

Idiomatische woordenschatverwerving en *Sprachmittlung* bevorderen met speelfilms in de NVT-les

Lukas Urbanek, Dietha Koster, Anne Renzel

1. Inleiding

De belangrijkste les uit de afgelopen vijftig jaar aan onderzoek naar formeel tweede- of vreemdetalenonderwijs is misschien wel dat in effectieve taallessen betekenisvolle taalinput en motiverende, communicatieve opdrachten centraal staan (Dörnyei, 2002; Krashen, 1981; Lightbown & Spada, 2013; Kuiken, 2022). In Duitsland, alsook in andere Europese landen, zijn structuur-gebaseerde perspectieven op taal echter nog steeds present in taaldocenten(opleidingen), (geschreven) lesboeken en andere lesmaterialen. Dit leidt ertoe dat het bereiken van grammaticale correctheid nog altijd een belangrijke rol wordt toegekend in taalonderwijs (Lightbown & Spada, 2013; Graus & Coppen, 2018; West & Verspoor, 2016; Piggott et al., 2020). De lange traditie van structuur-gebaseerde perspectieven op taal in de (neerlandistische) taalwetenschappen (Chomsky, 1965; Ruigendijk, De Belder & Schippers, 2021) draagt hier zeker aan bij. Tegelijkertijd bestaan er relevante en meer recente taalwetenschappelijke perspectieven op taal(onderwijs), zoals de *Dynamic Systems Theory* (DST) en de *Usage-Based* (UB-), of gebruiksgebaseerde benadering van taalontwikkeling (Tomasello, 2003; Langacker, 2000; Lowie & Verspoor, 2007). Voor de ontwikkeling van algemene taalvaardigheid speelt volgens DST en UB-benaderingen niet grammatica, maar idiomatische woordenschatverwerving een centrale rol (Verspoor, 2017; Rousse-Malpat et al., 2024; Gombert, 2024). Speelfilms, die authentieke, gesproken taal in verschillende gebruikscontexten bevatten, vormen een ideale basis om deze woordenschatverwerving te bevorderen (Hong & Verspoor, 2013). Dit artikel verkent hoe een NVT-cursus gebaseerd op een dynamische, usage-based (DUB) benadering van taalontwikkeling de idiomatische woordenschatverwerving bevordert binnen het oefenen met de taaldeelvaardigheid *language mediation*.

Language mediation, ofwel *Sprachmittlung*, is een vaardigheid die zowel lezen, luisteren, schrijven en spreken kan behelzen, en sinds 2020 is uitgewerkt in het *Companion Volume* van het Europees Referentiekader Taal en Cultuur (ERK) (Council of Europe 2001; 2020). De introductie van het ERK in 2001, die een aanzienlijke impact heeft (gehad) op Europees (communicatief) talen-

onderwijs¹ in al haar facetten, maakte onomstotelijk duidelijk dat taalvaardigheid meer inhoudt dan het bereiken van grammaticale correctheid (Prajapati, 2022). Het Companion Volume uit 2020 benadrukte dit onder andere door de toevoeging van ‘nieuwe’ vaardigheden zoals *Sprachmittlung*. Het holistische DUB-perspectief op taal past uitzonderlijk goed bij *Sprachmittlung*, waarbij de dynamische grenzen tussen productieve en receptieve taalvaardigheid vervagen en leerders in taalgebruikscontexten tussen verschillende talen en culturen navigeren. In de Duitse talenvakdidactiek alsook het Duitse secundair onderwijs wordt *Sprachmittlung* doorgaans in relatief beperkte zin opgevat als het overbrengen van informatie tussen twee talen, met nadruk op adressering en contextuele/interculturele geschiktheid (in tentamens vooral van bron- naar doeltaal en niet andersom). In internationaal onderzoek en het ERK Companion Volume wordt het concept echter breder gevat als “jede Art der Übertragung eines Textes aus einer Sprache in eine andere” (Reimann, 2016:8, zie ook Council of Europe, 2020, Taalunie, 2022). Deze definitie is ook in het huidige artikel leidend.

Inspringend op ontwikkelingen in de taalwetenschap alsook het Europese taalonderwijs, nam men in 2018 het vak *Sprachmittlung* op in het eerste jaar van de opleiding Nederlandse taal en cultuur aan de Universiteit Münster. Naast *mediation* als vaardigheid, werd in de cursus een centrale rol ingeruimd voor idiomatische woordenschatverwerving, die als sleutelcomponent voor de algemene taalvaardigheid wordt beschouwd (Peters, 2020), door betekenisvolle taalinput uit Nederlandstalige speelfilms. Dit ging gepaard met motiverende, communicatieve opgaves volgens een *Usage-Based* (DUB-) benadering van taalontwikkeling (Lowie et al., 2020). Het huidige artikel voegt data van vijf cohorten volwassen NVT-leerders toe aan de bescheiden basis van effectstudies naar DUB-benaderingen van taalonderwijs. Alhoewel dit artikel de steeds terugkerende uitdagingen in empirisch effectiviteitsonderzoek van onderwijsbenaderingen (bv. controle van variabelen zoals exacte hoeveelheid en aard van doeltaalinput binnen en buiten de cursus, verschillende docenten, wisselende motivatie van leerders) niet kan adresseren, kan het artikel wel tendensen en observaties schetsen aan de hand van data van vijf cohorten Münsterse studenten Nederlands. In het volgende stelden wij ons daarom tot doel om antwoorden te vinden op de volgende leidvraag: Hoe ontwikkelt idiomatische woordenschat van eerstejaars studenten Nederlands (zonder en met voorkennis) zich voor en na de cursus „*Sprachmittlung*“? Daarnaast wilden we weten of er verschillen waren tussen verschillende cohorten studenten en hoe studenten de cursus hebben ervaren en welke voorstellen tot verbetering zij geven.

1 Communicatief taalonderwijs is, net als DST- en UB-benaderingen van talenonderwijs, ook gebaseerd op het idee dat authentieke input en interactie belangrijk zijn voor taalontwikkeling, maar is niet per definitie gebaseerd op theorieën over taalontwikkeling, wat tot verschillende interpretaties, inclusief structuur-gebaseerde perspectieven en uitvoeringen, kan leiden (Long, 1996).

