

MASTER NEDERLANDSE TAAL EN CULTUUR
EDUCATIE EN COMMUNICATIE

Universiteit Utrecht

TLEMV16001 Gst-Masterscriptie Talenonderwijs & communicatie 25 ECTS

*‘Ik schrijf dit verslag na aanleiding van de stageperiode,
waarin ik schrijf hoe me lessen zijn vergaan.’*

**Taaltraining academische woordenschat
in het hbo met het accent op
retentie in het langetermijngeheugen**

**De pilot bij de Lerarenopleiding InHolland:
investeren in academische taalvaardigheid**

Bettina Korver

4192907

Begeleider: Prof. Dr. H. van den Bergh

oktober 2017

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Theoretisch kader.....	4
Het belang van (het juiste) vocabulaire voor tekstbegrip.....	4
Veel VO-leerlingen en ho-studenten beschikken over onvoldoende woordenschat	5
Vocabulaire aanleren met en zonder context.....	7
Vocabulaire aanleren met woordenlijsten of woordkaarten.....	8
Toetsing: retentie-effect en ‘true-assessment’	10
Welke didactische aanpak leidt tot retentie in het langetermijngeheugen?.....	11
Methode.....	12
Pilot effectieve verwerving academisch vocabulaire	12
Aanmelden taaltraining: voorbeeldtaaltoets als persoonlijk signaal.....	12
Onderzoekspopulatie	12
Onderzoeksopzet.....	13
Instrumenten.....	13
Procedure	14
Twee meetmomenten.....	16
Resultaten	17
Het effect van woordenlijst/met context en woordkaarten/zonder context	17
Het effect van woordenlijst versus woordkaarten.....	18
Het effect van met en zonder context	18
Het effect van de vier didactische werkvormen	19
Conclusie en discussie	20
Conclusie	20
Toets als didactische werkvorm	20
Het verschil in instapniveau tussen de 10 DT- en VT-studenten	20
De inzet van de 24 studenten die hebben geleerd	21
Gemiddelde score meting 1 en 2 woordenlijst/met context en woordkaarten/zonder context	21
Retentie in het langetermijngeheugen	21
Discussie	22
Taaltoets als persoonlijk signaal.....	23
Academisch vocabulaire: toegangspoort academische wereld	23
Bronvermelding.....	24

Samenvatting

'Ik schrijf dit verslag na aanleiding van de stageperiode, waarin ik schrijf hoe me lessen zijn vergaan.'

In deze pilot is er expliciet aandacht besteed aan de verwerving van academisch vocabulaire in het hbo, met als doel de retentie van de woorden in het langetermijngeheugen. Eerstejaarsstudenten die zichzelf rekenden tot de risicogroep konden deelnemen aan deze taaltraining van zeven bijeenkomsten. De taaltraining had een tweeledig karakter; enerzijds werden de studenten voorbereid op de hbo-taaltoets en anderzijds kregen zij een onderdompeling in het academisch vocabulaire. Het doel hiervan was de verwerving van een toereikend formeel academisch taalregister, zodat zij hier profijt van zouden hebben tijdens de gehele studieloopbaan.

Dit onderzoek is uitgevoerd onder 34 DT- en VT-eerstejaarsstudenten van de Lerarenopleiding van InHolland. De studenten hebben zeven weken een taaltraining gevolgd, waarbij zij een academische woordenlijst van 198 woorden gingen leren. De studenten zijn hierbij in twee groepen verdeeld. Elke groep heeft de woorden geleerd door middel van twee didactische werkvormen: woordenlijst/met context en woordkaarten/zonder context.

De studenten maakten twee keer dezelfde woordenschattoets. Op toets 1 hebben de studenten zich voorbereid en toets 2 volgde onverwachts één tot twee weken later om de retentie van de woorden in het langetermijngeheugen te meten. Deze toets telde niet mee voor de studieresultaten.

