

"Ik ben zo geniaal dat ik gewoon mijn eigen leer methode heb uitgevonden"

Welke vocabulaireverwervingsmethoden leerlingen gebruiken bij Frans en waarom.



Auteurs:

Marieke van Burgsteden (0247855)

Ingrid de Oude (3113868)

Elise Thoonsen (4037146)

Begeleider:

Caroliene van Waveren Hogervorst

Samenvatting

Docenten Frans geven aan dat er problemen zijn met het leren van woordjes: SO's worden slecht gemaakt en de woordenschat is te klein om teksten te begrijpen.

Een gebrek aan Franse woordenschat levert problemen op voor alle deelvaardigheden, want daar is kennis nodig van de woorden die eerder geleerd zijn. Zo is voor tekstbegrip kennis van 75% van de woorden van een tekst in een vreemde taal nodig om een globaal idee te hebben, 90% om de essentie te begrijpen en 95% om de details te begrijpen (Schouten-van Parreren, 1985).

De basis van de oplossing voor deze problemen ligt bij het aanleren van woordjes. Hier hebben we in dit onderzoek naar gekeken. Door middel van een digitale enquête hebben wij 65 leerlingen uit de bovenbouw van het vwo bevestigd over hun vocabulaireverwervingsmethoden.

We hebben de volgende resultaten gevonden: Het blijkt dat de helft van de leerlingen heeft aangegeven dat ze geen methode hebben geleerd van hun docent. Uit de redenen en de voordelen die de leerlingen noemen valt vooral op te maken dat de leerlingen het belangrijk vinden dat een methode efficiënt is. Ook het gebruiksgemak vinden ze belangrijk. Leerlingen vinden het prettig als de methode bij hun leerstijl past.

1. Inleiding

Docenten Frans van onze vorige en huidige stagescholen gaven en geven aan dat er problemen zijn met het leren van woordjes: woordjes bij Frans worden slecht gemaakt. Daarnaast blijkt dat de woordenschat van veel leerlingen te klein is om teksten te begrijpen. Een gebrek aan Franse woordenschat levert problemen op in de rest van de opleiding: voor schrijfvaardigheid, spreekvaardigheid, luistervaardigheid en leesvaardigheid is kennis nodig van de woorden die ze eerder moesten leren.

Volgens Schouten-van Parreren (1985) is kennis van 75% van de woorden van een tekst in een vreemde taal nodig om van een literaire tekst een globaal idee te hebben, 90% om de essentie te begrijpen en 95% om de details te begrijpen. Dit onderstreept het belang van een goede kennis van vocabulaire in een vreemde taal, in ons geval Frans. Deze inzichten onderbouwen het belang van vocabulaireverwerving, zoals blijkt uit onze praktijkervaring.

De basis van de oplossing voor deze problemen ligt bij het aanleren van woordjes. Hier willen wij in dit onderzoek naar kijken. Daarbij zullen wij ons enkel richten op het schoolvak Frans. Wij vragen ons af hoe leerlingen omgaan met het leren van woordjes. Hopelijk kunnen de antwoorden op deze vragen onszelf en andere docenten Frans en andere MVT inzicht geven in het leergedrag van leerlingen. Dit kan een uitgangspunt vormen om hier verbeteringen in aan te brengen, wat leidt tot een betere vocabulairekennis van leerlingen.

2. Theoretisch kader

De definitie die Van Dale geeft van 'woord' is als volgt: 'groep van spraakklanken met een eigen betekenis'. In de praktijk zullen leerlingen niet alleen woordjes leren, maar ook chunks¹ en hele zinnen (Nation, 1990). Dit wordt zelfs aangeraden door Kwakernaak (2009) om de grammaticale belasting te verlagen.

Volgens Nation (2006) heeft elk woord een andere leerlast². Deze leerlast is afhankelijk van de achtergrond van de leerder en wat een woord voor de leerder betekent. De leerlast is het lichtst als het woord patronen bevat die bij de leerder al bekend zijn. Docenten kunnen de leerlast van een woord verlichten door aandacht te vestigen op terugkerende patronen en analogiën binnen de tweede taal en door naar overeenkomsten te wijzen tussen de eerste en de tweede taal. Over het algemeen zijn bij het kennen van een woord de volgende aspecten betrokken: vorm, betekenis en gebruik (Nation, 2006).

Hoe leer je een vreemde taalvocabulaire?

Mondria (2006) raadt af om woorden in woordenlijsten te leren. Het is weinig inspirerend en de woorden worden door elkaar gehaald, omdat er geen context is. Bovendien blijkt vaak dat als de leerlingen de woordjes in de lijst kennen, dit niet betekent dat ze het buiten de lijst (op een toets) ook kennen. Zijn voorkeur gaat uit naar leren met behulp van kaartjes, met aan de ene kant het Franse woord en op de andere kant de vertaling, omdat de volgorde van leren dan niet vastligt. Het onderdeel 'in gedachten' van het online-overhoorprogramma WRTS (www.wrts.nl) zou een moderne versie van leren met kaartjes genoemd kunnen worden.

¹ chunks zijn kant en klare ongeanalyseerde taaluitingen van meer dan een woord, die als geheel geleerd wordt.

² de moeite die het kost om een woord te leren.

Mondria raadt wel aan om woorden in context te leren, maar wijst er op dat dit niet altijd gunstig is. Ten eerste is het arbeidsintensiever: de docent moet context rondom het woord bedenken, de leerling moet dit noteren. En er zijn concrete woorden die prima zonder context geleerd kunnen worden. Ten tweede loop je het risico dat de leerling het woord alleen in de gegeven context kent. Het moet dus duidelijk gemaakt worden dat de leerling het woord uiteindelijk ook in een andere context moet kennen.

Hoewel vaak wordt gedacht dat raden een goede woordleerstrategie is spreekt Mondria dat tegen. Uit zijn eigen onderzoek uit 1996 dat door Mondria (2006) wordt geciteerd blijkt dat leerlingen geraden woorden niet beter onthouden dan woorden die geleerd worden in een context. Bovendien kost het meer tijd en is het leerrendement daardoor lager. Raden is wel een goede *compensatiestrategie*, maar geen goede *leerstrategie*.

Staatsen (2011) wijst op de mogelijkheid gebruik te maken van een aantal systeemkenmerken van de taal, zoals cognaten³ en leenwoorden. Hierdoor kunnen leerlingen hun woordenschat sterk vergroten. Daarnaast legt veel input van de doeltaal een basis voor het vocabulaire van een leerling. Staatsen benoemt 3 hoofdstromen uit de leertheorie met betrekking tot vocabulaireverwerving:

- volgens Krashen (1982) moet het leren van een vreemde taal vooral door aanbod van veel input gebeuren.
- Skinner (1959) zegt dat regelmatige herhaling belangrijk is, omdat het leidt tot automatisering.
- Van Parreren benadrukte in 1969 en 1970 dat bij het leren van de vreemde taal de woorden geleerd worden door ze te gebruiken.

Receptieve en productieve woordkennis

Volgens Nation (1990) kan het volgende onderscheid aangebracht worden:

receptieve woordkennis betekent dat je een woord kunt herkennen als je het hoort of ziet, maar ook kunt bepalen welke betekenis van het woord het beste past in de context. Je hebt ook kennis over de mogelijke grammaticale context waarin het woord voor kan komen.

Onder productieve kennis valt ook de receptieve kennis, maar het is uitgebreid met kennis over hoe het woord wordt uitgesproken, geschreven en grammaticaal juist gebruikt. Daarnaast valt hieronder kennis over hoe frequent een woord wordt gebruikt en over hoe je het woord door een ander woord kan vervangen. Nation geeft toe dat productieve kennis zoals hierboven beschreven is, vaak niet eens door moedertaalsprekers wordt beheerst voor alle woorden van zijn of haar eigen taal.

Docenten laten woorden vaak zowel productief als receptief leren, ook als ze alleen receptief gekend hoeven te worden. Er wordt namelijk vaak gedacht dat leerlingen woorden beter kennen als ze zowel productief als receptief leren. Maar uit onderzoek van Mondria & Wiersma (2004) blijkt dat dit niet het geval is. Als leerlingen woorden alleen receptief hoeven te kennen, is het daarom verstandiger ze ook alleen receptief te laten leren. Productief leren kost namelijk meer tijd.

³ Een cognaat is een Frans woord dat lijkt op een Nederlands woord of op een woord uit een andere bekende taal, zoals éléphant, waardoor het makkelijker te leren is.

Voculaireverwervingsmethoden

Hieronder willen wij een aantal mogelijkheden van voculaireverwervingsmethoden uit de literatuur beschrijven waarin bovenstaande theoretische concepten worden toegepast.

