>

	<p>12:12 Teacher Ik denk het niet... ja het moet heel goed passen bij het curriculum, maar verder dat ze het apart gaan doen.</p> <p>[R: Waarom zou jij het dan wel doen?] 12:50 T: Ja gewoon Ik heb genoeg tijd, andere mensen werken of fulltime of hebben meerdere taken, dus dan hebben ze niet genoeg tijd. [R: En als het in de methode zit?] T: Ja dan dan gebeurt het gewoon automatisch. [R: Dus dan zouden ze het niet afwijzen met het idee: "dit ziet er niet geschikt uit voor mavo?"] T: Ja, exactly</p>
<p>Zouden de lesactiviteiten effectief zijn?</p> <p>Zijn ze niet te lastig?</p> <p>Zijn ze concreet genoeg?</p>	<p>40 T: Ik denk dat de eerste misschien te moeilijk zou zijn voor de brugklas, dat vonden mavo 2 ook. Ze zeiden dat de eerste les moeilijker was dan de tweede en de derde dus het kan zijn dat de eerste les ook moeilijk zou zijn voor maar voor mavo 1." R: [Een idee voorgesteld: in de eerste les alleen vrienden highlighten in de tekst/enkel vrienden tonen, zodat leerlingen zelf niet hoeven te bepalen of het überhaupt vrienden zijn.] T: Ja, denk het ook.</p> <p>07:42 Ik vond wel dat eerste, dus de introductie met die opdracht vond ik prachtig, vond ik heel goed. Dus dat de leerlingen zo moeten staan en dat de leerlingen zelf dan een goede volgorde moet geven. Heel goed ga ik ook doen. Dat is mooi, want het is echt een visueel. Het zijn klasgenoten, het voelt veilig, dus dan kunnen ze heel snel. Ja, deze moet daarbij, hij moet daar, enzovoorts." 09:10 Ze zijn echt bezig ze zien ook dat er iets gebeurt, dus dan zijn ze een beetje ja, nieuwsgierig en voelen ze zich verplicht om mee te doen. Want what's happening? Ik ben zo benieuwd. Ja, very good.</p>
<p>Zouden de lesactiviteiten relevant zijn naar uw mening?</p>	<p>06:11 Ik denk dat bij de laatste, de tweede en de derde zijn heel handig voor ze, vooral dus woordvolgorde zie ik dat ze dat heel moeilijk vinden. Soms zeggen ze bijvoorbeeld werkwoord en dan de adverb. Ze hebben, ze hebben helemaal niet door dat het fout is, dus met de shapes is dan dat ook heel duidelijk om aan te geven: Oké, zo moet je, zo moet een woord volgorde eruit zien. Dat vond ik heel</p>

	<p>fijn en ook met ehm de woorden blokjes bij les 2, vond ik ook heel handig, ja.</p> <p>06:48</p> <p>R: Ja, dat zij zo konden zien van, oh, ik kan zo een woord maken met verschillende andere stukjes.</p> <p>06:52</p> <p>T: Ja exactly yes.</p>
<p>Hoe vaak zou je dit soort lesactiviteiten gebruiken?</p>	<p>10:10</p> <p>Alleen als het nodig is. Ja, soms past het niet in de curriculum. Maar vooral met adverbs en zo, dat hebben we wel, dus daarom is het ook een point of interest.</p> <p>10:32</p> <p>Ze hebben wel moeite [met adverbs], maar het is wel een beetje fresh in hun hoofd, want dit hebben we in (...) week 3 gedaan. Het zit er nog een beetje in.</p>
<p>Welke aanpassingen zouden deze lesactiviteiten nodig hebben?</p> <p>Om effectiever te zijn</p> <p>Om beter te passen bij wat docenten gewend zijn</p> <p>Om beter te passen bij de doelgroep</p>	<p>04:19</p> <p>Bij de derde, dus bij die van vandaag, die vond ik... Ik denk dat je eigenlijk de volgorde wat anders moet, want dan kijken ze naar de zin, en ze kijken niet naar de naar de [opdracht] "(a)" d'r onder. Dus ok, wat ik doen, waar is de opdracht? Dus in principe is het wel heel goed gedaan met de kleuren met de volgorde en met de shapes ook. Alleen de volgorde klopt niet helemaal, en ik denk dat ze ook een beetje confused waren met waarom hebben we twee vakjes? Wat moeten we twee keer invullen? Ze hadden niet door dat het of de een of de ander was.</p> <p>R: Eigenlijk zou je daar al misschien een voorbeeld moeten hebben, daarboven met...</p> <p>T: ja ja, ja.</p> <p>16:55</p> <p>R: Je zou dus zeggen, minder frustsels en meer, fysiek met leerlingen..., dat soort activiteiten, dat zou je eerder doen.</p> <p>T: ja.</p> <p>R: Heb je ook andere dingen die je wil aanpassen aan die lessen? Als je denkt van nou, dat zou ik zo net anders doen?</p> <p>17:23</p> <p>T: Ik denk dat het tijd is nodig hebben te hebben, ze wat meer tijd nodig en vooral om te begrijpen en dan om te beginnen, dus rondom echt rondom tijd plannen. En misschien wat meer afwisseling. Ja, ik zie het niet als een als opdrachten voor een complete les, maar waarvan misschien 20-25 min.</p>

Ervaring voor de klas	[Ze geeft nu 1 jaar les met een diploma, en daarvoor al 5 jaar tijdens de opleiding (4 jaar maar heeft er 5 jaar over gedaan). Stages beginnen einde van jaar 1 of begin jaar 2 van de opleiding.]
-----------------------	--

G.3 Interview Teacher 3 (T3)

Length recording: 36 minutes, 38 seconds

Interview took place 19th of May 2023 via Microsoft Teams.

Acquaintance of the researcher (former peer students).

[...] = summarised and/or paraphrased

Past dit type les bij 1-mavo leerlingen?	01:18 Zeker, Dit is iets wat je zeker in de brugklas kan gebruiken hoor en het hoeft niet per se alleen voor 1- mavo te zijn. Dit soort dingen het verbanden leggen. Dat is eigenlijk voor iedere brugklasser wel handig. En op zich in de tweede klas zou je dit ook nog wel kunnen gebruiken, want het is vaak brugklassers.
-Qua voorkennis	01:32 Die hebben niet echt een idee van goh taal is zo'n los concept waar ik van alles mee kan doen, hebben ze geen flauw idee van.
-Qua werkwijze	Dus dat dat besef komt vaak wat later, maar de eerste klas, zeker zou je hartstikke goed kunnen doen. Tweede klas ook nog en dan langzaam komt dat besef van Goh oh ja, want dit heb ik ook wel eens bij Nederlands zo gezien. Inderdaad, of dit woord lijkt op dat en toen je dus op zich zeker voor de brugklas. Het is ook de spelvariant hierin.
-Qua inhoud/onderwerpen (zie context eindopdrachten: leesteksten onderwerpen)	02:04 Dat maakt het. Ook een stuk leuker voor die kids.
	34:33 Ja ja, dit soort dingen zijn zeker handig voor mavo, zeker voor mavo-1, bewustzijn creëren. Het is toch- Ja, dat klinkt heel gemeen, maar mavo komen toch heel veel leerlingen terecht die een leerachterstand hebben.
	34:45 Die zijn slim genoeg voor andere niveaus, maar die komen daar terecht omdat ze gewoon moeite hebben met de taal en niet bij kunnen benen.
	34:51 Dus dan heb je juist eigenlijk je doelgroep die ondersteuning nodig heeft bij dit soort dingen. Het past heel erg goed bij de doelgroep.