De hoofdvraag: *Welke didactische werkvorm is het meest effectief ten aanzien van de retentie van het academisch vocabulaire in het langetermijngeheugen?* heeft als antwoord opgeleverd dat het leren met woordkaarten zonder de context erbij te betrekken de meest effectieve werkvorm is voor het leren van het academisch vocabulaire.

Theoretisch kader

Het belang van (het juiste) vocabulaire voor tekstbegrip

Een aanzienlijke woordenschat is belangrijk en zelfs voorwaardelijk voor een adequaat tekstbegrip. Woordkennis is sterk gecorreleerd met leesvaardigheid; hoe meer woorden een leerling kent, des te beter zijn tekstbegrip is. (Stahl & Fairbanks, 1986). 'Vanzelfsprekend wordt het lezen ook plezieriger naarmate het aantal onbekende woorden in de tekst laag is' (Hirsh & Nation, 1992). 'Om zelfstandig een tekst te kunnen lezen is de kennis van 97-98% van de woorden in de tekst nodig' (Hirsh & Nation, 1992).

Als 95% van de woorden in een tekst wordt beheerst, is er sprake van een adequaat tekstbegrip. Hierbij kan de betekenis van onbekende woorden uit de context worden opgemaakt. (Laufer, 1989; Liu & Nation, 1985; geciteerd door Hirsh & Nation, 1992 en door Nation & Waring, 1997). Dit houdt in dat de lezer een tekst zelfstandig kan doorgronden wanneer in een tekst ten hoogste 1 op de 20 woorden onbekend zijn. Hiervoor is de beheersing van 3.000-5.000 woordfamilies, c.q. basiswoorden nodig, op basis waarvan andere woordvormen en afleidingen kunnen worden gedecodeerd (Nation & Waring, 1997). Voor universitaire studies is zelfs een kennis van ongeveer 10.000 woordfamilies nodig (Hazenberg & Hulstijn, 1996; geciteerd door Mondria, 2006).

Bij een ontoereikende woordenschat is het belangrijk om de juiste keuze te maken voor het type (hoogfrequente) woorden dat geleerd gaat worden. Zo is bijvoorbeeld de kennis van de 2.000 hoogfrequente woorden van de woordenlijst van West (1953; geciteerd door Hirsh & Nation, 1992) ook in deze tijd nog steeds erg nuttig voor een toepassing van algemene woorden in verschillende situaties in het dagelijks leven. De beheersing van deze woorden is echter niet toereikend als het doel is om zelfstandig literaire teksten te kunnen doorgronden, want deze woordkennis geeft een tekstdekking van 90-92% bij het lezen van korte romans (Hirsh & Nation, 1992; Nation & Waring, 1997).

Als het doel is om de studieloopbaan in het hoger onderwijs succesvol te doorlopen, is het belangrijk dat studenten beschikken over een voldoende mate aan academische woordenschat. Bij dit type vocabulaire gaat het om 'die specifieke set van woorden die niet frequent voorkomt in algemeen en alledaags (schriftelijk) taalgebruik, maar wel frequent in een grote verscheidenheid aan academische teksten' (Hulsen, Schouten, Baayen en Schreuder, 2002). Om een woordenlijst academisch Nederlands samen te stellen, is er op basis van frequentie een selectie gemaakt uit een corpus van Nederlandse academische en wetenschappelijke teksten (Hulsen et al., 2002). Vervolgens hebben De Wachter, Verrote, Broeckx, Cuppens, Potargent, Van Brussel, & Verlinden (2010) bij de ontwikkeling van het boek *Taal@hogeronderwijs* gebruik gemaakt van deze woordenlijst bij de samenstelling van het onderdeel

Terminologie (pp. 11-32). Dit boek is doorontwikkeld vanuit een syllabus die jarenlang is gebruikt tijdens de stoomcursussen taalvaardigheid die werden gegeven aan eerstejaarsstudenten van de KU Leuven.