Methoden die gestuurd worden door de docent/klassikaal:

Word of the day (Vesely & Gryder, 2009)

Bij deze methode kiest de docent een 'woord van de dag' en herhaalt deze zeer vaak in de les. Dit is een woord dat kritiek is voor begrip van het lesmateriaal door de leerlingen of een woord waar leerlingen meestal moeite mee hebben. Leerlingen turven hoe vaak het woord genoemd wordt. De achterliggende theoretische concepten van deze methode zijn leren in context en herhaling. Hoewel het artikel van Vesely het gebruik van deze methode in het basisonderwijs beschrijft, zijn wij van mening dat dit ook in MVT-lessen op de middelbare scholen toepasbaar is. Omdat MVT-lessen zelden dagelijks zijn zal de effectiviteit waarschijnlijk minder groot zijn dan in het basisonderwijs.

Morpheme triangles (Winters, 2009)

Ook voor deze methode kiest de docent één woord uit de te leren vocabulaire. Dit woord bestaat uit drie morfemen⁴ die vaak gebruikt worden. Tijdens een klassendiscussie worden de hoeken van een driehoek die de docent op het bord tekent gevuld met informatie over de betekenis van de drie morfemen. Buiten de driehoek worden andere woorden geplaatst waar deze morfemen in voorkomen. Deze methode sluit aan bij wat Nation (2006) zegt over aandacht vestigen op terugkerende patronen. Helaas wordt in het artikel van Winters geen melding gedaan over eventuele effectiviteit van deze methode. Ook deze methode wordt beschreven om te gebruiken met Engelstalige leerlingen die woorden uit hun eigen taal leren, maar de auteur vermeldt ook de mogelijkheid om deze methode te gebruiken voor tweede taal-leerders.

Methoden die de leerling zelf kan doen/individueel:

'Chambon-methode' (Chambon, 2013)

De leerlingen maken een tabel zoals figuur 1 met 10-14 van de te leren woorden. Na de woorden 7 keren bekeken te hebben wordt de FR1-kolom afgedekt en vullen de leerlingen in FR2 de Franse vertaling. De antwoorden worden door de leerling gecontroleerd en het proces wordt herhaald: 7 keer bekijken en FR3 invullen. Volgens Chambon is het idee achter dit systeem dat leerlingen meerdere activiteiten uitvoeren rondom de woordjes: leren, overschrijven, herhalen, moeilijke woorden identificeren en deze leren. Hierdoor verliezen ze geen tijd met het herhalen van woorden die ze al kennen. Het hoofdprincipe achter deze methode is herhaling.

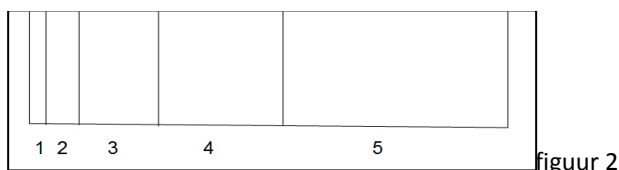
⁴ Een morfeem is een deel van een woord met een eigen betekenis, dat niet in kleinere woorddelen met eigen betekenissen kan worden opgesplitst.

FR1	NL	FR3	FR2
le cahier	het schrift		
le chien	...		

figuur 1

De handcomputer

Deze methode, die ontwikkeld is door Mondria & Mondria-de Vries (1997), wordt beschreven in Staatsen (2011) en gaat uit van het gebruik van kaartjes waarop aan de ene kant het Nederlandse woord is geschreven en aan de andere kant de Franse vertaling. Het is met name geschikt om op langere termijn woorden veel te herhalen. Voor deze methode heb je een stapel kaartjes nodig en een doos met vakjes in verschillende groottes (zie figuur 2).



figuur 2

De kaartjes worden in vakje 1 van de doos gedaan. Vervolgens neemt de leerling de kaartjes door: is de vertaling bekend? Dan gaat het kaartje naar vakje 2. Weet de leerling de vertaling niet? Dan gaat het kaartje terug in vakje 1. Als vakje 1 bijna leeg is kan de leerling er nieuwe kaartjes aan toevoegen. Na een tijdje raakt vakje 2 steeds voller. Dan is het tijd om deze kaartjes te gaan herhalen. Op deze manier kan doorgedaan worden tot vakje 5: telkens als de leerling een woord niet kent komt het weer in vakje 1 terecht. Woorden die in vakje 5 terecht komen worden bekend verondersteld en kunnen weggegooid worden of bewaard om op een later tijdstip steekproefgewijs de woordenkennis te testen.

3. Onderzoeksvragen

Hoofdvraag

De vocabulaireverwerving is heel erg belangrijk voor andere vaardigheden binnen het vak, zoals blijkt uit ons theoretisch kader. Vanuit de praktijk hebben we echter gemerkt dat docenten aangeven dat de resultaten van de vocabulaireverwerving niet goed zijn. Er gaat dus iets mis bij het verwerven van de woorden. Wij hebben ons daarom gericht op de leerlingen en hoe zij leren. Ook omdat wij daar in de theorie niets over konden vinden. Daarom hebben wij ons in dit PGO toegespitst op de vraag:

“Welke redenen hebben leerlingen in de bovenbouw van het vwo voor het toepassen van de door hen gebruikte vocabulaireverwervingsmethode om Franse woordjes te leren?”

Om te kunnen adviseren over mogelijke verbeteringen die aangebracht kunnen worden binnen het vocabulaireverwervingsonderwijs vinden wij het belangrijk om te kijken naar hoe de leerlingen de woorden verwerven. Ook is het bij het formuleren van adviezen van belang om te

kijken naar de redenen die leerlingen hebben voor het toepassen van hun vocabulaireverwervingsmethode.

Onder vocabulaireverwervingsmethode verstaan wij de manier waarop leerlingen woorden aanleren. Onder de redenen verstaan wij de voorkeuren die de leerlingen aangeven in de vragenlijst die wij afnemen. Deze voorkeuren zijn de positieve kenmerken die de leerlingen toekennen aan de vocabulaireverwervingsmethode(n) die zij gebruiken.

Deelvragen

Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag hebben wij nog enkele deelvragen geformuleerd:

Deelvraag 1: Welke vocabulaireverwervingsmethode(n) gebruiken leerlingen?

Het is belangrijk om te weten met welke methode de leerlingen de woorden verwerven. Dat zegt namelijk iets over de manier waarop leerlingen de woorden aanleren en daar kun je als docent je leerlingen over adviseren. Het gaat ons er hier echt om welke methode(n) de leerlingen daadwerkelijk toepassen om zich de woorden eigen te maken.

Deelvraag 2: Op welke manier hebben ze kennisgemaakt met deze vocabulaireverwervingsmethode(n)?

Leerlingen leren niet alleen op de middelbare school een vocabulaireverwervingsmethode aan. Ook via hun familie of vrienden kunnen ze die aanleren. Het is daarom interessant om te kijken naar de invloed die de school heeft op het toepassen van een vocabulaireverwervingsmethode. Daarbij is het ook interessant om te weten of de leerlingen die op school aangeleerd krijgen.

Deelvraag 3: Maken leerlingen gebruik van de vocabulaireverwervingsmethode(n) die ze op school aan wordt geboden?

Deze vraag hangt samen met de vorige vraag. Wij willen inzichtelijk maken wat de invloed is die de docent op de leerling heeft. Onder het aanbieden van een vocabulaireverwervingsmethode verstaan wij dat een docent aan een leerling uitlegt hoe woordjes geleerd kunnen worden en welke hulpmiddelen daarbij gebruikt kunnen worden (dat kan klassikaal zijn).

Deelvraag 4: Waarom kozen of kiezen leerlingen de vocabulaireverwervingsmethode(n) die ze nu gebruiken?

Hier willen wij een beeld schetsen van de voorkeuren die de leerlingen hebben bij het toepassen van een methode. Uiteindelijk is het bij het aanleren van een methode namelijk goed om in gedachten te houden wat leerlingen belangrijk vinden. Het kan hier ook zo zijn dat een leerling niet bewust voor een vocabulaireverwervingsmethode heeft gekozen, maar gebruikt wat hem/haar is aangeleerd. Ook dat laatste is voor ons een keuze, namelijk het 'zo doen als de docent heeft gezegd'.

Deelvraag 5: Welke voor- en nadelen kennen de leerlingen toe aan de vocabulaireverwervingsmethode(n) die ze gebruiken?

Het is goed om rekening te houden met de voor- en nadelen die methode(n) hebben volgens leerlingen. Daar kun je als docent op inspelen. Wij hopen door het beantwoorden van deze

vraag dan ook meer inzicht te verschaffen in wat leerlingen als voor- en nadelen zien van de vocabulaireverwervingsmethode(n) die zij gebruiken.

4. Verwachtingen

Hieronder zullen wij ingaan op onze verwachtingen ten aanzien van onze hoofdvraag en deelvragen. Omdat het antwoord op onze hoofdvraag voortvloeit uit onze deelvragen beginnen we met de verwachte antwoorden op de deelvragen en sluiten we af met de hoofdvraag.

Deelvraag 1: Welke vocabulaireverwervingsmethode(n) gebruiken leerlingen?