Centrale instructie

03:44

Want het ding is natuurlijk wel: je moet in de gaten wel met de spanningsboog, want brugklassers hebben sowieso en verschrikkelijke spanningsboog, maar mavo zijn vaak nog een tikje erger.

03:53

Het is heel veel dingen samen doen en er zijn weinig momenten dat ze eigenlijk zelf echt lekker aan de slag kunnen, dus dat dat breekt ze op een gegeven moment natuurlijk wel op.

05:00

[Ging over alle klassikale aspecten heen in de lessen.] Het is om dan iedere keer weer terug te moeten pakken. Dat kan best wel een struggle zijn. En dat- heel veel van die mentale spanningsboog neemt dat weg. Dat merk je iedere keer weer na een korte tijd uit je focus gehaald wordt eigenlijk.

05:28

Want voordat die kids lekker aan het werk zijn, zijn die 5 minuten al om In de meeste gevallen voordat iedereen aan de slag is, ben je 5 minuten vaak al verder, dus voordat ze echt lekker aan de gang zou ik zeggen, pak hem wat langer noem 10 minuten.

05:44 Teacher

Dan kunnen ze even zelf aan de slag, even een beetje kletsen of ze niet constant stil te zijn. En dan zijn ze alsnog met je opdracht bezig.

Cognaten

15:42

Cognaten is altijd een hele goeie, want dat- in de brugklas ze hebben het oprecht niet door. Zoals we als tijd geleden... (...) En dan zo- daar zitten zoveel cognaten, maar ze hebben het helemaal niet door dat dat kan.

16:19

Totdat ze erop gewezen worden van: goh, woorden kunnen op elkaar lijken, weet je, en dan zei ze, oh, maar dit wordt lijkt ook op dat woord en zo door, dus dit is zeker voor bewustwording, is het een belangrijk iets, cognaten.

08:06

[Bouwsteen puzzelstukjes:] In de huidige brugklassen die ik gezien heb, zou ik hem niet zo heel snel doen omdat dat kinderen waren die eigenlijk op zich wel die connectie makkelijk legden, die het niet perse nodig hadden. Maar stel nou dat jij je groep hebt van kids met een hoop met leerstoornissen en weet ik wat allemaal dan zijn dat soort dingen heel erg effectief. Dus ik denk dat dit vooral ligt aan de groep.

08:31 Teacher

Ik denk dat kids die het makkelijk zelf doorhebben dat hij al gauw denken van goh, dit is een beetje basisschool. Dingen want volgens mij op de basisschool doen ze dat ook dat ze dat misschien te kinderachtig vinden.

Maar in heel veel gevallen zal het zeker helpen, hoor. Het ligt heel erg aan de groep.

08:56 Teacher

Dat inderdaad en je hebt altijd– ik heb er ook een aantal bij mij in de brugklas havo vwo zitten en dan denk ik van ja, die kids zijn absoluut niet dom. Ze staan hartstikke lekker, behalve voor de talen, die hebben gewoon, die hebben geen stoornis of iets geen achterstand, maar die vatten hem die dat brein moet nog even een paar jaartjes groter worden. Dan zien ze de verbanden en weet ik wat allemaal op het moment dat ze nog zo jong zijn, zien ze het gewoon niet, dus voor dat soort kinderen die gewoon ja geen achterstand specifiek hebben, maar gewoon beetje moeite hebben met verbanden leggen zou ik dat soort dingen zeker aanraden.

09:35

Om het met de hele klas te doen... Denk ik dat de lol er gauw af is.

Voorkennis morfologie

17:00

Volgens mij is dat meer in de derde klas dat je echt met- Dat je echt die vervoegingen erachter en weet ik wat allemaal prefix suffix is en al dat soort dingen. Dat is niet echt iets wat in de brugklas gebeurt, dus om er vroeg mee te beginnen vind ik heel slim. Maar als je kijkt naar wat de boeken meestal doen dan komt dat meer wat later voorbij.

Dus tegen die woorden wel, maar het is niet dat ze nou specifiek echt erop gewezen worden van goh dit “-ty” lijkt op “-teit” en weet ik wat allemaal. Dat staat tenminste in de methode staat dat niet zo heel specifiek, dat begint echt vaak bij de derde klas.

Woordvolgorde opdrachten

11:30

Ja op zich met die vormpjes. Ik vind het wel een slim iets het ja, Het is, kinderen houden niet van lezen volwassenen ook niet, maar kinderen nog veel minder. En als je dan dat wat visueler maakt met die vormpjes. Zeker, ja, ik zie niet waarom niet. Ligt natuurlijk aan hoe groot dat je het wil maken, want ook wederom niet iedereen heeft het nodig, dus daar met differentiatie wat heel lastig is in.

[Veel over differentiatie] 11:56

Maar met differentiatie heb je natuurlijk wel sommige kinderen heel erg nodig en anderen die denken van ja, maar waarom doe ik dit?

12:02

Want het is toch logisch dat Lisa naar dat eerste plek gaat in plaats van, want de tweede plek of (...) dat Lisa van die plek naar de andere plek gaat, dus. Ja zeker, Ik denk ook wel echt dat het toegevoegde waarde heeft, alleen het ligt er wederom aan: wat bied jij de kinderen die het niet nodig hebben?

12:30

Zo lastig zeker. Dit zijn hele leuke dingen en dan denk je van ja, maar je hebt altijd van die strevers ertussen zitten die dit allemaal snappen. En wat geef je wat geef je hen?

30:02 Teacher

Ja, dus ik vind het wel een hele leuke opdracht met die vormpjes. Het ligt natuurlijk aan wederom wat ik eerder al zei van het niveau van leerlingen of dat ze het nodig hebben. Sommige die weten dit gewoon heel simpel, maar er is dus wel een hele leuke opdracht om (...).

31:06 Teacher

Dus dat ja, ik vind het een mooi werkblad hoor. Zeker. Het is natuurlijk wel de vraag met de hoeveelheid instructie die ze gehad hebben hoe makkelijk het is om te doen. Dat is natuurlijk wel de vraag. Ja, dat ligt ook wederom heel erg aan de groep hoe snel dat soort dingen oppikken.

Leesteksten

23:53

Even kijken, woorden met vrienden, dat vond ik- Ik vond het leuke tekstjes die erbij zitten, in ieder geval die van Loch Ness is ook leuk daar kun je een stukje cultuur bij doen.

Ik vond het een leuk tekstje. Het is ook heel duidelijk wat ze moeten doen.

De doelgroep aanspreken met de leesteksten

32:21

Ja, maar die materialen, dat is altijd echt een nachtmerrie om aansluitende dingen te vinden en in het geval van die zinnestjes nou je je zou zinnen kunnen doen die te maken hebben met wat zij dagelijks meemaken. Noem maar wat van, Hé Paul, ga je mee naar de supermarkt? Kaneel broodjes kopen, weet ik veel. Dat dat je dus – de zinnen daarop toespitst, maar in dit geval bij een opdracht als dit is het gewoon echt bizar lastig.

33:05

Dus Als je bijvoorbeeld moet pakken een hele bubs moeilijke woorden die je via die regel zou kunnen gebruiken, weet je, dan heb je een uitdaging van goh deze woorden ken ik niet. Wat betekenen die woorden dus. Nou, oké, wat betekent dus... Ik heb een chique woord dat ik in het Nederlands kan gebruiken en ik heb een moeilijk woord wat ik in het Engels kan gebruiken.