Om lacunes in een bepaald taalregister op te vullen, is woordenschatinstructie effectief. Uit de meta-analyse van Stahl en Fairbanks (1986), waarbij onderzoeken zijn geanalyseerd van basis- tot en met hoger onderwijs, is gebleken dat woordenschatinstructie een significant effect heeft op tekstbegrip van tekstdelen die de behandelde woorden bevatten en een redelijk, maar nog steeds significant, effect heeft op tekstdelen met woorden die niet zijn aangeleerd. Dit laatste is een bijzondere uitkomst, want hieruit blijkt dat vocabulaire-instructie het tekstbegrip over de hele linie bevordert en dat deze leerwinst niet alleen geldt voor de geleerde woorden, maar ook voor onbekende, niet-geleerde woorden.

Een voldoende mate aan woordenschat is niet alleen bepalend voor leesvaardigheid, maar ook voor schrijfvaardigheid. Bij het zelfstandig schrijven van teksten is namelijk niet alleen woordkennis van belang, maar ook de juiste toepassing hiervan en dat is nog niet eenvoudig voor veel VO-leerlingen en ho-studenten. Uit de onderzoeken van Van de Gein (2012) en van Deveneyns en Tummers (2013) is gebleken dat de meest voorkomende schrijffouten zich bevinden in het lexicale domein.

Veel VO-leerlingen en ho-studenten beschikken over onvoldoende woordenschat
Van de Gein (2012) heeft onderzoek gedaan naar het aantal en type fouten in schrijfproducten van het Centrale Examen havo/vwo. Dit kleinschalige onderzoek is ondanks de beperkte generalisatiemogelijkheid waardevol, want het geeft inzicht in de meest veelvoorkomende fouten onder havo-/vwo-leerlingen die op het punt staan te gaan starten met een opleiding in het hoger onderwijs.

Een van de uitkomsten is dat de 109 teksten samen 3.268 fouten bevatten, waarbij geen van de teksten foutloos is (Van de Gein, 2012). Bij de 1.396 aangetroffen taalgebruiksfouten drukken leerlingen zich op een verkeerde manier uit, waarvan vooral fouten met woordcombinaties en -betekenissen (49,2%) en ontspoorde formuleringen (33,2%) zich voordoen. Hierbij is opvallend dat foute voorzetsels, ontspoorde formuleringen en fouten met woordcombinaties en woordbetekenissen evenveel zijn aangetroffen in havo- als in vwo-producten. Kennelijk is het voor leerlingen aan het einde van hun VO-loopbaan lastig om de juiste woorden in de juiste combinaties te kiezen (Van de Gein, 2012).

Een soortgelijk onderzoek is door Deveneyns en Tummers (2013) uitgevoerd onder studenten in het hoger onderwijs in Vlaanderen. Hierbij zijn de fouten in schrijfproducten van studenten geanalyseerd naar type en frequentie. Het doel hiervan was om op basis van deze uitkomsten remediëring en taalzorg zo gericht mogelijk vorm te kunnen geven. De resultaten wijzen uit dat de meest voorkomende en terugkerende,

herhaalde fouten zich bevinden in de categorieën: syntax, interpunctie en lexicon. Deze fouten veroorzaken problemen bij de juiste interpretatie en onderbreken het leesproces, omdat deze categorieën tekstmarkeerders zijn. Ze spelen een cruciale rol bij de conceptualisering en constructie van een transparante en goed gestructureerde boodschap (Deveneyns & Tummers, 2012).

Als we kijken naar de meest interessante uitkomsten voor het onderwerp van dit artikel, de lexicale categorie, dan zijn de meest voorkomende fouten in deze categorie: foutief gebruik (vertrouwelijke i.p.v. betrouwbare), redundant gebruik ('Persoonlijk vind ik...') en totum pro parte (Facebook i.p.v. Facebookpagina). Hiernaast komen vaak voor: onbestaand woord (ergens vertoeven i.p.v. toeven), foutieve combinatie (hij is groter als haar i.p.v. dan), MSN-taal (iemand taggen) en leenwoorden en uitdrukkingen (socializen i.p.v. optrekken) (Deveneyns & Tummers, 2012).