Omdat leerlingen verschillende leerstijlen hebben verwachten wij grote verschillen tussen de antwoorden. Wij verwachten dat veel leerlingen woordjes leren door de woordenlijsten af te dekken. Ook verwachten wij dat ze online overhoorprogramma's gebruiken, met name WRTS (www.wrts.nl). Op onze eigen stagescholen wordt WRTS namelijk veel aangeraden. Daarnaast verwachten wij dat leerlingen kort voor een toets beginnen met leren in lange periodes achter elkaar.

Deelvraag 2: Op welke manier hebben ze kennisgemaakt met deze vocabulaireverwervingsmethode(n)?

Leerlingen kunnen een methode aangeleerd hebben gekregen van een docent vreemde talen of hun mentor, maar ook via een familielid of al op de basisschool. Wij verwachten dat veel docenten aandacht besteden aan een vocabulaireverwervingsmethode.

Deelvraag 3: Maken leerlingen gebruik van vocabulaireverwervingsmethoden die ze op school aan wordt geboden?

Het is waarschijnlijk afhankelijk van de methode die op school wordt aangeboden. Wij verwachten dat niet alle leerlingen die een methode van hun docent hebben geleerd zich hier bewust van zijn. Het is namelijk goed mogelijk dat ze alweer vergeten zijn dat ze hier onderwijs in hebben gehad. De meeste leerlingen die zich dit wel herinneren zullen waarschijnlijk de methode van hun docent gebruiken, omdat ze daar bewust met leren bezig zijn en de docent als autoriteit zien.

Deelvraag 4: Waarom kozen of kiezen leerlingen de vocabulaireverwervingsmethode(n) die ze nu gebruiken?

Wanneer leerlingen een methode aangeleerd hebben gekregen op school verwachten wij dat dit een reden is om deze methode te gebruiken. Leerlingen die voor een andere methode hebben gekozen, kunnen daar verschillende redenen voor hebben, zoals gebruiksgemak en behaalde resultaten.

Deelvraag 5: Welke voor- en nadelen kennen de leerlingen toe aan de vocabulaireverwervingsmethode(n) die ze gebruiken?

Leerlingen zullen verschillende redenen hebben om tevreden te zijn: de een vindt vooral gebruiksgemak het belangrijkste, de ander de behaalde resultaten. Waarschijnlijk maken ze een afweging tussen de energie die ze erin stoppen en de resultaten die ze eruit halen.

Hoofdvraag: Welke redenen hebben leerlingen in de bovenbouw van het vwo voor het toepassen van de door hen gebruikte vocabulaireverwervingsmethode om Franse woordjes te leren?

De redenen die leerlingen hebben voor het toepassen van de door hen gebruikte vocabulaireverwervingsmethode zullen afhangen van de manier waarop ze hiermee kennis gemaakt hebben. Als een docent het hun heeft aangeleerd, zal de autoriteit van de docent op dit gebied een reden kunnen zijn om de methode te gebruiken. Daarnaast geldt waarschijnlijk zowel voor methoden die van de docent afkomstig zijn als voor andere methoden dat gebruiksgemak en resultaten belangrijke redenen zijn om een methode te gebruiken. Hier zullen persoonlijke verschillen in aan te wijzen zijn.

5. Methode

Om te onderzoeken welke redenen leerlingen in de bovenbouw van het vwo hebben voor de toepassing van de door hen gebruikte vocabulaireverwervingsmethoden hebben wij gebruik gemaakt van een vragenlijst. Deze vragenlijst hebben wij via SurveyMonkey, tijdens de les en via de mail, onder de leerlingen verspreid. Het responspercentage was 72%.

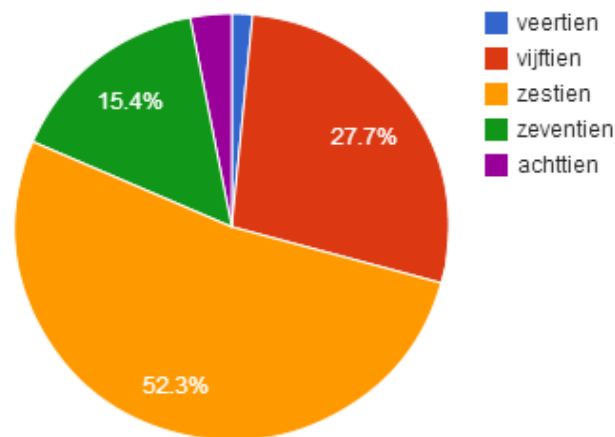
De drie scholen waar we onze enquête hebben afgenomen hebben verschillende onderwijsvisies. Eén van de drie scholen is een christelijke school met ongeveer 1500 leerlingen, één is gericht op 'het nieuwe leren' en telt ongeveer 700 leerlingen en de derde school is een openbare school met ongeveer 1100 leerlingen. Alle drie de scholen gebruiken de onderwijsmethode 'Grandes Lignes'.

Respondenten

Wij hebben gekozen de enquête af te nemen onder leerlingen uit 4 en 5 vwo, omdat we alle drie les geven aan deze leerjaren. Zo konden we de vocabulaireverwervingsmethoden van vergelijkbare leerlingen tegen elkaar afzetten. We hebben geen verschil gemaakt tussen vwo en gymnasium of TTO. We hebben gekozen voor leerlingen uit de bovenbouw, omdat zij meer ervaring hebben met woordjes leren en zij daarom hun eigen methode beter kunnen beschrijven.

Er hebben in totaal 68 leerlingen de vragenlijst ingevuld. Hiervan waren er 65 volledig ingevuld. Van de respondenten is 37 % jongen en 63 % meisje. De leeftijd varieerde tussen de 14 en 18 jaar, waarvan de helft van de leerlingen 16 jaar oud was (zie figuur 3).

Leeftijd respondenten



figuur 3

Instrumenten

Voor ons onderzoek maakten we gebruik van een vragenlijst, zodat we veel leerlingen in korte tijd konden bereiken. Hierbij moesten wij weloverwogen kiezen tussen open en gesloten vragen om enerzijds voldoende gegevens te verkrijgen, maar anderzijds het coderen van de antwoorden niet te tijdrovend te laten worden. Daarnaast moesten de vragen zo objectief mogelijk geformuleerd worden om de leerlingen niet te sturen richting bepaalde antwoorden. Ter controle hebben wij deze ook laten beoordelen door een paar docenten op onze scholen en door leerlingen in een pre-test. De definitieve opzet van onze vragenlijst is terug te vinden als tabel 1. In de pre-test hadden wij drie vragen toegevoegd, waarin wij de respondenten vroegen om feedback over de vragen. Deze hebben geleid tot aanpassingen in de formulering van de vragen, zoals hieronder beschreven. Daarnaast hebben we voor een logischer verloop de volgorde aangepast. De eerste vraag in de pre-test was: welke stappen volg je om woordjes te leren? Uit de pre-test bleek dat deze vraag niet duidelijk genoeg. Daarom hebben we deze vraag uitgebreid tot vraag 9 (zie tabel 1). De vraag 'Hoeveel keer leer je de woordjes?' bleek ook onduidelijk, omdat we uit de antwoorden niet uit op konden maken wat de verdeling van het aantal keer was. Daarom hebben we deze vraag aangepast in 'Hoeveel keer per dag leer je de woordjes?'. In de uiteindelijke enquête hebben we een vraag toegevoegd, namelijk een beschrijving van de methode die door een docent is aangeleerd.

Enquêtevragen:

1. Ben je een jongen of meisje?
2. Hoe oud ben je?
3. Heeft een docent je een of meer methode(n) om woordjes te leren aangeleerd?
4. Beschrijf hier de methode(n) die de docent je heeft aangeleerd.
5. Gebruik je deze methode(n)?
6. Welke reden heb je om wel of niet voor deze methode(n) van je docent te kiezen?
7. Gebruik je een of meer methode(n) die je niet van een docent hebt geleerd?
8. Hoe kom je aan deze methode(n)? Bijvoorbeeld uit een boek of zelf bedacht?
9. Beschrijf zo precies mogelijk de methode(n) die jij gebruikt om Franse woordjes te leren. Zorg dat een medeleerling met deze uitleg ook op jouw manier woordjes kan gaan leren. (bijvoorbeeld: 1. Ik schrijf het Franse woord op een kaartje. 2. Ik schrijf de Nederlandse vertaling op de achterkant. 3. Ik lees de woordjes van Frans naar Nederlands hardop. 4.)
Als je meerdere methodes gebruikt, beschrijf ze allemaal.
10. Waarom gebruik je deze methode(n) om Franse woordjes te leren?
11. Bevalt de methode/bevallen de methoden die je nu gebruikt?
12. Wat zijn de voordelen van deze methode(n) volgens jou?
13. Wat zijn de nadelen van deze methode(n) volgens jou?
14. Leer je alleen of samen met iemand?
15. Met wie leer je?
16. Welk materiaal gebruik je?
17. Gebruik je een computerprogramma?
18. Welk computerprogramma en welke onderdelen ervan gebruik je het meest (bijvoorbeeld 'puzzel' in wrts)
19. Hoeveel dagen voor de toets of so begin je meestal met leren?
20. Hoeveel keer per dag leer je de woordjes?
21. Hoeveel minuten leer je meestal achter elkaar?
22. Hoe ga je om met een woordenlijst die je moet leren? (in een keer of in stukjes?)

tabel 1

De eerste twee vragen zijn bedoeld om een beeld te krijgen van de leerlingen die de vragenlijst invulden. Daarna volgen open en gesloten vragen om ons inzicht te verschaffen in de vocabulaireverweringsmethode(n) die de leerlingen gebruiken en welke redenen ze hiervoor hebben.