2. Theoretisch kader

Volgens Lowie et al. (2020) gaat een DUB-benadering van taalontwikkeling en -onderwijs ervan uit dat (tweede-)taalontwikkeling niet-lineair is, gedreven wordt door ervaringen en gewoontes van het individu en dat taalleren op dynamische wijze samenhangt met cognitieve, affectieve en contextuele factoren (Rousse-Malpat et al., 2022). Statistisch leren, ofwel het detecteren van regelmatigigheden in taalaanbod en generaliseren naar nieuwe situaties, is hierbij een belangrijk aspect, aangezien tweedetaalontwikkeling wordt gestimuleerd door het herhaaldelijk aanbieden van grote hoeveelheden taalinput, het liefst zo betekenisvol mogelijk, met aandacht voor de (eventueel grammaticale) betekenis van talige vormen. Verspoor (2017) benadrukt verder dat taalleerders niet alleen vorm-betekenis paren moeten leren, maar driedimensionale vorm-betekenis-gebruik-cartografieën, omdat de gebruikscontext een cruciale invloed heeft op conventioneel taalgebruik (Verspoor & Schmid, 2024; Kuiken & Vedder, 2022). In termen van het ontwerpen van een talencurriculum volgens DUB-principes, doet Verspoor (2017) het voorstel om zeven uitgangspunten te hanteren. Meerdere van deze uitgangspunten sluiten nauw aan bij kernaspecten van Sprachmittlung (zie Reimann, 2016; Council of Europe, 2020; Urbanek & Koster, 2020) en zijn daarom relevant om te bespreken.

Allereerst is het frequent blootstellen aan authentieke taal uit de doelgemeenschap essentieel, voor zowel woordenschatverwerving, alsook het ontwikkelen van Sprachmittlung als vaardigheid. Sprachmittlung vereist immers dat leerders, in hun rol als actief lid van een taalgemeenschap, authentieke boodschappen kunnen begrijpen en vertalen (NB, zowel (meertalige) teksten, concepten als communicatie) in reële, sociale contexten (Council of Europe, 2020). Door frequente blootstelling aan authentiek taalgebruik ontwikkelen leerders de flexibiliteit en het inzicht die nodig zijn om spontaan te bemiddelen tussen talen en culturen. Daarnaast is het van belang dat leerders zelf vorm-betekenis-gebruik-patternen ontdekken. In Sprachmittlung moeten ze niet alleen de letterlijke betekenis van taal begrijpen, maar ook de contextuele en pragmatische aspecten. Door zelf patronen te ontdekken en te reflecteren op het gebruik van taal, worden leerders vaardiger in het adequaat overbrengen van verschillende boodschappen, afgestemd op de situatie en behoeften van gesprekspartners (Reimann, 2016).

Een holistische en geïntegreerde benadering van taalvaardigheden is eveneens onmisbaar in een DUB-benadering van taalonderwijs. Sprachmittlung vereist ook het combineren van luisteren, spreken, lezen en schrijven, waarbij meerdere talen en culturen aan bod kunnen komen, vaak binnen één en dezelfde taak ofwel opgave (Council of Europe, 2020). Het belang van geïntegreerde taalvaardigheden sluit dus direct aan bij de praktijk van Sprachmittlung, waarbinnen de grens tussen receptieve en productieve vaardigheden vervaagt. Verder wordt taalontwikkeling volgens DUB-principes gestimuleerd door communicatief gebruik en het bespreken van betekenissen, terwijl de kern van Sprachmittlung bestaat uit het overbrengen van betekenis van de ene taal naar de andere, re-

kening houdend met context en gesprekspartners (Reimann, 2016). De nadruk op betekenisgericht en communicatief taalgebruik binnen de DUB-benadering creëert daardoor een ideale omgeving voor het oefenen van *Sprachmittlung* (Urbanek & Koster, 2020). Ten slotte staan leerders en hun behoeftes in DUB-gestuurd taalonderwijs centraal, en is *Sprachmittlung* per definitie taakgericht en contextafhankelijk. Door de behoeften van de leerders als uitgangspunt te nemen, wordt het curriculum flexibel en relevant, waardoor leerders gemotiveerd raken om hun bemiddelingsvaardigheden te ontwikkelen.

2.1. Empirische studies naar DUB-taallessen en digitale media

In de afgelopen twee decennia hebben enkele empirische studies gepoogd de effectiviteit van DUB-geïnspireerd taalonderwijs op taalvaardigheid te documenteren, soms in vergelijking met structuurgebaseerde benaderingen van taalonderwijs. Binnen DUB-benaderingen vallen onder andere taalonderwijs met digitale media, ofwel speelfilms (Hong & Verspoor, 2013; Koster, 2014, Irshad et al., 2019; Urbanek, 2025), *Total Physical Response Storytelling* (TPRS) (Ray & Seely, 2004) en de *Accelerative Integrative Methodology*, ofwel AIM-methode (Maxwell, 2001; Arnott, 2011; Rousse-Malpat et al., 2019; Gombert et al., 2024). In TPRS- en AIM-methodes staan gebarentechnieken, *storytelling*, theater en (inter)actieve spreek- en schrijfvaardigheid centraal. Recentelijk toonden Rousse-Malpat et al. (2024) in een langetermijnstudie van vreemdetalenonderwijs Frans op middelbare scholen in Nederland dat de AIM-methode significant betere resultaten opleverde, in het bijzonder voor mondelinge taalvaardigheid, dan gangbaar communicatief talenonderwijs met lesboeken.

Tot dusver onderzocht een klein aantal studies effectiviteit van de inzet van speelfilms in DUB-geïnspireerd talenonderwijs in termen van taalontwikkeling. Voor zover wij weten is de vaardigheid *Sprachmittlung* in dit type onderzoek tot dusver nog niet onderzocht. Films zijn rijke bronnen van authentiek gesproken materiaal, dat wordt gepresenteerd in betekenisvolle, sociale gebruikssituaties (bv. bruiloft, begrafenis, verjaardag etc.) door diverse sprekers. De visuele context en de mogelijkheid om filmfragmenten veelvuldig te herhalen, helpen bij taalbegrip. En wanneer de input in de vorm van een interessant verhaal zit, zijn leerders gemotiveerd om te blijven luisteren. Films bieden bovendien het potentieel om te leren over (inter- en intra-)culturele gebruiken in de doelcultuur (Koster, 2014; 2018). Deze digitale media vormen dus bij uitstek geschikt materiaal voor talenonderwijs volgens DUB-principes (Verspoor, 2017), inclusief het ontwikkelen van *Sprachmittlung*.