Net als Deveneyns en Tummers (2013) hebben De Wachter, Heeren, Marx en Huyghe zich rond hetzelfde jaar gebogen over het ontwikkelen van een effectieve remediëring voor studenten aan de KU Leuven die over onvoldoende taalvaardigheid beschikken. Onvoldoende taalvaardigheid kan namelijk een ernstige belemmering vormen voor studiesucces in het hoger onderwijs. Daarom heeft de KU Leuven in 2009 een taaltest ontwikkeld, als onderdeel van het project TaalVaST (TaalVaardig Aan de Start), met als doel vanaf het begin van het eerste studiejaar 'die studenten te identificeren die mogelijk talige begeleiding nodig hebben' (De Wachter, Heeren, Marx & Huyghe, 2013). De test heeft een signalerende functie. Studenten die minder dan zestig procent van de vragen correct beantwoorden, worden uitgenodigd om in een kort, maar intensief, taalbad te stappen, als een soort onderdompeling in academische taalvaardigheid (Vermeulen, 2014).

De test bestaat uit drie onderdelen: woordkennis en twee strategische taalvaardigheden met name gericht op lezen en impliciet ook schrijven (De Wachter & Heeren, 2012). Het is een 'proficiency test', bedoeld als meting van het huidige taalniveau, ongeacht welke instructie c.q. opleiding hieraan is voorafgegaan (McNamara, 2000, pp. 6-7; Davies et al., 1999; geciteerd door De Wachter & Heeren, 2012).

Een opvallende uitkomst van bovenbeschreven onderzoeken is dat de meest voorkomende fouten zich bevinden in het lexicale domein, waarbij een correcte toepassing van het formele, academische taalregister problemen oplevert. Desondanks worden de studenten in het hoger onderwijs geacht de aangeboden academische teksten zelfstandig te kunnen verwerken. Reden temeer om te onderzoeken (1) welke aanbiedingsvorm (met en zonder context) en (2) welke didactische werkvorm (woordenlijst en woordkaarten) het meeste resultaat oplevert voor de verwerving van academisch vocabulaire en de

retentie hiervan in het langetermijngeheugen, zodat hiermee de kans op slagen in het hoger onderwijs wordt vergroot.

Vocabulaire aanleren met en zonder context

Niet elke manier van vocabulaire-instructie is even effectief (Stahl & Fairbanks, 1986). Woordenschatbeheersing kan worden ondergebracht in twee typen woordkennis: het kennen van de definitie en contextuele kennis. Bij het kennen van de definitie gaat het om 'kennis van de relatie tussen een woord en andere bekende woorden, zoals bijvoorbeeld bij een woordenboekomschrijving' (e.g., Collins & Loftus, 1975; geciteerd door Stahl & Fairbanks, 1986). Contextuele kennis betreft de kennis van een kernconcept en hoe deze kennis in verschillende contexten wordt gerealiseerd. Vocabulaire-instructie die zich bij elk te leren woord richt op zowel de definitiekennis als de contextuele kennis (de zogeheten 'mixed method') levert bij metingen het grootste effect op (Stahl & Fairbanks, 1986). Maar is het dan ook echt nodig bij het aanleren van elk type woord en elk type woordregister om deze gemengde methode toe te passen, door bij elk onbekend woord de aandacht te vestigen op zowel de context als op de losse definitie?

Mondria onderschrijft enerzijds het positieve effect van het betrekken van de context bij het leren van woorden op het onthouden van de woorden (vgl. Schouten-van Parreren 1985, 1986; geciteerd door Mondria, 1997). 'Woorden die in een context worden geleerd (bijv. in een zin of in een tekst) zouden beter worden onthouden dan woorden die 'los' (d.w.z. zonder context, bijv. in een tweetalig lijstje) worden geleerd' (Mondria, 1997). Deze manier biedt de leerder namelijk de mogelijkheid om bepaalde mentale verbindingen (koppelingen) te vormen tussen het woord en de context. Deze koppelingen kunnen de leerder helpen om het woord en zijn betekenis te herinneren. Als later de leerder bijvoorbeeld de definitie van een woord niet meer weet, kan de context hem helpen om alsnog op de woordbetekenis te komen (Mondria, 1997). In principe is het aanbieden van een woord in een context altijd nuttig, omdat het een conceptuele achtergrond biedt bij het woord en deze context faciliteert het onthouden van de woordbetekenis (Mondria (2006).