Betrouwbaarheid

Ons onderzoek heeft een beperkte generaliseerbaarheid, omdat wij slechts 68 leerlingen konden bevragen en daarmee niet kunnen generaliseren naar alle leerlingen van Nederland. Ook hebben wij alleen leerlingen uit 4 en 5 vwo bevroegd wat de generaliseerbaarheid ook beperkt. Daarom is dit een puur beschrijvend onderzoek. Ook moesten we bij het verwerken van de data keuzes maken in het indelen van categorieën, omdat dit van invloed was op onze bevindingen.

Om onze data goed te kunnen coderen hebben wij de antwoorden uit de vragenlijsten gecodeerd⁵. Deze methode is bij uitstek geschikt voor verkennend onderzoek. De onderzoeker bekijkt de data namelijk met een geheel open blik en probeert in alle data overeenkomstige thema's te vinden.

Om te coderen hebben we een aantal stappen ondernomen:

- Alle antwoorden zijn in een excelbestand gezet.
- De antwoorden op de open vragen hebben wij gefilterd, om te coderen.

⁵ Coderen is: "Het proces waarin onderzoekers gegevens categoriseren en deze categorieën benoemen met één of meer trefwoorden, noemen we coderen" (Boeije, 2009).

- Vervolgens hebben wij in navolging van Boeije (2009) geprobeerd de antwoorden in categorieën op te delen. Dit werd gedaan op basis van de data, maar ook door rekening te houden met de onderzoeksvragen en de literatuur. Indien nodig hebben we de antwoorden opgesplitst, wanneer ze naar meerdere categorieën verwezen. Aan elke categorie is vervolgens een code gehangen.

Tijdens het coderen hebben wij, om elke code doordacht toe te kennen, onszelf de volgende vragen gesteld:

- waar gaat het hier over?
- wat probeert de respondent mij duidelijk te maken?
- welk begrip past hierbij?
- wat betekent dit nog meer?
- welke ervaring of beleving wordt hier weergegeven?
- wat bedoelt de respondent hier echt mee?

Om te coderen werd in sommige gevallen gebruik gemaakt van concepten uit de antwoorden. Soms werden de codes beschrijvend, in andere gevallen interpreterend.

Door de antwoorden te coderen konden wij onze data makkelijker sorteren en ordenen en werden onze data gereduceerd. Om het nog overzichtelijker te maken hebben wij ook geprobeerd om dezelfde codes bij verschillende vragen toe te passen. De codes die wij hebben gebruikt zijn terug te vinden in onze resultaten.

6. Resultaten

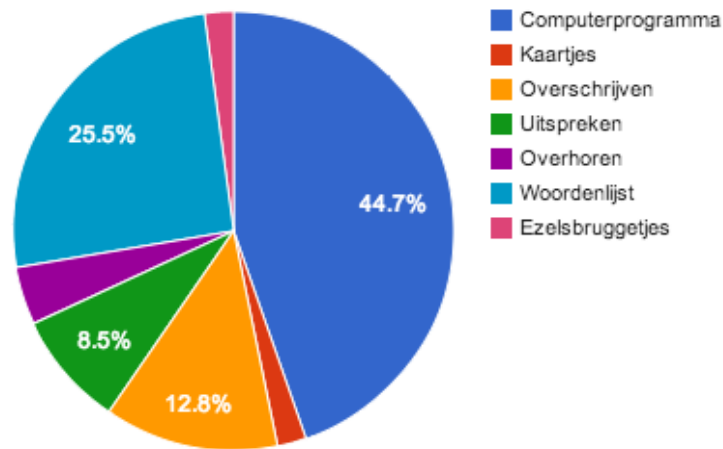
Hieronder zullen wij voor het overzicht de resultaten van ons onderzoek per deelvraag uiteenzetten.

Deelvraag 1: Welke vocabulaireverwervingsmethode(n) gebruiken leerlingen?

De vragen 9,16,17,19 tot en met 22 uit onze enquête geven ons de informatie om antwoord te geven op deze deelvraag.

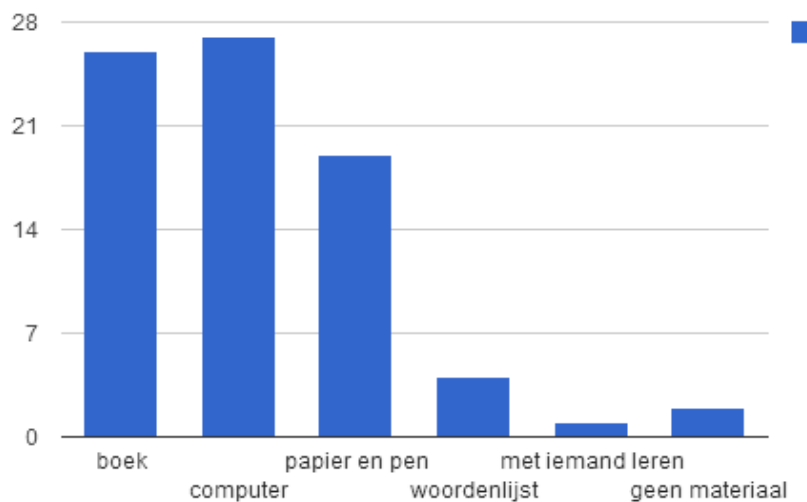
Zoals in figuur 4 te zien is worden computerprogramma (45%), woordenlijst (26%) en woorden overschrijven (13%) het meest gebruikt. De leerlingen gebruiken hiervoor natuurlijk een computer, het boek waaruit ze de woorden moeten leren en pen en papier. (figuur 5)

Methoden die leerlingen gebruiken



figuur 4

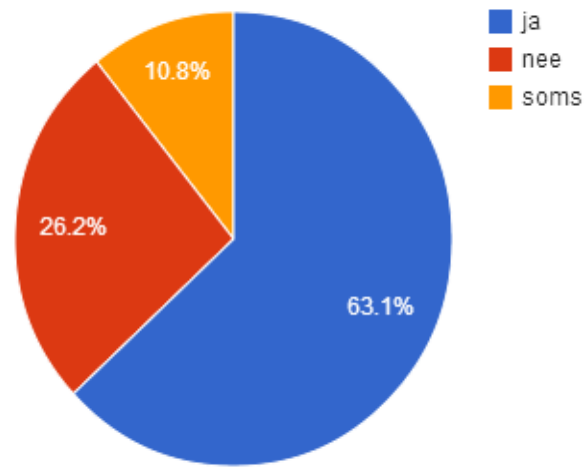
Gebruikt materiaal



figuur 5

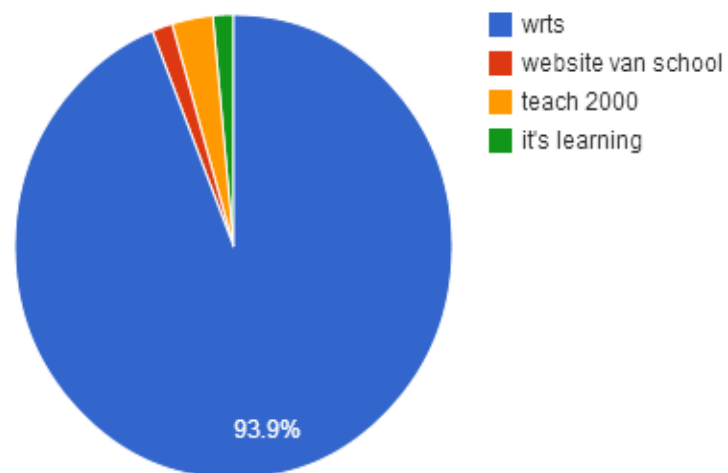
63% van de leerlingen geeft aan een computerprogramma bij het leren van woorden te betrekken, 10% maakt er soms gebruik van (figuur 6). Bijna iedereen gebruikt dan WRTS. De andere programma's komen nauwelijks voor (zie figuur 7). De leerlingen gebruiken duidelijk het meest het onderdeel 'toets', waar de leerlingen de vertaling van een woord moeten intypen (figuur 8)