Hong en Verspoor (2013) onderzochten effecten van een DUB-gebaseerde filmlesmethode Engels op algemene taalvaardigheid van 169 beginnende leerders aan de universiteit van Can Tho (Vietnam). Resultaten toonden dat de DUB-groep, die werd blootgesteld aan authentieke taal in film en geen oefening in spreekvaardigheid of grammaticaonderwijs kreeg, beter scoorde op de *General English Proficiency* test dan de controlegroep, die grammatica- en interactiever onderwijs kreeg. Docenten gaven bovendien aan dat DUB-studenten

gemotiveerder leken dan die in de controleconditie. Irshad et al. (2019) vonden eveneens gunstige effecten van Engelstalig DUB-taalonderwijs met speelfilms in Sri Lanka voor leerders op verschillende taalniveaus. Hierbij werd duidelijk dat de integratie van DUB-principes, film en *computer assisted language learning* (CALL) nog gunstiger uitwerkte op algemene taalvaardigheid in vergelijking met docentgestuurd onderwijs. De auteurs opperden dat dit kwam doordat leerders in de CALL-conditie beter hun eigen lestempo konden bepalen.

In de NVT-context voerde Koster (2014) aan de Universiteit Münster een verkennende studie uit met 19 leerders op B1/B2-niveau voor DUB-gebaseerd taalonderwijs met de speelfilm *Alles is liefde* (2007). Resultaten op een C-test, alsook een schrijfpdracht uit de *Staatsexamens NT2*, suggereerde dat algemene en schriftelijke taalvaardigheid significant was toegenomen na deelname aan de DUB-cursus. Recent onderzoek door Urbanek (2025) impliceert dat de inzet van (ondertitels in) speelfilms in het NVT-onderwijs in het secundair onderwijs in Duitsland gunstige effecten heeft op de verwerving van (idiomatische) woordenschat. Het huidige artikel voegt data, verzameld op een lange(re) termijn, ofwel van vijf cohorten volwassen NVT-leerders, toe aan de bescheiden basis van effectstudies naar DUB-benaderingen van taalonderwijs ofwel inzet van digitale media, c.q. speelfilms in het talenonderwijs, waarbij we, net als Urbanek (2025), voornamelijk focusten op idiomatische woordenschatverwerving.

3. Methode

3.1. Deelnemers

Tussen het wintersemester 2019/20 en 2023/24 hebben in totaal 121 eerstejaarsstudenten Nederlands als onderdeel van hun “Zweifach-Bachelor”- en “Bachelor BK”-opleiding de cursus “Sprachmittlung” aan het Institut für Niederländische Philologie van de Universiteit van Münster gevolgd en ze werden begeleid door drie docenten (tevens auteurs van dit artikel). 103 van deze 121 studenten hebben demografische gegevens met behulp van een achtergrondvragenlijst vermeld en hebben aan het begeleidende, verkennende onderzoek deelgenomen.² Deze studenten waren gemiddeld 22 jaar oud (*min*=18, *max*=69 jaar), ze waren vooral vrouwelijk (*v*=75 % [*n*=77], *m*=25 % [*n*=26]) en ongeveer twee derde van de studenten begon hun studie met voorkennis van het Nederlands (NVT-onderwijs op school; *mv*= 63 % [*n*=65], *zv*=37 % [*n*=38]). Er waren maar weinig substantiële verschillen tussen de cohorten, met uitzondering dat de groepsgrootte aanzienlijk varieerde met bijvoorbeeld 32 studenten in 2020/21 tot slechts 11 studenten in 2023/24.

2 Met ‘begeleidend onderzoek’ worden hier de afgenomen pre-post-woordenschattoetsen bedoeld. De verplichte, afsluitende evaluatie (*studentische Lehrveranstaltungskritik*) hebben daarentegen alle deelnemende 121 eerstejaarsstudenten ingevuld.

3.2. Materiaal

3.2.1. Audiovisuele input

Als digitale, audiovisuele input hebben we vijf Nederlandstalige speelfilms geselecteerd en hiervan telkens vier tot zes filmfragmenten (van ca. 2–3 minuten) bewerkt, die inhoudelijk op elkaar aansloten. Om de grove verhaallijn en context van de films te introduceren, toonden we via het universitaire platform *Learnweb* (gebaseerd op *Moodle*) de filmtrailers van de geselecteerde films. Met de digitale tool *H5P* werden tijdens het bekijken van de trailers een aantal inhoudelijke vragen gesteld, die individueel werden beantwoord door alle deelnemers als voorbereidend huiswerk. We behandelden de volgende speelfilms: *Liever Verliefd* (2001, romantische komedie), *Alles is Liefde* (2007, romantische komedie), *Alles is familie* (2012, romantische komedie³), *Hoe Duur was de Suiker* (2013, historisch drama) en *Kenau* (2014, historisch drama).

Bij de keuze van films hebben we erop gelet dat ze aan meerdere eisen voldeden (vgl. Urbanek & Koster, 2020). Het was belangrijk dat de films makkelijk kunnen worden aangeschaft en/of gestreamd om studenten de mogelijkheid te bieden ze naar behoefte volledig te bekijken. Qua taal was het belangrijk dat de films authentiek Nederlands representeerden, en niet al te veel taalvariatie bevatten, zodat de beginnende leerders de inhoud en de gesprekken goed konden volgen. Verder hebben we erop gelet om meerdere filmgenres aan te bieden, met zowel vrouwelijke als mannelijke hoofdpersonages, om de op film gebaseerde cursus voor diverse leerders interessant te maken. Daar komt nog bij dat we door de filmkeuze kansen wilden bieden om, naast taalverwerving, te reflecteren op culturele aspecten van Nederlandstalige gemeenschappen (bijvoorbeeld Sinterklaas in *Alles is liefde* (2007) of het koloniale verleden van Nederland en Suriname in *Hoe duur was de suiker* (2013)). Ook hebben we alleen speelfilms geselecteerd die op z'n minst één (internationale) prijs (bijv. een *Gouden Kalf*) hebben gewonnen om rekening te houden met de kwaliteit van de films.

3.2.2. Opdrachten bij de audiovisuele input

Per film hebben studenten minstens twee opdrachten in de les uitgevoerd om taalinput uit de speelfilmfragmenten nogmaals te herhalen en tegelijkertijd taalbemiddeling (NB breed gedefinieerd) als vaardigheid te oefenen. De opdrachten, die alle deelvaardigheden aanspreken, waren geïnspireerd op werkvormen uit het boek *Games for language learning* (Wright et al., 2006; zie ook Urbanek & Koster, 2020). Hier volgen een aantal voorbeelden van werkvormen die in de cursus aan bod kwamen (van eerder gesloten/gestuurde en receptieve naar meer open /ongestuurde en productieve opdrachten):

3 In cohort 2019 behandelden we in plaats van *Alles is familie* nog de komedie *All Stars, Old Stars* (2011). In evaluaties gaven studenten echter aan dat ze deze film matig interessant vonden en daarom besloten we hem te vervangen.