	<p>En misschien dat wat meer uitdagingen erin zit voor iets wat ze gewoon absoluut niet kennen, dat ze denken: wow, dat is toch interessant. Ik weet niet of dat dat super zeer voor mavo leerlingen zou werken, maar ik weet VWO, kinderen zullen daar heel goed op gaan op dat soort dingen.</p>
<p>Zou dit type les prettig zijn om te geven?</p>	<p>35:22 Ligt heel erg aan de school Als ik kijk bij vorige werk... Mijn collega zou dit echt niet gebruiken. Maar die is gewoon die houdt van strak serieus en al dat soort dingen had ik soms een beetje medelijden met die kids dat ik dacht van nou kom geef eens even wat leuks, maar ik kan ook ja op... We hebben dan twee scholen op het mavo schoolgebouw. Er zitten zeker collega's bij die dit zouden gebruiken, ja. Weet je, die houden juist heel erg van. Ja wat lossere dingen wat meer spelenderwijs enzo en ja, daar past dit gewoon goed bij.</p>
<p>Zouden de lesactiviteiten effectief zijn?</p> <p>Zijn ze niet te lastig? Zijn ze concreet genoeg?</p>	<p>06:40 Die ganzenbord vond ik heel geinig. 06:45 Dat weet je, dan hebben ze daarvoor, hebben ze dan die tekst gekeken. Van: welke dingen heb je nou? En dan kun je er een potje mee spelen, Ik vind dat een heel geinig idee. En je het moet een beetje enthousiast brengen want ja als die kinderen iets niet kennen, vinden het altijd saai. Maar als je het een beetje leuk brengt, dan denk ik dat dat op zich echt een heel leuk iets kan zijn. 07:40 Ik vond het echt een heel leuk idee. En toch mooie werkingsopdracht waarbij ze toch nadenken over, oh ja, welke woorden heb ik het allemaal en dat we er toch op een andere manier mee bezig zijn. Ik vond het wel een heel leuk. 24:33 [Handout les 1] Blad eronder ook, Het is dan handig als je die in de lessen even naloopt van goh kijk, we hebben het voorbeeld <i>bit</i> en dan verandert er een letter dat wordt <i>bet</i> en dan wordt het <i>beet</i> en dan kun je hem ook even nalopen van goh zo zit het, dus er zit een mooi voorbeeld in. 25:08 Teacher [De docenten hadden de 'nakijk versie' van de handouts. De prefixen waren hierin al gemarkeerd, maar dit was niet zo in de interventie-versies]. Hier ja, Lost in London ook goede tekst en dan fijn dat alles ook mooi kleurtje heeft [verwijst naar de markeringen], dat ze ook weten waar ze naar moeten kijken. Want zeker als je bij -als je dat soort dingen introduceert, suffix en</p>

	<p>prefix hebben, geen flauw idee. Want wat er nou precies onder valt? Nou ja, ze zullen het idee snappen, maar of dat ze hem per se direct kunnen vinden is Natuurlijk altijd de vraag. Top dat die een kleurtje hebben. Woordenlijst eronder ook altijd fijn.</p> <p>[Markeringen in de tekst wel of niet behouden als ondersteuning?]</p> <p>26:19</p> <p>Ja, dat ligt wederom aan het niveau van de groep, maar het zou heel goed kunnen dat de combinatie van beide is hoor, want je kan een concept al voor snappen wat het is, maar om dan zelf dat bruggetje te leggen naar wat hoe dat ze eruit zien specifiek is vaak heel lastig dus...</p> <p>26:36</p> <p>Ja wederom iets wat de docent natuurlijk zelf moet inschatten, heb ik een club die pienter genoeg is om te bedenken van oh, zo zien ze eruit, want ook stel nou.</p> <p>26:45</p> <p>Als je woorden niet kent, dan nou “useless” als jij het woord “use” niet kent, weet je ook niet dat -less een achtervoegsel is. Dus ja ligt wederom aan de groep, maar in dit geval zou ik ze zelf markeren.</p>
<p>Zouden de lesactiviteiten relevant zijn naar uw mening?</p>	<p>17:57 Teacher</p> <p>Ik vind het om het te behandelen is zeker slim, want vroeg inzicht creëren heb je altijd voordeel van. Het ligt er wel een beetje aan, hoe kijken of je het kan linken aan het hoofdstuk waar je mee bezig bent, dus in dit geval heb je 3 lessen. Ik ga ervan uit dat 3 lessen achter mekaar zijn.</p> <p>18:13 Teacher</p> <p>Gewoon eerstvolgende lessen, dan zou ik zeggen, weet je, splits dit op voor wanneer het relevant is.</p> <p>Stel nou, jij hebt een hoofdstuk met een woordenlijst waar 20.000 van dat soort suffix bijstaan, besteed er dan aandacht aan, want anders dan- Als je dit vroeg behandelt en je doet er verder niks mee, of ze komen het niet tegen, dan is verspilde moeite.</p> <p>19:14 Teacher</p> <p>Dat begint echt tweede klas, maar als je daar eerder mee begint, wederom heb je alleen maar profijt van, maar ook wederom waar sluit het bij aan? Dat is natuurlijk altijd wel... want stel nou een van de eerste hoofdstukken die ging over klokkijken.</p> <p>19:47</p> <p>Nou conditional is tweede klas derde klas.</p> <p>Dat komt in de tweede klas eigenlijk wel voorbij, maar om echt dan krijgen ze echt verstek nature. Conditional komt echt in de derde klas.</p>

	<p>Dus dat is nog wel heel ver weg, dus ja, wederom ligt aan de methode. Hoe vroeg dat ze het introduceren en of dat ze het ook gebruiken in het eerste jaar.</p> <p>Kan hier ook een gekeken heb, maar mijn geheugen kan ik niet bedenken dat het erbij zat en de conditional is toch iets... Het wordt heel weinig gebruikt.</p> <p>In spreektaal, in schrijven, dus het is niet heel frequent, dus dan is het misschien handiger om dat te gebruiken als het echt ook veel ja frequenter voor ze is.</p> <p>27:17</p> <p>Een opdracht twee even kijken hoor straks, oh ja, dan vertalen naar het Engels [validiteit-validity]. Leuke opdracht, ja, ik kan me nog herinneren dat ik dit zelf ook gedaan heb op de middelbare school.</p> <p>Volgens mij was dat wel jaar 4 met hele lastige woorden, maar het is inderdaad- ik heb ook een variant hiervan hebben wij toen ook gedaan, dus ja. Daar zag ik zeker het nut van in, was echt toen.</p> <p>Toen ging er een wereld voor [mij] open, want ik dacht, oh dus zo moet dat! Dat was mij nooit verteld. Ik deed altijd maar iets en ik had geen flauw idee. En toen was het meneer [...], die liet dat toen zien, toen zien ik dacht oh, zo moet dat dus.</p> <p>27:58 Researcher</p> <p>Voor het omzetten van de zo'n woord van Nederlands naar Engels.</p> <p>28:03 Teacher</p> <p>Ja, Het is mijn- hoe heet dat, metalinguistic awareness- is echt schijft. Ik moet ergens specifiek op gewezen worden, anders zie ik het gewoon niet. En het was... Ik wist dat al die woorden betekenden, maar ik had geen flauw idee, had dus niet bewust door dat als ik -less ergens aan vastpakte, plakte dat dat dan dat woord maakte.</p> <p>Ik deed het onbewust wel, maar ik had geen flauw idee dat dat zo werkte. Maar dat ja, dat soort dingen moet je op gewezen worden, dus ik moest daarop gewezen worden. Ben heel visueel ingesteld. Dus ja, dat ding dat ja.</p>
<p>Hoe vaak zou je dit soort lesactiviteiten gebruiken?</p>	<p>14:02 Teacher</p> <p>Ja, daar willen we... als jij dus een groep hebt waar dit gigantisch speelt en ligt altijd... Ik weet op mijn vorige school waar ik gewerkt heb.</p> <p>14:11 Teacher</p> <p>Daar kwam een hele bups binnen. Nou, die kwamen een gedeelte van speciaal onderwijs. En, We hebben een opdracht gedaan. Ik weet niet waar het over ging. Had iets met taal te maken met open dag en ik dacht, oh hemel als die kids allemaal in de brugklas</p>