Gebruik computerprogramma



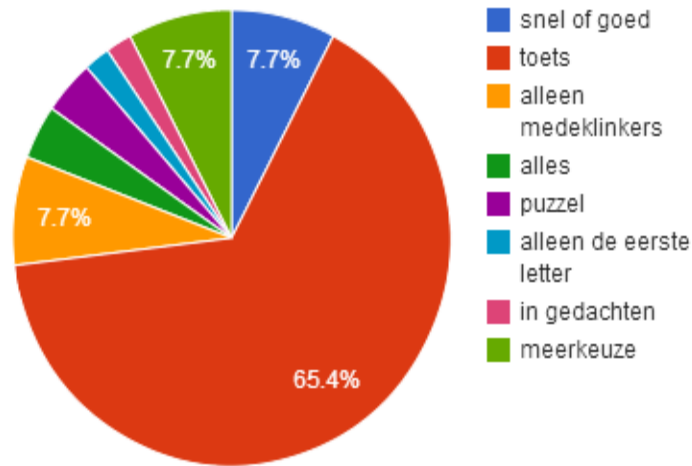
figuur 6

Gebruikt computerprogramma



figuur 7

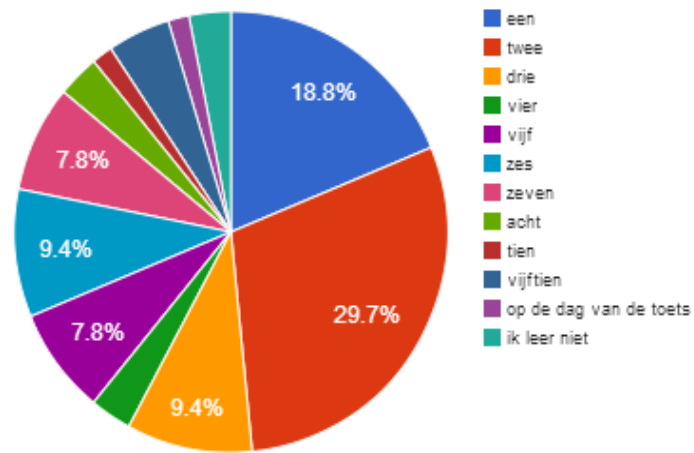
Meest gebruikte onderdelen van WRTS



figuur 8

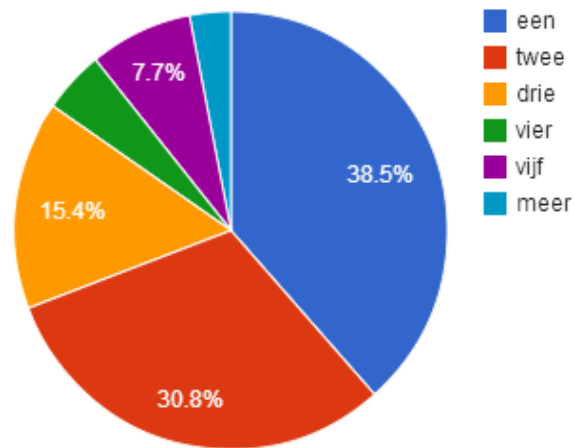
Het grootste deel van de leerlingen (30%) begint twee dagen voor een toets met leren. Opvallend is dat er leerlingen zijn die niet of pas op de dag van de toets zelf leren. (figuur 9) 38% van de leerlingen geven aan de woorden één keer per dag te leren voor een toets, 30% herhaalt de woorden één keer (figuur 10). Het merendeel van de groep is verdeeld in leerlingen die meer dan een uur achter elkaar leren (27%) of tussen 15 en 30 minuten (27%). 21% van de leerlingen leert tussen 30 en 60 minuten. Opmerkelijk is dat een aantal leerlingen (12%) geen vast patroon heeft in de tijd die ze aan het leren van woorden besteden, ze leren soms heel lang achter elkaar en soms niet, afhankelijk van de woorden die ze moeten leren of andere activiteiten. Eén leerling geeft aan niet te leren (figuur 11). 57% van de leerlingen deelt de te leren woordenlijst in stukken en 43% van de leerlingen leert de woordenlijst in zijn geheel (figuur 12).

Aantal dagen voor toets dat leerlingen beginnen met leren



figuur 9

Aantal keer leren per dag



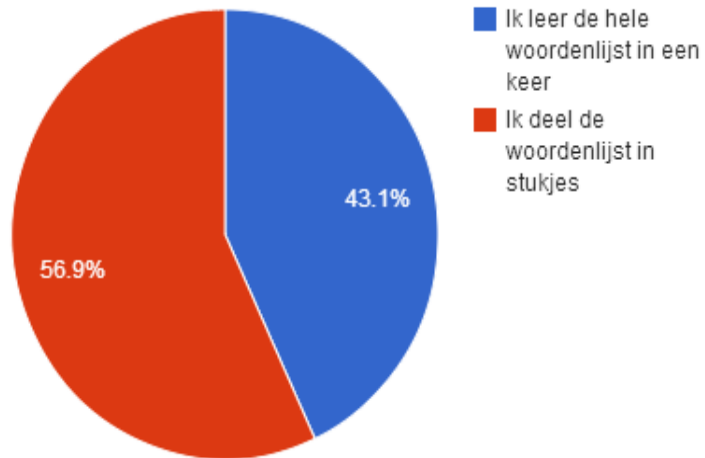
figuur 10

Aantal minuten per keer leren



figuur 11

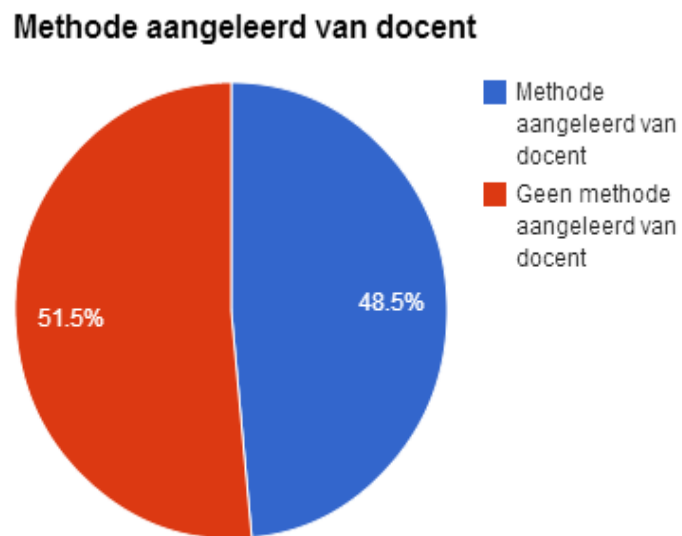
Aanpak woordenlijst



figuur 12

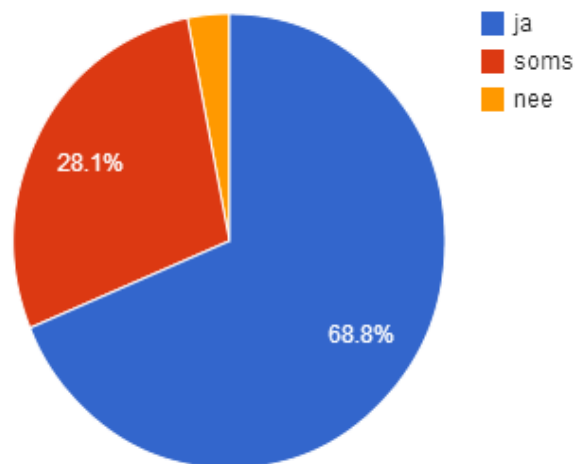
Deelvraag 2: Op welke manier hebben ze kennisgemaakt met deze vocabulaireverwervingsmethode(n)?

De vragen 3, 4, 7 en 8 zijn van belang voor deze deelvraag en deelvraag 3 (zie hieronder). Van de 65 leerlingen zijn er 32 die aangeven een methode aangeleerd te hebben van een docent (figuur 13). Niet alle leerlingen maken er gebruik van: 22 leerlingen geven aan de methode van de docent te gebruiken. 9 leerlingen gebruiken deze methode soms (en hebben blijkbaar daarnaast een andere methode) en 1 leerling gebruikt de methode van de docent niet (figuur 14).



figuur 13

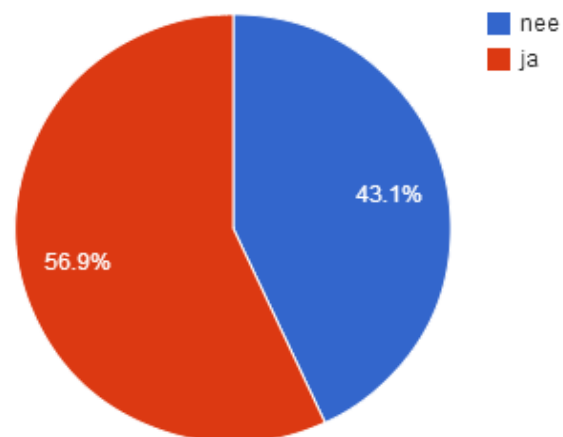
Gebruik methode docent



figuur 14

Zoals in figuur 15 te zien is gebruikt het grootste deel van de door ons ondervraagde leerlingen een methode die ze niet van een docent hebben aangeleerd. Dat komt vrijwel overeen met het percentage dat helemaal geen methode aangeleerd heeft gekregen van zijn/haar docent.