1. Dialogenpuzzel (dialoogstukken in de goede volgorde leggen) (*Liever verliefd; Hoe duur was de suiker?*)
2. Kruiswoordpuzzel met woorden die in filmfragmenten aan bod komen (*Alles is Liefde*)
3. Het aanvullen van incomplete dialogen (*Alles is Familie; Liever verliefd*)
4. Screenshots uit een filmfragment in de juiste volgorde leggen en beschrijven wat er te zien is (*Alles is Liefde*)
5. Een Duitstalige DVD-kaftekst (evt. andere moedertalen van leerders benutten voor anderstalige kaffteksten) op basis van de Nederlandstalige kafftekst uitwerken (*Kenau*)
6. Een Duitse dialoog schrijven (evt. andere moedertalen van leerders benutten voor anderstalige dialogen) en met de originele Nederlandse dialoog in het filmfragment vergelijken (*Kenau*)
7. In groepen een Nederlandstalig filmfragment naar het Duits ondertitelen (*Alles is Familie*, evt. andere moedertalen van leerders voor ondertiteling benutten)

Bovendien hebben studenten per speelfilm als huiswerk één Nederlandstalig kranten-, tijdschrift of online artikel gelezen (bv. interview met de schrijfster van het boek *Hoe duur was de Suiker* (1987), waarop de speelfilm is gebaseerd) en taalbemiddeld. Met het oog op differentiatie voor studenten met en zonder voorkennis, hebben we steeds één moeilijkere tekst voor studenten met voorkennis en één makkelijkere tekst voor studenten zonder voorkennis aangeboden. Studenten maakten bijvoorbeeld Nederlandstalige informatie toegankelijk voor een Duitstalig doelpubliek of pasten Duitstalige informatie aan voor Nederlandstalige lezers in toegankelijke taal (evt. voor een anderstalig doelpubliek, indien leerders andere moedertalen dan het Duits hadden). Ze kregen in het college gelegenheid om elkaars teksten te lezen en peer-feedback te geven. De vijf Sprachmittlungopdrachten werden opgenomen in een taaldossier en aan het einde van het semester beoordeeld op een geslaagd/niet-geslaagd basis (NB wegens de beperkte toetsmogelijkheden binnen het curriculum was een uitgebreidere beoordeling niet mogelijk, maar zie Council of Europe, 2020 voor mogelijkheden).

3.2.3. Begeleidend onderzoek

Het begeleidend onderzoek focuste op het in kaart brengen van idiomatische woordenschatontwikkeling als sleutelcomponent voor algemene taalvaardigheid. Van een gedifferentieerde kwantitatieve ofwel kwalitatieve beoordeling van de vaardigheid Sprachmittlung zagen wij wegens beperkte toetsmogelijkheden en praktische bezwaren af (maar zie discussie). De woordenschatontwikkeling werd

in kaart gebracht door een pre-/post-studiedesign, waarvoor totaal 55 woordenschatitems uit de filminput werden geselecteerd. Dit betrof vooral idiomatische uitdrukkingen zoals “in het huwelijksbootje stappen” of “iets achter de rug hebben”. Hierbij gingen we ervan uit dat studenten ze nog niet kenden en dat ze ook geen onderdeel van de eerste taalcursus zouden zijn, die studenten tegelijkertijd volgden in het studieprogramma van Nederlandse Taal en Cultuur met een lesboek en onder begeleiding van een andere docent. We selecteerden 10 items uit filmfragmenten van *Liever verliefd*, *Alles is Liefde*, *Hoe duur was de suiker?* en *Kenau* en 15 items uit *Alles is Familie*, die vanaf cohort 2020 de film *All Stars*, *Old stars* verving. Bij alle items werden vijf meerkeuze antwoordmogelijkheden opgesteld, waarvan er één het meest correct of waarschijnlijk was, drie onjuist of zeer onwaarschijnlijk en één “weet ik niet”-optie om onzekerheid aan te duiden. De incorrecte antwoordmogelijkheden waren deels incorrecte synoniemen/ beschrijvingen in het Nederlands en deels incorrecte Duitse vertalingen. We hebben alle items en antwoordopties in hun volgorde gerandomiseerd voor zowel de pre- als posttoets en vervolgens digitale toetsen met behulp van *Google Forms* ontworpen. Afbeelding 1 laat twee voorbeelditems zien, voor a) een idiomatische uitdrukking en b) een losstaand woord.

"We lopen achter op schema! Wat betekent dit? *

- ☐ Het schema is te vol.
- ☒ Man erreicht etwas nicht in der Zeit, die man im Vorfeld eingeplant hat.
- ☐ Man geht zu schnell.
- ☐ De tijd vliegt.
- ☐ Weet ik niet.

Wat is "jaloezie"? *

- ☒ Eifersucht.
- ☐ Kwaadheid.
- ☐ Zufriedenheit.
- ☐ Aantrekkingskracht.
- ☐ Weet ik niet.

Afbeelding 1: Voorbeelden van items uit de pre- en postwoordenschattoetsen

Op de eerste pagina van de toetsen konden studenten demografische gegevens vermelden, onder andere leeftijd, gender en taalniveau Nederlands (beginner/ op school geleerd / ...). Als aanvulling op resultaten van de woordenschattoetsen hebben we ook nog enkele schalen van de zogenaamde “Offizielle Studentische Lehrveranstaltungs-kritik” geanalyseerd, die alle studenten in de laatste college-week in het kader van kwaliteitsmanagement van de Universiteit van Münster verplicht invullen. We hebben tevens de open vragen van deze evaluatie geëvalueerd om in kaart te brengen wat de meest genoemde plus- en minpunten van het college waren.

3.3. Inhoud van audiovisuele taallessen

Het college “Sprachmittlung” werd en wordt elk wintersemester van half oktober tot eind januari aangeboden en in deze periode is er per week één bijeenkomst van 90 minuten (in twee groepen die dezelfde inhoud behandelen). In totaal zijn er dus – afhankelijk van het semester – 11 tot 13 inhoudelijke bijeenkomsten waarin studenten met en zonder voorkennis van het Nederlands samenwerken.

In twee cohorten werd het college vanwege de coronapandemie online aangeboden (wintersemester 20/21 en 21/22), maar met behulp van de tool ZOOM, breakout-sessies en een licht aangepaste planning konden we het college ook in deze fase zonder verstrekkingen beperkingen vormgeven.