	<p>zitten, dan heb je daar echt heel veel werk aan en dan zie je juist als je echt zo'n grote club hebt, dan zijn dit soort dingen heel belangrijk om tijd voor te maken.</p> <p>14:33 Teacher</p> <p>Stel nou, dat was mijn groep geweest, zou ik dat zeker doen. Want weet je, hoe wil jij alle stof gaan behandelen van de rol en voornaamwoorden, weet ik wat, als ze allemaal geen flauw idee hebben van op welke volgorde dat moet staan.</p> <p>14:47 Teacher</p> <p>Je hebt juist profijt van dit soort dingen, want je kan totaal niet verder, weet je, als het ene helft het snapt leuk, maar dan heb je echt iets van 12 of 13 even hypothetisch die dan dikke vette onvoldoendes halen Omdat ze geen flauw benul hebben wat er aan de hand is. Dus juist handig dat je dit soort dingen gebruikt. Ja, ik zou er zeker tijd voor maken.</p> <p>15:42</p> <p>Zoals we als tijd geleden... ze moesten weer een hoofdstuk toets leren en de woordjes, oh, het waren zoveel woordjes, dus op gegeven heb met een aantal gezegd, nou, laten we naar die woordenlijst kijken. En dat ging over, noem even een paar hele stomme voorbeelden die ik helemaal niet bedacht heb... maar staat er <i>head</i> nou, dat is <i>hoofd</i>.</p> <p>16:08</p> <p>En dan zegt van goh, weet je waar lijkt dat nou op? "Ja ja. Hoofd, denk ik." Nou, patsboem, weet je, daar hebben we er een!</p>
<p>Welke aanpassingen zouden deze lesactiviteiten nodig hebben?</p> <p>Om effectiever te zijn</p> <p>Om beter te passen bij wat docenten gewend zijn</p> <p>Om beter te passen bij de doelgroep</p>	<p>03:38</p> <p>Ja, want ik zal dat te kijken naar les ik dacht, 50 minuten gaat lastig worden om hier echt mee te vullen.</p> <p>07:08</p> <p>...en dan zou ik ook zeggen: versier dat ganzenbord, want nu is hij heel leeg en om een of andere reden: kids gaan heel goed op felle kleuren.</p> <p>07:16</p> <p>Maakt er de grootste van dat Tele-2 reclame shit van.</p> <p>07:22</p> <p>Maak het wat kleurrijker, dan hebben ze al eerder het idee van oh, dat ziet er leuk uit. Dan hebben ze naar mijn idee tenminste altijd het idee dat ze er eerder wat mee willen doen, als de kleurtje heeft dan wanneer het zwart wit is.</p> <p>23:04 Teacher</p> <p>Ja nee bij het ganzenbord. Het is misschien leuk. Ik had het dan over om hem wat kleurrijker te maken. Misschien dat je dan ook bij het versieren van het bord -dat je ook nog wat dingen zoals bij de echte ganzenbord zou kunnen doen. Dus dat erop staat: Oh, je</p>

	<p>bent hierop gekomen, dan ga je nu 10 stappen terug, weet ik veel, wat dat je er iets meer om het ook wat langer te laten duren dat je er nog iets spelelement van maakt.</p> <p>Differentiatie 12:59 [Woordvolgorde:] Of bijvoorbeeld pak er een paar andere talen bij. Noem maar wat. Weet ik veel, Spaans heeft soms helemaal geen onderwerp. Sommige zinnen... of nog wel andere geinige talen. Omdat Japans, weet ik veel, wat gekke dingen erbij en laat ze daar eens even kijken van goh, We hebben deze verschillende... Welke posities zijn er allemaal? Of wat welke talen lijken op elkaar? Noem, maar wat dat. Dat ze een wat meer analyserende taak hebben dan per se echt kijken van goh, hoe verschilt het [tussen Nederlands en Engels]?</p> <p>Woordvolgorde opdracht vormgeving 30:07 Het ligt natuurlijk aan wederom wat ik eerder al zei van het niveau van leerlingen of dat ze het nodig hebben. Sommige die weten dit gewoon heel simpel, maar er is dus wel een hele leuke opdracht om - print die dingen uit. 30:20 Maak ze heel groot, prints, leg ze op tafel, dan heb je woorden gewoon losse woorden lamineren op tafel, vormpjes erbij en laat ze eens even lekker spelen met die vormen. 30:32 Dus in de werkblad kan het prima, maar het is misschien nog leuker en wat actiever ook wederom voor waar ik het ook eerder over had over dat ze zelf ook even aan het werk kunnen. 30:42 Om dus gewoon die vormen echt wat groter te maken, dus geef een pak een groep van 4 mik die hele tafel vol meteen en: zinnen maken! Heb je zin gemaakt? Vormpjes bij het tekenen, opschrijven, en dan wie de meeste zin heeft gemaakt? Verschillende vormen weet ik veel wat heeft gewonnen. Noem maar wat.</p>
<p>Ervaring voor de klas</p>	<p>[Via e-mail:] Ik geef nu bijna 4 jaar les (volgens mij). Ik heb van alles gehad. Mavo 2, 3 en 4. Havo 1, 2, 4 en 5. Vwo 2 en 4 om precies te zijn.</p> <p>Ik heb 2 stages gedaan tweedegraads en eerstegraads: tweedegraads was vooral op de mavo met een enkele havo brugklas. Eerstegraads was bij havo 4.</p>

Andere opmerkingen	<p>21:12 Nou, Ik vind de powerpoint wil ik je wel even dik vet compliment voor geven. Die vind ik echt heel leuk. Het heeft allemaal kleurtjes en weet ik het ook allemaal.... vind ook die vlag van Nederlands Engels vind ik heel leuk gecombineerd. Nee, Het is echt mooie powerpoint, heel strak, heel netjes. Het is ook niet teveel tekst erop. Weet je, Het is heel duidelijk wat je wil.</p> <p>21:58 Verder ja, Ik vind de powerpoint heel netjes. De structuur is heel duidelijk, dus...</p> <p>22:25 Nou ja, de powerpoint oprecht, ik zou hem zo kunnen gebruiken.</p> <p>36:05 Weet je, het is een beetje bruggers zijn, toch nog een beetje kleine kindjes, die gaan goed kleuren en weet ik wat allemaal de... ja.</p>
--------------------	---

G.4 Interview Teacher 4 (T4)

Length recording: 29 minutes, 11 seconds

Interview took place 29th of May 2023 via Microsoft Teams.

Acquaintance of the researcher (former peer students).