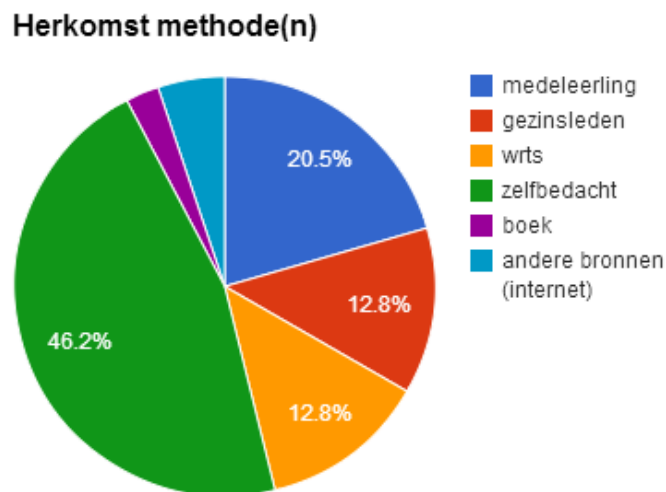
Gebruik van een of meer methode(n) die niet door docent is/zijn aangeleerd



figuur 15

De herkomst van de methoden van de leerlingen is te zien in figuur 16. Omdat leerlingen soms meerdere antwoorden gaven is het aantal antwoorden (44) groter dan het aantal leerlingen dat deze vraag heeft beantwoord (35). Voor deze vraag hebben we een aantal antwoorden niet meegenomen in onze resultaten, omdat ze niet duidelijk genoeg waren om te coderen. Opvallend is dat een aantal leerlingen de eerdere vraag over een methode leren van je docent blijkbaar niet goed heeft begrepen. Vijf respondenten hadden bij deze vraag ingevuld dat ze de (één van de) methode(n) die ze gebruiken van een docent hadden geleerd. Omdat dit in tegenspraak is met de vraag die gesteld is, hebben we deze 5 antwoorden weggelaten in de verwerking. De antwoorden zijn vervolgens verwerkt in de uitwerking van vraag 3 (Heeft een docent je een of meer methode(n) om woordjes te leren aangeleerd?), vraag 5 (Gebruik je deze methode? (methode die aangeleerd is door een docent)) en vraag 7 (Gebruik je een of meer methode(n) die je niet van een docent hebt geleerd?).

Het grootste deel van de leerlingen (41%) die geen methode aangeleerd hebben gekregen van een docent geeft aan de methode die ze gebruiken zelf te hebben bedacht. Ongeveer 20% heeft een methode geleerd van een medeleerling. WRTS en gezinsleden wordt door ruim 12 procent van de respondenten genoemd als bron van de methode die ze gebruiken.



figuur 16

Deelvraag 3: Maken leerlingen gebruik van vocabulaireverwervingsmethoden die ze op school aan wordt geboden?

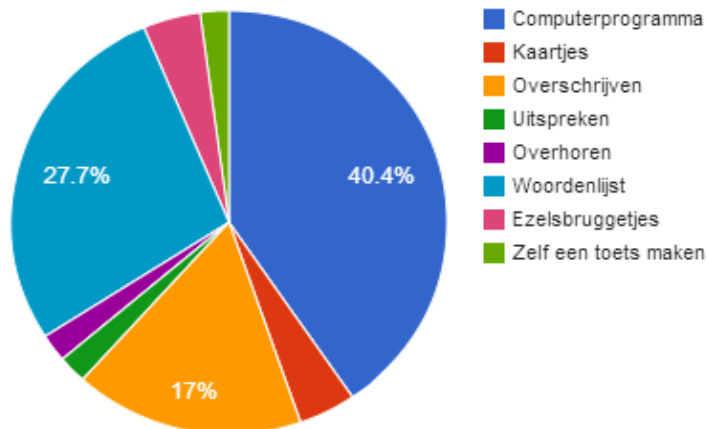
Dit geeft meteen antwoord op deelvraag 3: leerlingen maken gebruik van methoden die ze op school aangeboden krijgen. Maar het grootste deel van de leerlingen is op een andere manier aan de methode gekomen. De oorsprong is zoals eerder gezegd te zien in figuur 16. Maar welke methoden zijn dat dan, die de docenten de leerlingen aanleren? Het antwoord op deze vraag is te zien in figuur 17.

Hierop is door 28 leerlingen gereageerd. Zij hebben grotendeels meerdere antwoorden

gegeven, waardoor het totaal aantal antwoorden 47 is. Hiervan bestaat het grootste deel (40%) uit 'online leren', met name door gebruik van WRTS. De twee methoden die daarna het meest genoemd worden zijn 'overschrijven' en 'woordenlijst' (17% respectievelijk 28%).

Wat ook veel door leerlingen genoemd werd was 'herhalen'. Dit hebben we hier buiten beschouwing gelaten, omdat we dit niet als methode beschouwen. Herhalen kan namelijk bij meerdere methoden toegepast worden.

Methode aangeleerd door docent



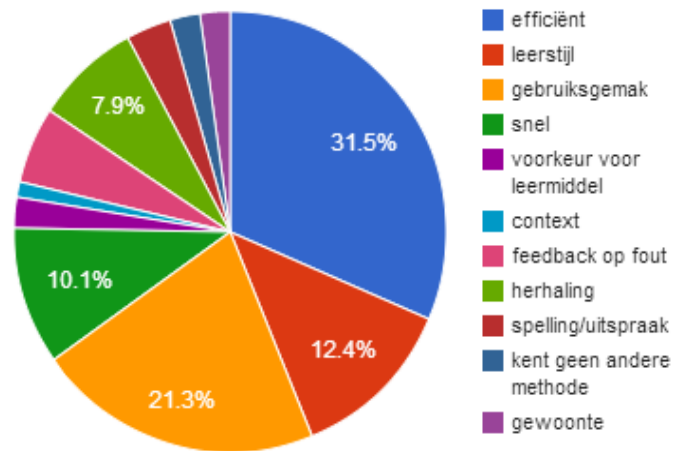
figuur 17

Deelvraag 4: Waarom kozen of kiezen leerlingen de vocabulaireverwervingsmethode(n) die ze nu gebruiken?

De vragen 10 en 11 uit onze enquête zijn gebruikt om antwoord te geven op deze deelvraag. In figuur 18 zijn de resultaten van vraag 10 te zien. 64 leerlingen hebben redenen gegeven waarom ze de methode gebruiken, omdat sommigen meerder redenen aangaven is het totaal aantal antwoorden 89.

32% van de antwoorden ging erover dat de methode efficiënt werkt. Deze leerlingen hebben dus het gevoel dat ze de woordjes op deze manier goed leren. Daarnaast spelen vooral gebruiksgemak (21%), de leerstijl (12%) en de snelheid (10%) een grote rol.

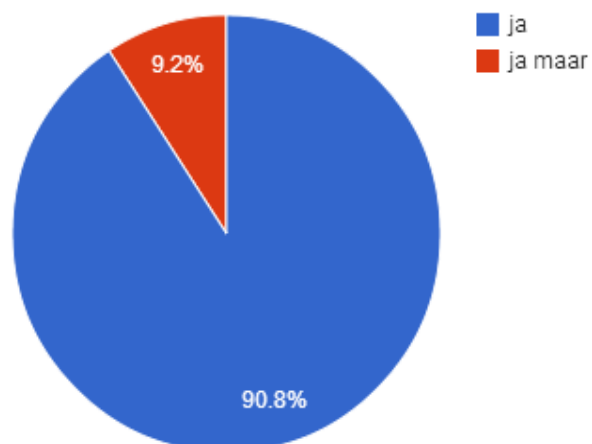
Redenen voor gebruik methode



figuur 18

In figuur 19 is te zien dat alle leerlingen aangeven dat de methode hen bevalt. Ze vinden de vocabulaireverwervingsmethoden die ze gebruiken dus ook fijn om te gebruiken. Er is slechts 9% van de leerlingen die een kleine kanttekening plaatst, maar ook zij oordelen positief over de vocabulaireverwervingsmethoden die ze gebruiken.