Tijdens de eerste en laatste bijeenkomst hebben studenten de digitale pre- en post-woordenschattoetsen zonder hulpmiddelen ingevuld en in één van de laatste bijeenkomsten hebben ze de officiële evaluatie ingevuld. In de tussentijd zijn de fragmenten van de vijf eerdergenoemde films volgens de DUB-benadering behandeld (2 á 3 bijeenkomsten per film). Hierbij hebben we rekening gehouden met een stappenplan voor DUB-filmgebaseerd taalonderwijs (Hong & Irsahad, 2013; Koster, 2014) dat leerders meermaals blootstelt aan de authentieke filminput en tevens rekening houdt met de bevordering van Sprachmittlung (in bredere zin). De eerste stap bestaat uit het bekijken van een filmfragment zonder ondertitels of specifieke instructies. Hierdoor krijgen de leerders een eerste indruk van wat er gebeurt in de scène en activeren ze hun voorkennis. Door aan het begin van iedere les terug te kijken op eerdere scènes, wordt de samenhang tussen fragmenten en de opbouw van het verhaal benadrukt, wat essentieel is voor het begrijpen van context en intenties. Vervolgens controleert de docent of de belangrijkste gebeurtenissen zijn begrepen door middel van twee algemene vragen. Leerders krijgen hierbij de gelegenheid om verduidelijking te vragen als iets niet duidelijk is. Dit stimuleert actief luisteren en het navragen van betekenis in het Nederlands én Duits, ofwel andere thuistalen van leerders (NB Sprachmittlung).

In de derde stap bekijken de leerders het fragment opnieuw, nu met gerichte aandacht voor wat de karakters zeggen. Door specifieke vragen over taalgebruik te stellen, worden de leerders uitgedaagd om niet alleen inhoud, maar ook bepaalde formuleringen en nuances op te merken, wat hun vermogen scherpt om relevante informatie te selecteren en over te brengen. Doordat leerders bijzondere boodschappen van de filmfragmenten parafraseren en de kern weergeven, is er sprake van een taalbemiddelende activiteit. In een vierde stap krijgen de leerders de tekst uit het fragment te zien op PowerPoint-sheets en lezen deze hardop. Door de tekst in een andere vorm (geschreven) en in een lager tempo te verwerken, oefenen leerders uitspraak, intonatie en tekstbegrip. Onbekende woorden en uitdrukkingen worden besproken en visueel ondersteund, wat het begrip en de actieve woordenschat vergroot, waarbij vertalen naar Duits of andere thuistalen als strategie kan worden gebruikt. In een vijfde stap, na het bekijken van één of twee fragmenten, volgde een afwisselende (duo- of groep)activiteit waarbij rekening wordt gehouden met taalbemiddeling binnen het Nederlands of tussen het Nederlands, Duits ofwel andere thuistalen. Dit soort opdrachten stimuleren het impliciet herhalen van taal en dagen leerders uit om actief met de inhoud aan de slag te gaan. Naarmate het taalniveau vordert, werden de opdrachten complexer, zoals het zelf bedenken van verhaallijnen op basis van screenshots. Ook werd er een huiswerkopdracht meegegeven waarbij leerders tekstfragmenten taalbemiddelen (zie 3.2.2) en nieuw geleerde woorden in een woorddossier documenteerden.

Om de autonomie in het eigen leerproces te bevorderen en nieuw geleerd idioom nogmaals te herhalen, hebben leerders na alle bijeenkomsten plusminus tien woorden/ idiomatische uitdrukkingen in een woorddossier genoteerd. Deze woorddossierwoorden hebben ze aan het einde van het college nogmaals gebruikt om twee opdrachten te bewerken voor het verkrijgen van studiepunten. Studenten moesten 1) voor minstens drie woorden een associatienetwerk opstellen (NB: een mind-map met andere woorden die ze met geselecteerde woorden thematisch verbinden) en 2) een samenhangende tekst van +/- 500 woorden schrijven met minstens drie zelfgekozen woorden per college om aan te tonen dat ze in staat zijn om de woorden in passende contexten te gebruiken. Daarenboven hebben ze taalbemiddelingsopdrachten ingediend die ze al voor de filmlessen hebben bewerkt en besproken, waarbij aangeboden leesteksten werden omgeschreven om te passen in een andere context.

4. Resultaten

4.1. Statistische analyse van testresultaten woordenschat

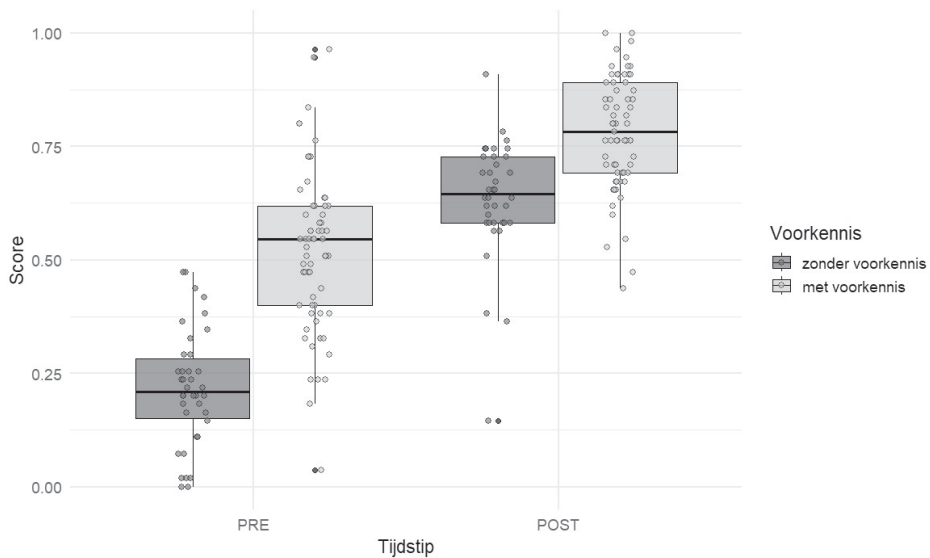
Om de ontwikkeling van de woordenschat van studenten te analyseren, werd een mixed ANOVA in R (R Core Team, 2020) voor pre- en posttoets scores uitgevoerd (zie Girden, 1992). Deze analysemethode is geschikt voor onderzoekopzetten waarin dezelfde deelnemers op meerdere meetmomenten worden getest, in dit geval voor (PRE) en na (POST) de cursus. Daarnaast houdt de analyse rekening met de rol van voorkennis van het Nederlands en verschillen tussen cohorten (jaar van deelname aan de cursus). De afhankelijke variabele in deze analyse was de geleerde woordenschat, gemeten aan de hand van de testresultaten. De onafhankelijke variabelen waren TIJDSTIP (PRE vs. POST), VOORKENNIS (ja/nee) en COHORT. De tweede variabele onderscheidt studenten die al voorkennis van het Nederlands hadden van studenten die zonder voorkennis met de studie Nederlands zijn begonnen. Met de derde variabele onderzoeken we of er verschillen zijn tussen verschillende jaargangen. Bovendien stelde de mixed ANOVA ons in staat om zowel geïsoleerde effecten als de interactie tussen variabelen te analyseren. Op die manier kunnen we niet alleen vaststellen of de woordenschatkennis in het algemeen verbeterd is, maar ook of deze verbetering afhankelijk is van factoren zoals voorkennis en cohort. Met behulp van post-hoc tests (Šidák) werden factoren paarsgewijs vergeleken. Bij de toetsing van significantie is een significantieniveau van $p < .05$ gehanteerd. Dit betekent dat effecten met een p-waarde kleiner dan .05 als statistisch significant worden beschouwd.