[...] = summarised and/or paraphrased

<p>Past dit type les bij 1-mavo leerlingen?</p> <p>-Qua voorkennis -Qua werkwijze -Qua inhoud/onderwerpen (zie context eindopdrachten: leesteksten onderwerpen)</p>	<p>Voorkennis</p> <p>02:46 Het enige is sommige van deze dingen die rekenen heel erg op voorkennis. Bijvoorbeeld, zeg maar. De eerste les en die reeks, die is echt heel leuk. Die is prima.</p> <p>De tweede les over bouwstenen, dan ga je er eigenlijk al vanuit dat die leerlingen een vocabulair hebben. En dan voor de leerlingen voor wie die bouwstenen het meest nut zouden hebben. Die leerlingen hebben dat vocabulair nog niet om die bouwstenen te kunnen herkennen, denk ik.</p> <p>03:33 Alleen, je loopt er dan wel tegen aan dat de leerlingen die het meeste baat hebben bij het leren van die bouwstenen nog niet genoeg woordenschat hebben om überhaupt te herkennen dat het een regelmatigheid is.</p> <p>Woordvolgorde 05:52</p>
---	---

Die is vrij leuk, ik denk dat hij misschien wel zou lukken. Ik vraag me alleen af en Ik heb dus niet het einde van mavo-1 les gegeven omdat ik die tijd van het jaar op een andere mavo bovenbouw klas werd gezet. Maar ik vraag me af of ze de adverbs of frequency al kennen.

16:40

Ze kunnen er ook zeker wat mee. Het is allemaal heel nuttig, ook voor ze. Alleen dan sommige van die dingen, zoals de uitgangen en de woordvolgorde. Misschien dat ze in de eerste klas nog net wat te weinig inhoudelijke kennis van de taal hebben om überhaupt er zinvol toe te kunnen passen. Want het tempo ligt wat lager op mavo, dus In de methodes ook waar havo twee is aan het eind van een jaar daar zou mavo 3 ook zijn, zeg maar.

17:11

En aan het eind van mavo een ken je dan wel genoeg woorden om wat nuttigs te kunnen doen met bouwsteentjes en woordvolgorde volgorde als een woordvolgorde met werkwoord en persoonsvormen zo, Dat is allemaal en onderwerp, dat kan allemaal, maar dan Als je zodra je adverbs of adjectives gaat gebruiken.

17:41

Dan heb je al snel dat ze Misschien er niet genoeg kennen om het echt te kunnen koppelen, want dan voelt alles nog onregelmatig.

18:49

Ik denk dat het sowieso heel waardevol is voor ze ook vooral vroeg in hun taal leertraject maar misschien is het nog net bij mavo-1, in ieder geval de eerste helft van het jaar, is het te vroeg in het taal leertraject. Want het hele... Want ze hebben er heel veel aan zo lang zodra het ergens op aansluit wat ze al weten. Maar het is nu nog niet per se de nabije ontwikkeling die ze kunnen maken.

19:47

Ja ja, Het is ook van. In het begin weten ze nog niet zoveel functies in één zin om een zeg maar een gevarieerde woordvolgorde te kunnen krijgen überhaupt.

[hierop terugkomend] 20:15

Maar zodra ze In de tweede zitten, dan ja, mavo twee zou daar heel goed mee uit voeten kunnen.

19:21

Vrienden is geweldig, die kan vanaf het begin, want dat is echt - Daar hoeft je niks voor te weten. Je kan het woord in het Nederlands uitspreken en dan heb je eigenlijk het Engelse woord.

Motivatie

14:20 Teacher

	<p>... Alleen alle leuke en interessante taal dingen, dan hebben die weer zoiets van. Ja, maar meneer, dat komt niet op de toets. 14:40</p> <p>Zeg maar, dan gaat de motivatie, zeg maar dan heel lastig om omhoog te houden en vooral met zoiets als dit. Dan zien ze puzzelstukjes en de helft van de klas denkt: Oh nee puzzelstukjes. Dus het is het zou het zou zo- Maar dat is een ding waar de school wat aan kan doen. Als zoiets in het curriculum zit, dan is dat echt geen probleem. En dan is het een hele leuke opdracht.</p> <p>Groepswerk 11:16 Teacher</p> <p>Wat ik wel ook merk bij mavo leerlingen is dat ze een stuk minder verlegen zijn als ze iets in kleine groepjes moeten proberen.</p> <p>Spelletjes 11:06</p> <p>Als ze er een spelletje mee mogen spelen, of als ze iets serieuzers ermee mogen doen, tenminste wat dan voor hen serieus voelt, dan vinden ze altijd heel leuk.</p>
<p>Zou dit type les prettig zijn om te geven?</p>	<p>11:00 Teacher</p> <p>Ja, Ik vind de werkvormen zelf allemaal heel erg leuk en het zijn ook dingen die over het algemeen erg goed aanslaan.</p> <p>14:20 Teacher</p> <p>Ik denk dat er veel docenten zijn die wel graag dit soort dingen in de les doen. Maar dat hangt natuurlijk af van de school. Bij ons is het namelijk zo. Ik heb bij de mavo heel veel tijd over omdat we heel snel door de stof gaan. En dan kan ik allemaal leuke dingen doen.</p> <p>[Zou je het waarderen als de methode dit zou implementeren?] 20:39</p> <p>Ja opzich wel, ik gebruik me methode niet heel graag. Ik probeer altijd andere dingen te verzinnen. Dat is altijd heel droog en heel saai. Dit is niet droog en saai, dus Dat is wel leuk dus.</p> <p>20:49</p> <p>Ja, als ze ja, als ze iets meer met taal bezig zijn, het best van rijtjes moeten schrijven, dan vind ik het al snel leuk.</p> <p>13:22</p> <p>Ja de bouwsteentjes [activiteit met uitgeknipte puzzelstukjes]? Ja, dat zou heel leuk zijn maar... Echt, heel erg leuk, zelfs. Alleen, het is wel een mavo klas en de kans is heel groot dat je in een hele</p>

	<p>stapel gekleurde propjes van de grond haalt aan aan het eind. Misschien dat die opdracht in een andere vorm ook zou kunnen... [En wat als de bouwsteentjes gelamineerd en al bij een methode geleverd worden?]</p> <p>14:15 Teacher Ja dat dan zou het sowieso de moeite waard zijn.</p> <p>24:51 Teacher Ik weet nog niet welke mavo klas ik volgend jaar krijg, Maar ik ga die iets met vrienden, vriendjes wel doen, want dat is leuk.</p> <p>26:04 Teacher Ja, ik vond die met de tekstjes en het vrienden herkennen. Die vond ik leuk.</p> <p>27:40 Teacher En verder en ik vond het ganzenbord, vond ik leuk, maar alles op het spelletje vind ik leuk voor in de les, dus Dat is mooi.</p> <p>27:54 Teacher Het was echt heel ik vond. Het is heel veel hele leuke dingen tussen. Ik ga er ook volgend jaar kijken. Als het van jou mag, ga ik wat uit gebruiken.</p>
<p>Zouden de lesactiviteiten effectief zijn?</p> <p>Zijn ze niet te lastig?</p> <p>Zijn ze concreet genoeg?</p>	<p>18:19 [Koppeling aan het Nederlands] Dat helpt, dat helpt sowieso als je het koppelt aan het Nederlands. Tenminste als ik die literatuur mag geloven, dan helpt dat.</p> <p>Complexiteit 02:46 Ja, ja, in mijn beperkte ervaring is eigenlijk niks te complex voor mavo leerlingen. Als je het maar normaal aanbiedt.</p> <p>03:26 Maar qua wat waar het om gaat, niet te ingewikkeld of zo, het is doodsimpel. En als ze dat uitgelegd krijgen, dan kunnen ze dat prima.</p> <p>Bepaalde instructie en structuur nodig 05:52 Teacher (...) maar wat me daar opvalt, is een vrij korte opdracht. Als in: er zijn hoeveel delen... [*telt*]... 10 delen en een aantal hiervan, ook al is het op de handout, zal je alsnog waarschijnlijk klassikaal willen doen, want de opdracht lezen en de instructie bij de opdracht lezen. Dat is iets wat vaak niet gebeurt in mijn ervaring, ook op de havo niet.</p> <p>En dan zou je ze eerst een paar keer samen willen doen dat ze het trucje zeg, maar een beetje doorhebben.</p> <p>07:08 Teacher</p>