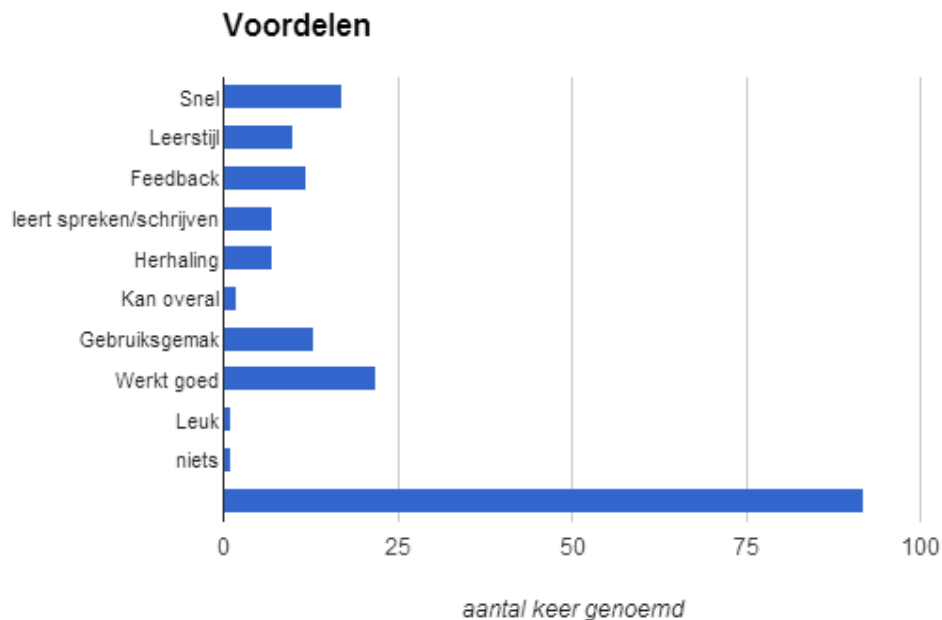
Tevredenheid leerlingen over methode



figuur 19

Deelvraag 5: Welke voor- en nadelen kennen de leerlingen toe aan de vocabulaireverwervingsmethode(n) die ze gebruiken?

De vragen 12 en 13 geven antwoord op deze deelvraag. In figuur 20 zijn de voordelen weergegeven die door 64 leerlingen genoemd werden. In totaal hadden wij hier 92 antwoorden. Wat opvalt is dat veel leerlingen het gevoel hebben dat de vocabulaireverwervingsmethode die ze gebruiken goed werkt (22 keer genoemd). Er werd ook genoemd dat de vocabulaireverwervingsmethode snel werkt (17 keer). Leerlingen hoeven voor hun gevoel met hun vocabulaireverwervingsmethode niet lang te leren om de woordjes te kennen. Het gebruiksgemak (13 keer), feedback krijgen (12 keer) en de leerstijl (10 keer) worden relatief gezien ook vaak genoemd.



figuur 20

Bij de nadelen (figuur 21) hebben 10 leerlingen aangegeven dat ze geen nadelen bij hun vocabulaireverwervingsmethode kunnen noemen. 53 leerlingen hebben wel verschillende nadelen genoemd (58 antwoorden). 2 leerlingen hebben wij buiten beschouwing gelaten, omdat ze een antwoord gaven dat niet over de vocabulaireverwervingsmethode ging. Onder de nadelen die de leerlingen hebben genoemd werd 'tijdrovend' 23 keer vermeld. Daarmee was dat veruit het meest genoemde nadeel. Daarnaast werd nog 8 keer door leerlingen aangegeven dat het vervelend was dat een typefout er gelijk voor zorgt dat je een fout hebt. Ook zouden er problemen kunnen ontstaan bij het gebruiken van een computerprogramma, zoals vastlopen of geen internetverbinding (7 keer). Opvallend was dat 6 leerlingen hun vocabulaireverwervingsmethode niet efficiënt vinden en 1 leerling het te makkelijk vindt.



figuur 21

7. Conclusie

Vanuit onze resultaten zullen wij hieronder antwoord proberen te geven op onze deelvraag en de hoofdvraag. Daarbij zullen wij ook ingaan op de verwachtingen die wij eerder hadden geformuleerd. Voor de praktijk volgen enkele aanbevelingen en aandachtspunten.

Deelvraag 1: Welke vocabulaireverwervingsmethode(n) gebruiken leerlingen?

De antwoorden van de leerlingen weerspiegelen, zoals verwacht, de diversiteit van hun leerstijlen. Driekwart van de leerlingen gebruikt een computerprogramma, met name WRTS. Daarbinnen maken ze meestal gebruik van het 'toets' onderdeel. We kregen onduidelijke informatie over het gebruik van het onderdeel 'goed', waarin foute woorden steeds terugkomen totdat de leerling ze weet. Deze methode lijkt op de handcomputer van Mondria (2006). Mondria raadt af de woorden in een lijst te leren en toch gebruikt 25% van de leerlingen deze manier om woorden te leren. Wat wel aangeraden is, is om context te gebruiken om woorden te leren en om kaartjes te gebruiken. Dit hebben we echter nergens teruggezien in de antwoorden van de leerlingen.

De resultaten over de manier om de woorden te leren komen met onze verwachtingen overeen. De leerlingen leren kort voor een toets en lang achter elkaar. Ze zijn mogelijk alleen geïnteresseerd in goed scoren op de toets, maar niet in het leren van woorden voor de lange termijn. Dit kan ook een verklaring zijn voor het aantal leerlingen dat niet altijd even lang leert: ze leren alleen lang als ze niet goed staan voor Frans. We hebben in de theorie niks gelezen over de tijd die een leerder moet besteden aan het leren van woorden om deze goed te kennen. Wat wel in de theorie naar voren komt, is het herhalen van de woorden. Dit is iets wat alle leerlingen doen.

Deelvraag 2: Op welke manier hebben ze kennisgemaakt met deze vocabulaireverwervingsmethode(n)?

Ongeveer de helft van de respondenten heeft van een docent een methode om woordjes te leren geleerd. In onze hypothesen geven we aan dat we verwachten dat een groot deel van de docenten aandacht besteedt aan woordjes leren in de les. De helft is eigenlijk niet eens zo veel. Wellicht is het werkelijke aantal docenten dat hier aandacht aan besteedt groter, maar zijn de leerlingen dit weer vergeten. De andere helft van de leerlingen gebruikt een methode die ze niet van een docent geleerd hebben. Het grootste deel hiervan geeft aan dat ze de methode zelf bedacht hebben. Andere veel gegeven antwoorden zijn 'medeleerling', 'WRTS' en 'gezinsleden'. Wij hebben in de literatuur niets kunnen vinden over de herkomst van vocabulaireverwervingsmethoden van vreemdetallearders.

Deelvraag 3: Maken leerlingen gebruik van vocabulaireverwervingsmethoden die ze op school aan worden geboden?

Bijna alle leerlingen die een methode aangeleerd hebben gekregen van een docent gebruiken deze ook (eventueel naast een andere methode). Dit bevestigt onze hypothese. Deze informatie is van belang voor MVT-docenten: energie die gestoken wordt in het aanleren van vocabulaireverwervingsmethoden is goed besteed.

Het blijkt dat de vocabulaireverwervingsmethode die docenten het meest aan leerlingen aanraden WRTS is. Daarna volgen het direct leren van de woordenlijsten door de vertaling van de woordjes af te dekken en het overschrijven van de woordjes. Hier moet bij vermeld worden dat wij de perceptie van de leerling op dit onderwerp hebben gemeten. Of dit ook overeenkomt met wat docenten daadwerkelijk aanbieden, zou op een andere manier onderzocht moeten worden. Helaas hebben wij in de literatuur geen informatie kunnen vinden over het leerrendement van WRTS, maar in essentie lijkt het erg op een digitale versie van leren met kaartjes, wat door Mondria (2006) wordt aangeraden. Het leren van woordenlijsten raadt hij daarentegen sterk af. Een andere aanbeveling aan docenten ligt op het vlak van het onderscheid tussen receptief en productief. Mondria raadt aan woordjes alleen productief te laten leren als deze ook productief gekend moeten worden. Hier moeten docenten rekening mee houden bij het opstellen van vocabulairelijsten of instructies bij het leren van bestaande vocabulairelijsten.

Deelvraag 4: Waarom kozen of kiezen leerlingen de vocabulaireverwervingsmethode(n) die ze nu gebruiken?

Bij deze deelvraag hadden wij verwacht dat veel leerlingen een vocabulaireverwervingsmethode zouden gebruiken, omdat hun docent ze die heeft aangeleerd en zij die als autoriteit zien. Daar hebben de leerlingen echter niets over gezegd. Ze hebben allemaal één of meerdere andere redenen opgegeven. De belangrijkste redenen die leerlingen aangeven zijn: het werkt efficiënt, heeft gebruiksgemak en aansluiting bij de leerstijl. Zelf hadden wij ook verwacht dat leerlingen gebruiksgemak en efficiëntie belangrijk zouden vinden. Ze hebben ook allemaal aangegeven dat hun vocabulaireverwervingsmethode ze bevalt. Dat is goed om te weten, omdat we al eerder hebben aangegeven dat leerlingen verschillende soorten vocabulaireverwervingsmethoden gebruiken. Ze kiezen waarschijnlijk een vocabulaireverwervingsmethode die bij ze past. Voor een docent is het daarom goed om er

rekening mee te houden dat niet iedere leerling op dezelfde manier leert. Wanneer een docent wil helpen met het leren van woordjes is het daarom goed om meerdere vocabulaireverwervingsmethoden aan te bieden aan een klas, zodat leerlingen iets kunnen kiezen dat bij hun leerstijl past.