4.2. Woordenschatontwikkeling

Uit de mixed ANOVA blijkt dat er significante hoofdeffecten waren voor TIJDSTIP (PRE vs. POST, $p < .001$) en VOORKENNIS ($p < .001$). Er is dus een verschil in woordenschatkennis aan het begin en het einde van de cursus. Bo-

vendien speelde eerder verworven kennis van het Nederlands een rol bij resultaten op de woordenschattoets. Er zijn echter geen systematische verschillen in de woordenschatverwerving tussen de verschillende cohorten, wat we uit het niet-significante effect van COHORT ($p = .576$) mogen besluiten. Daarnaast toonde de ANOVA een significante interactie tussen TIJDSTIP en VOORKENNIS ($p < .001$), wat aangeeft dat de woordenschatontwikkeling werd beïnvloed door de voorkennis van de studenten.

Om de significante interactie nader te onderzoeken, worden in Afbeelding 2 de gemiddelde scores per groep (met en zonder voorkennis) als percentages op de PRE- en POST-test weergegeven. Uit de figuur blijkt dat voor zowel de groep zonder voorkennis als de groep met voorkennis woordenschatkennis significant is toegenomen na de cursus. Studenten zonder voorkennis behaalden gemiddeld een score van 21.6 % op de PRE-test en verbeterden naar 63.6 % op de POST-test. Dit betekent een gemiddelde toename van 42 procentpunten. Studenten met voorkennis begonnen met een hogere score van 51.7 % op de PRE-test en verbeterden naar 78.1 % op de POST-test, wat neerkomt op een gemiddelde toename van 26 procentpunten.



Afbeelding 2: Gemiddelde scores en spreiding per groep (met en zonder voorkennis) als percentages op de PRE- en POST-test

De resultaten laten eveneens zien dat er aan het begin van de cursus een aanzienlijke spreiding is in de woordenschatprestaties van de studenten, zoals zichtbaar in de resultaten op de PRE-test op Afbeelding 2. Hier zijn de verschillen tussen individuele studenten groot, met veel variatie binnen zowel de groep met als zonder voorkennis. Na afloop van de cursus, op de POST-test, nemen

deze verschillen tussen studenten duidelijk af. De gemiddelde scores van beide groepen liggen dicht bij elkaar, wat suggereert dat de initiële verschillen in woordenschatkennis deels worden gecompenseerd door deelname aan de cursus. Dit wijst erop dat de aanvankelijke heterogeniteit in woordenschatniveau aan het einde van de cursus enigszins wordt verminderd. Deze bevinding suggereert tevens dat de cursus een egaliserend effect heeft en dat vooral studenten met een lagere woordenschatkennis een aanzienlijke ontwikkeling doormaken. Maar al met al geven de resultaten aan dat de cursus een positief effect heeft op de woordenschatontwikkeling van studenten, zowel met als zonder voorkennis van het Nederlands.

4.3. Evaluatie van het college door studenten

In deze paragraaf zoomen we in op de officiële evaluatie van het college *Sprachmittlung* door studenten uit de vijf jaargangen. In het kader van deze evaluatie zijn verschillende aspecten van de leerervaring door studenten beoordeeld, waarbij wij vooral ingaan op de kwalitatieve input van studenten. Vooral werd de goede didactische opzet van het college positief benoemd, waarbij vooral creatieve opdrachten zoals het maken van ondertitels of kافتeksten en afwisselende werkvormen werden gewaardeerd. Enige studenten vonden bovendien het gebruik van films als leermiddel nuttig, omdat ze zo authentiek Nederlands konden horen en tegelijkertijd culturele inzichten konden verwerven. Studenten vonden vooral de behulpzame voorbeelden en intensieve woordenschatoefeningen erg nuttig, mede omdat nieuwe woorden regelmatig werden herhaald. De meesten gaven bovendien aan dat het seminar hun interesse voor de leerinhoud heeft aangewakkerd en hen nieuwsgierig heeft gemaakt naar verdere verdieping. Naast deze positieve punten uitten studenten ook kritiek, vooral met betrekking tot niveauverschillen, herhaling en filmselectie: studenten zonder voorkennis gaven aan dat ze zich vaak overweldigd voelden terwijl gevorderde studenten juist meer uitdaging wilden. Een splitsing in groepen op basis van voorkennis werd daarom meerdere keren voorgesteld. Verder gaven studenten aan dat de lesstructuur op den duur enigszins repetitief werd en dat romantische komedies oververtegenwoordigd waren. Ondanks deze kritiek leken deelnemende studenten toch overwegend positief gestemd over de DUB-geïnspireerde *Sprachmittlung* taalcursus met Nederlandstalige speelfilms.

5. Discussie

In dit artikel onderzochten we aan de hand van data van vijf cohorten studenten of hun idiomatische woordenschatkennis ontwikkelde binnen de op DUB-principes gebaseerde cursus *Sprachmittlung*, waarin authentieke, gebruikgebaseerde input uit Nederlandstalige speelfilms centraal stond (Hong & Verspoor, 2013; Lowie et al., 2020). De significante vooruitgang in woordenschatkennis bij zowel studenten met als zonder voorkennis, onafhankelijk van cohort of analoog versus ZOOM-gebaseerd onderwijs, suggereert dat het gebruik van authentieke

audiovisuele input in digitale media in combinatie met interactieve en betekenisvolle opdrachten omtrent de deelvaardigheid Sprachmittlung (Reimann, 2016; Verspoor, 2017) een krachtige methode is om taalontwikkeling te bevorderen. De bevindingen sluiten aan bij eerdere, sterker gecontroleerde studies die positieve effecten van DUB-gebaseerd onderwijs op taalontwikkeling aan toonden met speelfilms, zoals Hong en Verspoor (2013), Irshad et al. (2019) en, in het verlengde hiervan, met DUB-gebaseerde methodes zoals AIM in Roussemalpat et al. (2024) en Gombert et al. (2024). De bevinding dat studenten zonder voorkennis een grotere relatieve vooruitgang boekten dan studenten met voorkennis kan worden verklaard door hun lagere uitgangsniveau. Zoals Irshad et al. (2019) voorstellen, kan in toekomstige cursussen technologie verdergaander worden ingezet om studenten nog meer autonomie te geven over hun leertempo en uitgebreidere differentiatie te faciliteren. Dit kan eventueel leiden tot hogere leeropbrengsten voor studenten met voorkennis.