	<p>Dus, maar hij is net te kort om op die manier te gebruiken, Maar het is ook mijn voorkeur en Ik heb alleen dit jaar mavo klassen gehad, dus Ik weet natuurlijk niet heel erg veel van hoe het in de grote lijnen gaat maar wat ik zelf merk is van oh, als ik het niet eerst laat zien: Oh, Dat is eigenlijk heel makkelijk en dat kan ik prima. Dan is de drempel om eraan te werken heel hoog. Want het is niet dat ze het niet kunnen vaak, het is vaak dat ze gewoon <i>denken</i> dat ze het niet kunnen.</p> <p>08:16 Teacher</p> <p>Dat is het niet, Maar dat je samen er doorheen gaat dat ze dat vertrouwen krijgen van oh, dat kan ik eigenlijk, helemaal niet moeilijk.</p> <p>08:22 Teacher</p> <p>Maar het is, dingen in stukjes hakken ook al staat het al in stukjes op de pagina is heel moeilijk voor ze. Ze vinden het heel fijn als je echt stap voor stap er doorheen gaat en dat klikt niet in een keer.</p> <p>Transfer van leren</p> <p>04:41</p> <p>Want er zijn wel heel veel leerlingen op mavo die wat hebben aan zo'n regel, maar van wat ik zie de grote meerderheid, die leert dan oh de present simple komt er een s achter en dan op de toets doen ze allemaal doen ze allemaal de past simple, terwijl ze me perfect alle regels van de president uit kunnen leggen dus.</p> <p>04:57 Teacher</p> <p>Het gebruik van de regel weten en de regel toepassen zijn twee andere dingen en de leerlingen die er dan echt wat mee gaan doen die hebben er dan misschien meer aan als ze hem kunnen herkennen op het moment dat ze hebben geleerd.</p> <p>10:22</p> <p>Voor zo'n leerling is dat niet zo doorzichtig volgens mij. Want die denken van oké, We gaan nu deze opdracht doen en dan morgen zeggen ze, oh, die opdracht heb ik wel eens gezien, maar ze weten niet wat ze daar hebben geleerd.</p>
<p>Zouden de lesactiviteiten relevant zijn naar uw mening?</p>	<p>Timing van dit type instructie [Context: probleem bij de bouwstenen: gebrek aan vocabulaire]</p> <p>03:43 Researcher</p> <p>Ja dus, eigenlijk zou je moeten beginnen met gewoon wat meer woorden op geven met definities erbij.</p> <p>03:50 Teacher</p> <p>Ja, dat zou kunnen, dat zou, maar dan sluit het misschien sluiten die woorden niet aan op wat ze nodig hebben op dat moment. Ik denk dat het misschien leuker of makkelijker is om in plaats van ja, dan wordt het dus niet meer een les over bouwstenen, als je dus een nieuw onderwerp aankaart en dan op gegeven moment heb je</p>

	<p>twee lessen over gehad, ga je van oh hé, bouwsteentje hiervan. Hoe ziet dat er uit?</p> <p>Duidelijkere probleemstelling / nut aantonen 09:15</p> <p>Ja het nut ervan inzien is ook iets dat ze niet zelf gaan doen, maar dat geldt maakt niet uit voor... Maakt niet uit welke leerling dat is volgens mij, want dat is hetzelfde met... Ik weet al meer van literatuuronderwijs van hoe je daar de en leesstrategieën hoe je die onderwijst en daar is het zo van: leerlingen gebruiken het alleen als ze het nut er van inzien, maar ze zien het nut er alleen maar van in als jij ze echt heel nadrukkelijk heb uitgelegd waarom het nut heeft.</p> <p>09:47</p> <p>Ja heel misschien, want van wat ik nu heb gezien staat er nergens van. Oh goh, ik kom een nieuw woord tegen in het Engels en ik kan er niks mee.</p> <p>09:55</p> <p>Of ik kon mijn zin tegen, ik wil een zin vertalen en ik weet niet, hoe dat moet naar het Engels. Ik weet niet hoe ik de woordvolgorde doe, maar de probleemstelling die is er impliciet wel van, oh, dit is hoe je dat dan doet, maar er wordt niet echt, zegt van oh stel je moet deze zin vertalen, hoe zorg je er dan voor dat de woorden op de goede volgorde staan?</p>
<p>Hoe vaak zou je dit soort lesactiviteiten gebruiken?</p>	<p>[Impliciet/Indirect beantwoord: als en in hoeverre het relevant is, gekoppeld aan de rest van het lesmateriaal.]</p>
<p>Welke aanpassingen zouden deze lesactiviteiten nodig hebben?</p> <p>Om effectiever te zijn</p> <p>Om beter te passen bij wat docenten gewend zijn</p> <p>Om beter te passen bij de doelgroep</p>	<p>[Meer instructie voor de docent nodig]</p> <p>01:35</p> <p>Misschien per les in iets meer detail van oh. Bij deze vraag let hierop in het antwoord.</p> <p>Inductieve insteek</p> <p>04:23</p> <p>Ja dat je ook wat meer is dat dan wat meer inductief zou bouwstenen aanleert, want eerst dan heb je dus die bouwstenen gezien, dan heb je ermee gewerkt en daarna word je pas verteld van kijk: dit is het nieuwe bouwsteentje!</p> <p>07:36</p> <p>Er staan 4 regels voordat ik mijn zeg maar mijn opdracht mag inschrijven, want er staat dan een zin in het Nederlands, iets dikgedrukt, een “iteit” wordt “ity” en “gebruiken = use” onderaan, en dan krijgen ze kortsluiting. Ook al snappen ze prima wat er staat.</p> <p>08:36</p>

Als je niet de in één oogopslag kan zien wat er staat... wij lezen dan daarna alles zin voor zin nog een keer, maar zo'n leerling, maakt niet uit welk jaarlaag ze zitten, die denken dan oh, ik zie in één opslag een oogopslag niet, ik snap het niet.

22:55

In de PowerPoints zitten soms woorden. In de eerste les over vrienden heb je het over transformaties.

23:04

Het is wel zeg maar, het toegankelijk maken van de kennis is wel heel belangrijk voor zo'n mavo klas, want als ze dat woord al zien, dan zien ze een woord van transformaties 4 lettergrepen op het bord staan en dan denken ze oh god help. En dan denken ze al dat ze het niet kunnen.

23:21

Want ze weten prima wat een transformatie is als je het een keer met ze leest, maar. Ze zijn- ze schrikken heel snel van dingen, want ze zijn allemaal spannend en uitdagend.

23:56

Ja ja, vanuit mijn ervaring, dus als ik grote moeilijke woorden op het bord zet om een nieuw concept te introduceren, dan schrikken ze allemaal een beetje.

Als ik eerst uitleg wat het is en daarna pas het woord "en dit heet dan ook een transformatie." Het maakt niet uit hoe het heet, want dat is niet relevant voor ze, maar dat vertel ik ze dan daarna.