Deelvraag 5: Welke voor- en nadelen kennen de leerlingen toe aan de vocabulaireverwervingsmethode(n) die ze gebruiken?

Wat ons bij deze vraag gelijk opviel was dat er maar één leerling noemde dat de methode leuk is. Zelf hadden wij hier niet aan gedacht, maar bij nader inzien vinden wij het wel apart dat de leerlingen hier zelf ook niet mee komen.

Bij deze vraag hadden wij wel verwacht dat leerlingen vooral op de resultaten in zouden gaan die ze met hun vocabulaireverwervingsmethode behaalden en het gebruiksgemak. Dit zijn ook twee elementen waar ze veel op in zijn gegaan. Daarnaast is echter ook aangegeven dat het een voordeel is als een vocabulaireverwervingsmethode bij de leerstijl past, net als bij de vorige deelvraag. Ook vinden leerlingen het fijn om feedback te krijgen over welke woorden ze al kennen en welke nog niet. De computerprogramma's zoals WRTS geven deze feedback en maken voor de leerling inzichtelijk hoe ze ervoor staan. Daarnaast geven leerlingen aan dat het belangrijk is om snel de woorden te kunnen leren met de vocabulaireverwervingsmethode. Toch bleek uit onze vragenlijst (zie deelvraag 1 hiervoor) dat er leerlingen zijn die lange tijd achter elkaar leren. Weinig leerlingen noemen het herhalen ook als voordeel bij het leren. Het is daarom goed om als docent leerlingen erop te wijzen dat het beter is als ze de woorden regelmatig herhalen en kortere periodes achter elkaar leren dan langere tijd achter elkaar te leren en de woorden dan maar op één moment te zien. Dit sluit aan op wat wij in de theorie ook al hebben aangehaald: Skinner (1959) zegt dat regelmatige herhaling belangrijk is, omdat het leidt tot automatisering. (Staatsen, 2011).

Hoofdvraag: Welke redenen hebben leerlingen in de bovenbouw van het vwo voor het toepassen van de door hen gebruikte vocabulaireverwervingsmethode om Franse woordjes te leren?

Het blijkt dat de helft van de leerlingen een methode heeft geleerd van hun docent. Dat is opvallend, want wij hadden verwacht dat bijna alle leerlingen een methode geleerd zouden hebben van hun docent. Het kan zijn dat ze het zijn vergeten, omdat ze de methode niet gebruikten. Wij vinden het in ieder geval raadzaam voor de scholen waar wij dit onderzoek hebben gedaan om meer aandacht te besteden aan het aanleren van vocabulaireverwervingsmethoden. Het kennen van veel woorden is tenslotte belangrijk voor elke vaardigheid binnen het vak Frans. Zo is voor tekstbegrip kennis van 75% van de woorden van een tekst in een vreemde taal nodig om een globaal idee te hebben, 90% om de essentie te begrijpen en 95% om de details te begrijpen (Schouten-van Parreren, 1985).

Uit de redenen en de voordelen die de leerlingen noemen valt vooral op te maken dat ze het belangrijk vinden dat een methode efficiënt is, zoals wij ook hadden verwacht. Ook het gebruiksgemak is belangrijk. Bij het aanbieden van een methode is het dus goed om na te gaan of leerlingen deze prettig en duidelijk in gebruik vinden.

Daarnaast vinden leerlingen het prettig als de methode bij hun leerstijl past. Daarom is het aan te raden om meerdere methoden in een klas aan te bieden, zodat leerlingen kunnen kiezen wat

bij hen past.

8. Discussie

Voor ons onderzoek hebben wij enkel gebruik gemaakt van VWO leerlingen. Wij zullen daarom geen uitspraken doen over leerlingen in het algemeen. Het onderwijsniveau kan namelijk ook een rol spelen. Leerlingen op het VMBO leren waarschijnlijk anders dan die op het VWO.

Een verbeterpunt van onze enquête is vraag 6: *Welke reden heb je om wel of niet voor deze methode(n) van je docent te kiezen?* Bij het coderen en uitwerken van de resultaten realiseerden we ons dat dit een hele rare vraag is. Elk antwoord kan namelijk zowel een reden zijn om de methode wel te gebruiken als een reden om de methode niet te gebruiken. Dit geeft ons dus heel weinig informatie. Je zou verwachten dat een dergelijke afwijkende vraag in de pretest op zou vallen, maar dat is blijkbaar niet het geval geweest. Daarom hebben we ervoor gekozen de antwoorden op vraag 6 niet mee te nemen in onze resultaten.

Wij kunnen met onze enquête niet achterhalen of het aantal leerlingen dat een methode van een docent heeft geleerd klopt. En van welke docent ze een methode hebben geleerd. Dit kan de docent Frans, een andere docent MVT, een mentor, een bijlesdocent of een docent op de basisschool zijn. Hiervoor hebben we informatie van de docenten nodig. Het is daarom aan te raden om de docenten in vervolgonderzoek ook te bevragen.

Ons onderzoek is te klein om voor zowel deze drie scholen als in het algemeen uitspraken te doen over de manier waarop leerlingen kennis hebben gemaakt met de vocabulaireverwervingsmethode die ze gebruiken. Verder onderzoek naar deze vraag zou interessant zijn. Daarbij zou het vooral aan te raden zijn om interviews af te nemen onder docenten en leerlingen. Er kan dan gekeken worden naar de aandacht die er vanuit school wordt gegeven aan het leren van woorden en hoe dat bij de leerlingen overkomt. We hebben een aantal antwoorden niet mee kunnen nemen in onze resultaten, omdat ze te onduidelijk waren. Dit kun je ondervangen in een interview door verder te vragen.

In ons onderzoek hebben we niet gekeken naar toetsresultaten van de leerlingen die meededen. Het zou nuttig kunnen zijn om daar wel naar te kijken. Bij vraag 10 hebben veel leerlingen genoemd dat ze de vocabulaireverwervingsmethode die ze gebruiken effectief vinden. Om te kunnen zeggen of een methode echt effectief is zullen toetsresultaten in vervolgonderzoek echter ook meegenomen moeten worden.

Opvallend is dat er geen klassikale methoden genoemd worden. In ons onderzoek hebben we hier echter ook niet direct naar gevraagd. In de theorie hebben wij hier wel een aantal mogelijkheden voor gevonden, waarin een aantal theoretische concepten van o.a. Nation (2006) werden toegepast, zoals aandacht vestigen op terugkerende patronen in de taal. Dit is moeilijk individueel toe te passen, zonder dat daar klassikaal aandacht aan is besteed. Het is goed mogelijk dat leerlingen dit soort klassikale activiteiten niet als een vocabulaireverwervingsmethode zien. Een andere mogelijkheid is dat met de leerlingen die de enquête hebben ingevuld geen of weinig klassikale vocabulaireactiviteiten zijn gedaan. Dit zou een aanbeveling kunnen zijn voor de praktijk. Ook zou het interessant zijn te onderzoeken of er een verschil is in leerrendement tussen klassikaal en individueel vocabulaire leren, of er tijd wordt ingeruimd om woorden te leren in de klas en op welke manier dat gebeurt.

Literatuurlijst

Boeije, H. (2009). Kwalitatief onderzoek. In H. Hart, H. Boeije & J. Hox (Eds.), *Onderzoeksmethoden* (pp. 246-281). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Chambon, L. (2013). *L'acquisition du vocabulaire de français par des techniques traditionnelles dans des classes havo de l'enseignement secondaire public néerlandais*. Unpublished Master, Universiteit Utrecht, Utrecht.

Kwakernaak, E. (2009). Woordenschat. *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs* (pp. 279-329). Bussum: Coutinho.

Mondria, J. A. (2006). Mythen over vocabulaireverwerving. *Levende Talen Tijdschrift*, 7(4), 3-11.

Mondria, J. A., & Wiersma, B. (2004). Receptief, productief, en receptief+productief woorden leren: Wat maakt het uit? *Levende Talen Tijdschrift*, 5(3), 29-37.

Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle.

Nation, I. S. P. (2006). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: University Press.

Schouten-van Parreren, M. C. (1985). *Woorden leren in het vreemde-talenonderwijs*. Apeldoorn: Van Walraven.

Staatsen, F. (2011). Vocabulaire en grammatica. *Moderne vreemde talen in de onderbouw* (4th ed., pp. 165-202). Bussum: Coutinho.

Vesely, P. J., & Gryder, N. L. (2009). Word of the Day Improves and Redirects Student Attention While Supporting Vocabulary Development. *Intervention in School and Clinic*, 44(5), 282-287.

Winters, R. (2009). Interactive Frames for Vocabulary Growth and Word Consciousness. *The Reading Teacher*, 62(8), 685-690.

WRTS. Retrieved 01/19, 2014, from www.wrts.nl