De evaluaties van studenten wijzen aan dat ze doorgaans tevreden waren over de cursus, maar suggereren eveneens een behoefte aan (nog) meer differentiatie binnen de lesinhoud of door splitsing van groepen op basis van taalniveau. Het laatste is gebaseerd op relatief kleine cohorten en in onze context niet altijd mogelijk maar een sterkere differentiatie met behulp van de technologie, zoals in Irshad et al. (2019), behoort wel tot de mogelijkheden. Daarnaast werd de structuur van de lessen door sommige studenten als repetitief ervaren, ondanks dat herhaling juist een kernprincipe is binnen de DUB-benadering (Lowie et al., 2020). Dit roept de vraag op hoe herhaling op een meer gevarieerde en dus motiverende manier kan worden geïntegreerd. Eén manier waarop meer variatie in herhaling ingebracht kan worden is door een meer multi-sensorische aanpak, die bijvoorbeeld aansluit bij de AIM-methode, die werd onderzocht in Roussemalpat et al. (2024) en Gombert et al. (2024). Hierbij kunnen, naast de in de cursus al aanwezige visuele en auditieve herhaling, versterkt fysieke elementen worden ingebracht om het leerproces dynamischer te maken, bijvoorbeeld door het koppelen van woorden aan bewegingen of gebaren (zie Gombert, 2024). Een ander punt van aandacht is de selectie van films. Hoewel deze zorgvuldig waren gekozen op basis van talige en culturele relevantie, gaven studenten aan dat romantische films oververtegenwoordigd waren. Het introduceren van films uit andere genres (bv. actiefilm, komedie, fantasie, psychologische thriller, drama) zou de cursus nog aansprekender kunnen maken voor studenten met verschillende interesses.

Hoewel de resultaten van dit exploratieve onderzoek suggereren dat een DUB-benadering in onze NVT-onderwijscontext effectief is in termen van woordenschatverwerving, zijn er enkele kanttekeningen die aandacht verdienen. Een eerste beperking betreft de beperkte betrouwbaarheid en validiteit van de gebruikte woordenschattoetsen om woordenschatontwikkeling te meten, die bovendien alleen focusten op het *herkennen* van woordenschat en idiomatisch taalgebruik. Toekomstig onderzoek zou ook productieve woordenschatkennis kunnen toetsen (bv. in spreek- of schrijfopdrachten) alsook het effect van DUB-gebaseerd NVT-onderwijs op algemene (receptieve en productieve) taalvaar-

digheid in alle deelgebieden: lezen, luisteren, schrijven en spreken, inclusief recente(re) aspecten zoals online interactie, fonologie, gebarentaal en, in het bijzonder, *Sprachmittlung* (Council of Europe, 2020). De “can do”-statements uit het ERK voor taalbemiddeling kunnen hierbij uitkomst bieden en het gedifferentieerd (kwantitatief en kwalitatief) evalueren van taalbemiddelingtaken in de cursus toekomstig mogelijk maken, indien reguleringen en lespraktijk dit toelaten. Voor taalbemiddeling op A2-niveau, kan bijvoorbeeld worden onderzocht in hoeverre studenten hoofdpunten uit korte, simpele teksten over bekende onderwerpen kunnen bemiddelen, ze samenwerkend betekenis kunnen construeren en meertalige interactie kunnen faciliteren door het tonen van empathie en het bemiddelen van culturele verschillen (Council of Europe, 2020).

Meer vergelijkende studies tussen DUB-studenten en leerders die structuurgebaseerd communicatief taalonderwijs volgen (Rousse-Malpat et al., 2024; Gombert et al., 2024, zie ook Piggott et al., 2020) kunnen eraan bijdragen meer helderheid te scheppen over de effectiviteit van verschillende benaderingen in termen van verschillende taaldeelvaardigheden binnen het taalonderwijs. Verder kunnen vervolgstudies pogen DUB-benaderingen in andere NT2- of NVT-contexten te onderzoeken, daar in het algemeen meer (longitudinaal) onderzoek naar de ontwikkeling van verschillende taaldeelvaardigheden in deze contexten nodig is (Beckers, 2025). Naast leerders in het NVT-onderwijs in het secundair onderwijs in Duitsland (zie ook Urbanek, 2025, en Urbanek, dit themanummer), is meer aandacht voor het NT2-volwassenonderwijs in Nederland en Vlaanderen gewenst, onder andere voor ‘specifieke’ nieuwe groepen cursisten, zoals mensen uit Oekraïne. In de context van het Duitse NVT-onderwijs is het wenselijk leraren-in-opleiding (LIOs) al tijdens de universitaire lerarenopleiding kansen te bieden om ervaring op te doen met taalonderwijsmethodes gebaseerd op minder bekende, maar recente(re), wetenschappelijk relevante (DUB-)benaderingen van taalonderwijs.

6. Conclusie

Toekomstige studies kunnen de effectiviteit en evaluatie van DUB-gebaseerd talenonderwijs diepgaander onderzoeken, waarbij naast de ontwikkeling van woordenschat, andere deelvaardigheden (NB *Sprachmittlung*) effectief in kaart kunnen worden gebracht. Voor verdere implementaties van DUB-gebaseerd NVT-onderwijs wordt, gebaseerd op onze bevindingen, aanbevolen om nog sterk(er) te differentiëren tussen studenten met verschillende niveaus, variatie in lesstructuur (NB herhaling door fysieke activiteit) en filmselectie te vergroten, alsook technologie verregaander in te zetten voor gepersonaliseerd leren. Ondanks aanzienlijke beperkingen biedt deze verkennende studie waardevolle handvatten voor docenten en ontwerpers van curricula wiens visie op taal met DUB-gebaseerde perspectieven op taalontwikkeling overeenkomt en/of diegenen die geïnteresseerd zijn in innovatieve verbreding van hun methodenrepertoire binnen het vreemdetalenonderwijs.