Dat is dan- Maar dat is mijn insteek.

24:21

En bij sommige slides. Ik probeer ze altijd zo rustig mogelijk te houden qua kleurtjes en patroontjes.

24:29

Dus bijvoorbeeld met woordvolgorde slides, zou ik niet de gekleurde vakjes ook nog een brei achtergrond geven, want dat is dan visueel noise en dat leidt af.

26:15

Een heel klein beetje. Ik zou alleen een een lettertype zonder serif gebruiken, dus zonder van die brede stukjes boven eronder, want dat is voor dyslecten beter te lezen.

27:08

Wij hebben ons bij een. Ik heb er een vak over gevolgd. Ik heb en de onderwijs master. Ik weet niet meer welke Dat was. In geval dat hebben we dus geleerd voor.

Suggestie

11:24

	<p>[Na opmerking over serieuze opdrachten en groepswork.] Dus misschien zou er een oefening zijn waarbij ze echt een soort casus geeft.</p> <p>11:47</p> <p>Dat het echt een soort verhaaltje is en dat ze een soort acteer spelletje doen, en dan zijn ze eigenlijk ermee bezig want dat moeten ze, dan maak je de opdracht zo dat ze worden gedwongen om die vorm te gebruiken. Maar dan zijn ze eigenlijk alleen maar bezig met de dus niet meer expliciet de regels, dus misschien is het niet wat je wil, maar dan zijn ze het wel allemaal naar toepassen.</p>
Ervaring voor de klas	<p>[Dit is het eerste jaar dat [ROAN] lesgeeft en geeft dit jaar elke jaarlaag van mavo les. Ervaring van tijdens de opleiding (stages):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Half jaar mavo 1 • Half jaar mavo 2 (2klassen) • Half jaar mavo 3 tweetalig • Half jaar mavo 4 tweetalig aan het einde van het jaar

G.5 Survey, Teacher 5 (T5)

Written response, 31 May 2023

Teacher from a school in Noord-Brabant, a different school from where the intervention was held. They were contacted through a general e-mail enquiry that the researcher sent to a secondary school.

<p>Past dit type les bij 1-mavo leerlingen?</p> <p>Welke aspecten wel en niet?</p>	<p>Les: 1. Herkennen van vrienden is leuk en leerzaam! Past goed bij het niveau en de interesse van de leerling. Goede opdracht om voorkennis (woordenschat) vast te stellen. Kunnen leerlingen makkelijk zelfstandig doen / weinig uitleg of begeleiding van docent nodig. De opdracht is helder en ‘makkelijk’ genoeg. Past bij de leerlingen.</p> <p>Wat is het nut van het stuk over transformaties en het tellen van het aantal veranderingen? Maakt het uit hoeveel transformaties een woord ondergaat? Is daar een regel uit af te leiden?</p> <p>Vanaf les 2 wordt het niveau van de opdrachten te abstract voor m1 leerlingen. De stukken over prefixen en suffixen is erg handig om leerlingen woordraadvaardigheid bij te brengen maar de manier waarop de stof wordt aangeboden is te moeilijk en te abstract. Wat is de bedoeling van de groene woorden tussen haakjes? Die aanvullingen op de tekst kan een mavo 1 leerling niet zelf bedenken. Het niveau van de opdracht is te hoog.</p>
--	--

	<p>Bij les 3 is dat hetzelfde. In de onderbouw leren we de woordvolgorde aan als een regel. (adverbs of frequency vóór het ww maar na 'to be' etD.) Teveel connectie met het NL maakt het juist verwarrend en de kleurtjes en figuurtjes maken het te abstract. De leerlingen kennende zou ik langer bezig zijn met het uitleggen van de opdracht an sich dan met de regel. Het past niet bij wat ze uiteindelijk met de regels van woordvolgorde moeten kunnen.</p>
<p>Zou dit type les prettig zijn om te geven?</p> <p>(Of zou u bijvoorbeeld niet willen beginnen aan het idee met uitgeknipte bouwstenen?)</p>	<p>Nee, ik zou teveel tijd kwijt voordat ik de opdracht zelf begrijp en ik verwacht dat het erg veel sturing en begeleiding van de docent vraagt tijdens de les zelf. Ik zou juist op zoek zijn naar materialen waarbij leerlingen voornamelijk zelfstandig mee aan de slag kunnen.</p> <p>De materialen zien er prima uit. Knippen is geen probleem. Dat soort werkvormen gebruik ik zelf ook vaak in de les. Denk aan alinea's op de juiste volgorde leggen, zinnen maken etD. Losse werkbladen ook prima maar zo'n opdrachten als vrienden herkennen kan ook prima in een leergang verwerkt worden.</p>
<p>Zouden de lesactiviteiten effectief zijn?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zijn ze niet te lastig om te begrijpen? • Zijn ze concreet genoeg, of blijven de onderwerpen te abstract en vaag? • Zouden leerlingen het nut er niet van inzien? 	<p>Zie bovenstaande.</p> <p>In mijn optiek zijn de materialen te abstract en vaag én te moeilijk.</p>
<p>Zou u het waarderen als de methode waarmee u werkt dit type opdrachten erin zou verwerken? In hoeverre?</p> <p>(Bijvoorbeeld: "ik zou hele lessen hiermee kunnen vullen, wat leuk!", of "misschien dat ik hiermee één keer een lastig grammaticaal concept uitleg, en dan hooguit een kwartier")</p>	<p>De meeste materialen die je hebt opgestuurd zouden extra aanvulling kunnen zijn op de uitleg en opdrachten die in het boek staan. Mavo1 leerlingen hebben vooral behoefte aan herhaling en automatisering. Zoals ik hierboven al zei zijn de materialen van les 2+3 te abstract om daaraan te voldoen.</p>

Welke aanpassingen zouden deze lesactiviteiten nodig hebben?	Spelvormen die beter aansluiten op het automatiseren / toepassen van de regels waarbij leerlingen zelfstandig (in groepjes of alleen) kunnen oefenen. Bij de huidige opzet van de lessenreeks is er veel begeleiding van de docent nodig. Daarmee bedoel ik dat de opdrachten zelf lastig te begrijpen zijn voor leerlingen en ze daar waarschijnlijk meer moeite mee hebben dan het begrijpen van de grammaticaregels die er bij horen.
Om effectiever te zijn	
Om beter te passen bij wat docenten gewend zijn	
Om beter te passen bij de doelgroep	
Ervaring voor de klas	Ik ben 8 jaar geleden afgestudeerd en heb sindsdien mavo onderbouw lesgegeven (met mijn LIO-stage erbij is dat 9 jaar).

G.6 Interview Method Developer

Length recording: 20 minutes, 00 seconds

Interview took place 31st of May 2023 via Microsoft Teams.

The researcher had done an internship guided by this interviewee. The internship amongst others focused on what elements may appear in the renewed foreign languages curriculum. One of these elements was metalinguistic awareness. Therefore, the interviewee may be more invested in the present research's preoccupation with metalinguistic awareness than another educational publisher may be (also see 02:36).

[...] = summarised and/or paraphrased

1. Denken jullie zelf dat dit type opdrachten aan zouden slaan?	02:36 Ja, want ik vind taalbewustzijn heel belangrijk en dat is niet alleen dat <i>ik</i> dat vind, maar natuurlijk ook dat het alles erop wijst dat het in nieuwe curriculum en examenprogramma's en zo komt.
Waar zouden jullie je het meest zorgen om maken of op willen letten als uitgever bij het gebruiken van dit type opdrachten?	Nut en belang helder maken 02:54 Ja, als ik me ergens zorgen over maak, dan is dat we heel goed ervoor moeten zorgen dat het nut steeds duidelijk is van die opdrachten dat het niet moet voelen als extra. En daar zit of als soort van: Waarom doe ik deze random oefening? En hoe je daarvoor zou kunnen zorgen, volgens mij- ik zag dat het leerdoel, dat dat niet altijd expliciet is voor de leerling, dat dat niet altijd wordt uitgelegd: je doet dit, want dan kun je straks dat. Terwijl ik het bijvoorbeeld wel zie, soms in de verantwoording die je maakt naar de docent toe van: "het is goed voor leesvaardigheid om cognaten te kunnen herkennen." Ja, en ik denk: oh dat kun je misschien best ook gewoon in leerling-taal aan leerlingen uitleggen dat je zegt: "je kunt meer

	<p>woorden begrijpen als je soms ze herkent uit een andere taal die je al spreekt. Dit is een handige strategie waarmee je ineens een heleboel woorden kent. Kijk maar!” Dus dat is de relevantie daarvan. 04:02 Die moet gewoon heel duidelijk zijn, moet niet voelen als extra, als weer, ja, soort van extra belasting of zo. 11:32 Wel ja bij die woordvolgorde dacht ik ook van: ja ervaren leerlingen daarmee wel een probleem? 13:39 Ja, wat is de relatie, hè, met taalvaardigheid. Ik denk dat ook voor docenten en ook voor leerlingen- dat die direct toepasbaarheid wel echt duidelijk moet zijn en dat dat ook wel zo blijft. Dat het voor de meeste mensen gewoon weinig voldoening geeft om 3 tot 4 uur bezig te zijn met een soort van theoretische taal. 17:30 Nou ja nogmaals, het belang is volgens mij gewoon echt super belangrijk. Wat kun je ermee?</p> <p>Praktisch aspect van het materiaal 04:14 En ook inderdaad de praktische uitvoerbaarheid (...): Is het makkelijk naar te kijken? Zijn de lessen goed te geven in de klas? Het liefst ook: zijn de lessen te digitaliseren? Want wij geven bijvoorbeeld met de leermiddelen die wij hebben docenten altijd de kans om een ‘full digital’ abonnement te nemen of een abonnement ‘digitaal plus boek.’ Dus onze full digital scholen moeten er natuurlijk hetzelfde aanbod krijgen. Hetzelfde kwalitatieve aanbod als [*viel weg*].</p>
2. Hoe zouden jullie dit verwerken in een methode?	<p>Vakoverstijgende implementatie gewenst 18:53 Wat ik nog wel een interessant vraagstuk vind is: hoe doe je dat? Kijk, ik maak methodes Engels en mijn collega's maken Frans en, Duits en Nederlands, en daar vindt je natuurlijk vooral bij de vreemde talen veel van dezelfde strategieën. En zo dus- hoe kun je daarmee omgaan? Ik denk dat veel dingen hiervan vakoverstijgend zijn.</p> <p>Alles omvattend product en/of optioneel materiaal 08:47 Ja, wat voor ons wat zeg maar altijd een uitwijkmogelijkheid is, is bij dit soort bijzonder materiaal dat je het inderdaad bijvoorbeeld opneemt in het docent materiaal. Dat het makkelijk vindbaar knipbaar, kopieerbaar is. Maar omdat dat al een drempel is voor docenten, is het dan eigenlijk ook al snel optioneel materiaal.</p>

	<p>Dan kun je- je kunt niet verwachten dat docenten dit doen als voorbereiding en bij onze beurt kunnen we dus niet het echt standaard bijleveren. Daarvoor is, wat ik net al zei, dan moet je heel veel meerwaarde creëren met zo een product.</p> <p>Ik kan me best voorstellen dat je bijvoorbeeld een kaartspel bij methode of zoiets uitbrengt, dat dat haalbaar is. Maar dat zou dan een soort van alles omvatten, bijvoorbeeld syntaxis spel ofzo.</p>
<p>3. Zijn dit type opdrachten realistisch om te verwerken in een methode? Bijvoorbeeld: de bouwstenenpuzzel. Zouden jullie dat ontwikkelen of is dat te onpraktisch?</p>	<p>Dit type materialen worden niet zomaar in productie genomen 05:48</p> <p>Leerlingen krijgen bij een methode voor lezen- krijgen ze bepaalde kaartjes en ze krijgen een letterbak en ze zitten allerlei materialen bij zo'n methode. Maar wat wij gewend zijn dus best wel rechtweetaligee rechtaan qua materialisatie, en daar zal ik niet- Wil je daar, zeg maar een uitzondering in maken dan moet je een heel goed verhaal hebben. En dan wordt er geen puzzel ontwikkeld die wordt uitgegeven bij een boek en dat er een digitaal spel van komt of zo als je daar één of twee lessen per jaar mee doet. 06:42</p> <p>En dan denk ik, oké, het kan bijvoorbeeld niet in de leerwerkboek, want dat is gewoon alles is aan twee kanten gedrukt. Je wil eigenlijk leerlingen hebben niet allemaal een schaar moeten geven. Het is een heleboel soort van praktisch gedoe, dus die zou je dan waarschijnlijk als bijvoorbeeld als word document opnemen in een docentmateriaal voor de docent die ermee aan de slag wil. Die kan het printen, die kan het knippen, die kan het plastificeren of wat dan ook, als ze er iets mee willen. 07:32</p> <p>Ja om iets te maken kost natuurlijk gewoon tijd en geld. En, dan moet je wel echt daarmee heel veel meerwaarde creëren eigenlijk.</p> <p>Hoeveelheid extra materiaal 07:48</p> <p>Dus wil je bijvoorbeeld een bordspel voor bij een methode te doen of een kaartspel of een...noem het maar, puzzel, zoals jij hebt gemaakt. Ja, dat is wel- Het is wel een hoge drempel, denk ik om zoiets te maken, kan me niet voorstellen dat je die bijvoorbeeld zoals jij er nu eigenlijk 3 hebt gemaakt, voor 3 lessen, dat wij op die manier materialen gaan ontwikkelen. Dan zou je echt, ja, koffers vol met spellen en kaartjes bij de methode leveren.</p>
<p>4. Hoeveel ruimte zouden jullie vrijmaken voor dit type activiteiten of opdrachten? Of zijn dit dingen die je meer over zou laten aan docenten zelf?</p>	<p>11:15 Researcher Ja die bouwstenen dan weer wel. 11:18 Method developer Deze is ook gewoon een hele mooie volgens mij, omdat ze daarmee dan echt hun vocabulaire aan het vergroten zijn en inzicht te krijgen in: hé, ik ken al een heleboel woorden en ik herken daarin het systeem.</p>

	<p>Ruimte hangt af van het nut voor taalvaardigheid/eindtermen 12:28 Ja nou ja, dat curriculum is wel is wel heel bepalend, want als het daar eenmaal in staat, dan is voor iedereen de urgentie duidelijk en op dit moment. 12:38 Kijk wat we nu doen, is dat er af en toe een opdracht rondom taal- (...) rondom taalbewustzijn in de les staat op een natuurlijk moment. En dan daar is altijd wel ruimte voor, maar om het echt expliciete aandacht te geven. Ja, ik weet niet. Ik denk dat we daarmee op zo'n kantelpunt zitten van... Waarschijnlijk krijg je dat nu nog niet heel goed van de grond.</p>
--	---