Literatuur

- Arnott, S. (2011). Exploring the dynamic relationship between the Accelerative Integrated Method (AIM) and the core French teachers who use it: Why agency and experience matter. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 156–176.
- Beckers, I. (2025). Hiaten en aanbevelingen voor nieuwe onderzoeksagenda. Een trendanalyse van onderzoek naar NT2-volwassenenonderwijs. *LES*, 43 (online only).
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. The MIT Press.
- Council of Europe (2001). *CEFR and its language versions*. Beschikbaar via: kurzelinks.de/kenl.
- Council of Europe (2020). *Historical overview of the development of the CEFR - Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Beschikbaar via: kurzelinks.de/bpog.
- Dörnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. *Individual Differences and Instructed Language Learning*, 2, 137–158.
- Girden, E.R. (1992). *ANOVA: Repeated measures*. Sage university papers. Quantitative applications in the social sciences: no. 07-084. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Gombert, W., Keijzer, M., Verspoor, M. (2024). Long-term effects of structure-based versus dynamic usage-based instructional programs for French. *Journal of the European Second Language Association*, 8(1), 18–33. kurzelinks.de/at7p
- Gombert, W. (2024). Op zoek naar een werkelijk communicatieve methode. Deel 2. *Levende Talen Tijdschrift*, 8, 26–31.
- Graus, J., & Coppen, P.A. (2018). Influencing student teacher grammar cognitions: The case of the incongruous curriculum. *The Modern Language Journal*, 102, 693–712.
- Hong, T., Verspoor, M. (2013). A dynamic, usage-based approach to communicative language teaching. *De Gruyter, EUJAL*, 1(1), 1–33.
- Irshad, M., Keijzer, M., Wieling, M., Verspoor, M. (2019). Effectiveness of a dynamic usage based computer assisted language program. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 137–162.
- Koster, D. (2014). Een dynamische, usage-based benadering van NT2-onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(1), 21–30.
- Koster, D. (2018). *NT2-Cahier: Films in de Les*. Boom.
- Kuiken, F. (2022). Traditie en transformatie in vijftig jaar onderwijs Nederlands. In Roosman, L. M., Gustinelly, E., Nuriah, Z., & Clercq, M. L. (Eds.). *Prosiding Kongres Internasional 50 Tahun Studi Belanda di Indonesia. Vijftig Jaar Studie Nederlands In Indonesië*. Jakarta, 2–4 November 2021. UI Publishing.

- Kuiken, F., & Vedder, I. (2022). Measurement of functional adequacy in different learning contexts: Rationale, key issues, and future perspectives. *TASK: Journal on Task-Based Language Teaching and Learning*, 2(1), 8–32.
- Krashen, S.D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford University Press.
- Langacker, R. (2000). A dynamic usage based-model. In R. Langacker (Ed.) *Cognitive Linguistics Research 14* (pp. 91–145). Mouton de Gruyter.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. 4th edition. Oxford University Press
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W., & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). San Diego Academic Press.
- Lowie, W. & Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*. 10.7 – 21.10.1017/S1366728906002732.
- Lowie, W., Michel, M., Rousse-Malpat, A., Keijzer, M. & Steinkrauss, R. (2020). Introduction. In W. Lowie, M. Michel, A. Rousse-Malpat, M. Keijzer & R. Steinkrauss (Eds.) *Usage-based dynamics in second language development* (pp. 1–6). Multilingual Matters.
- Maxwell, W. (2001). *Evaluating the effectiveness of the accelerative integrated method for teaching French as a second language*. Master's thesis, University of Toronto.
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.
- Peters, E. (2020). Woordenschat. In: Dönszelmann, S. et al. (Eds.). *Handboek Vreemdetalendidactiek* (pp. 201–216). Bussum: Coutinho.
- Piggott, L., Tribushinina, E., de Graaff, R. (2020). The Icing On the Cake? Effects of Explici Form-Focused Instruction after Two Years of Implicit EFL Learning. In W. Lowie, M. Michel, M. Keijzer & R. Steinkrauss (Eds.), *Usage-Based Dynamics in Second Language Development* (pp. 249–270). Multilingual Matters.
- Prajapati, M. (2022). Introductory Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English Language Teachers. *Integrated Journal for Research in Arts & Humanities*, 2(6), 2583–1712.
- Ray, B., Seely, C. (2004). *Fluency through TPR Storytelling: Achieving Real Language Acquisition in School*. Command Performance Language Institute.
- R Core Team (2020). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. Available at: <https://www.R-project.org/> (accessed July 20, 2024).
- Reimann, D. (2016). *Sprachmittlung*. 7 Wichtige Punkte für eine erfolgreichen Start ins Thema. Narr.

- Reimann, D. (2019). Mediation in den neuen Skalen und Deskriptoren des CEFR Companion Volume. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 30(2), 163–180.
- Rousse-Malpat, A., Steinkrauss, R., Wieling, M., & Verspoor, M. (2019). Effecten van typen instructie en hoeveelheid doeltaal in de klas voor het vak Frans in de onderbouw. *Levende Talen Tijdschrift*, 20, 16–26.
- Rousse-Malpat, A., Koote, L., Steinkrauss, R., Verspoor, M. (2024). Parlez-vous francais? Effects of structure-based versus dynamic-usage-based approaches on oral proficiency. *Language Teaching Research*, 28(5), 1893–1917.
- Ruigendijk, E., De Belder, M., & Schippers, A. (2021). *Inleiding Nederlandse taalkunde*. Netherlands: Amsterdam University Press.
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Type of instruction and language feature. *Language Learning*, 60, 263–308.
- Taalunie (2022). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Beschikbaar via: kurzelinks.de/3ea9.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Urbanek, L., Koster, D. (2020). *Kino im Klassenzimmer. Arbeitsblätter für die Behandlung von Spielfilmen im Niederländischunterricht*. Agenda Verlag.
- Urbanek, L. (2025). *Audiovisuelle Translation und Fremdsprachenunterricht in Deutschland. Untertitel(n) und das evidenzbasierte Potenzial im Kontext des Niederländischen als Zielsprache*. Universität Münster (Dissertation). Beschikbaar via: kurzelinks.de/qiar.
- Verspoor, M. (2017). Complex dynamic systems theory and L2 pedagogy: Lessons to be learned. In L. Ortega & Z. Han (Eds.), *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman* (pp. 143–163). John Benjamins.
- Verspoor, M., Schmid, H. (2024). What counts as usage in Dynamic Usage-Based models?. In Kevin Mcmanus (Ed.), *Usage in Second Language Acquisition. Critical reflections and future directions* (pp. 87–106). Routledge.
- West, L., & Verspoor, M. (2016). An impression of foreign language teaching approaches in the Netherlands. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(4), 26–36.
- Wright, A., et al. (2006). *Games for language learning*. Cambridge University Press.