Anderzijds wil dit niet zeggen dat alle woorden altijd in een context moeten worden geleerd (Mondria, 2006). Er zijn namelijk genoeg (concrete) woorden die gemakkelijk (als synoniem) zonder context kunnen worden aangeleerd. Bovendien is het risico van het leren van woorden in een context dat de woordbetekenis een contextafhankelijk karakter krijgt, wat ertoe leidt dat de leerling zonder context de betekenis niet weet. Om dit te voorkomen kan de context wel een rol spelen bij de eerste kennismaking

met een woord, maar richting het eindproces, waarbij het doel is dat er een directe koppeling bestaat tussen het woord en de bijbehorende woordbetekenis, moet de context niet meer aanwezig zijn in het leerproces. Het woord moet als het ware worden gedecontextualiseerd oftewel geheel contextonafhankelijk worden beheerst.

Hiernaast noemt Mondria als opvallend gegeven, als we kijken naar de retentie van de geleerde woorden in het langetermijngeheugen, dat het leren van woorden in een context geen overtuigende evidentie oplevert voor de retentie van deze woorden (Mondria, 1996). Mondria (1996) beschrijft dat volgens Nation (1982:22; 1990:1-2), Carter (1978b:153) en Carter en McCarthy (1988b:12) het leren van losse woorden (bijvoorbeeld m.b.v. woordenlijsten of woordkaarten) niet te snel moet worden gediskwalificeerd. Onderzoek heeft namelijk aangetoond dat grote hoeveelheden vocabulaire in relatief korte tijd succesvol kunnen worden aangeleerd. 'Het leren van losse woorden vormt een prima basis voor het verder ontwikkelen van woordkennis' (Nation, 1980: 19-20; 1990: 127; geciteerd door Mondria, 1996).

Kortom, niet alle woorden hoeven per se te worden aangeleerd in een context. Genoeg losse woorden kunnen probleemloos als synoniem of als definitie worden aangeleerd. Welke didactische werkvorm is hiervoor het meest effectief?

Vocabulaire aanleren met woordenlijsten of woordkaarten

Mondria (2006) beschrijft dat een woordenlijst goed kan fungeren als overzicht van een bepaald basisvocabulaire. Woordenlijsten kunnen prima fungeren als checklists, om te zien welke woorden al worden beheerst en welke nog niet. Is het leren van woorden met een woordenlijst aan te raden? Nee, want deze werkvorm werkt in het algemeen niet erg inspirerend. Ook zit er een bepaald didactisch gevaar in de woordenlijst, omdat de woorden onderling kunnen worden verward, omdat de context ontbreekt. Deze negatieve interferentie, oftewel 'klontering', kan zich met name voordoen bij het leren van woorden door middel van thematisch of alfabetisch geordende woordenlijsten (Schouten-van Parreren, 1985; geciteerd door Mondria, 1996).

Hiernaast zouden de geleerde woorden een woordenlijstafhankelijk karakter kunnen krijgen, wanneer ze in een andere volgorde of los van de lijst worden getoetst. De woorden die worden beheerst binnen de lijst, hoeven als gevolg van 'systeemscheiding' niet buitend de lijst te worden beheerst (Van Parreren 1970: 104 e.v.; geciteerd door Mondria, 1996). De transfer van de woordbetekenis, het doel van de vocabulaireverwerving, wordt met een woordenlijst dus beperkt. Woordenlijsten kunnen dus wel als

middel worden ingezet om te selecteren welke woorden nog niet worden beheerst, maar ze zijn niet geschikt voor het leren van de onbekende woorden (Mondria, 2006).

Voor het leren van onbekende woorden wordt het gebruik van woordkaarten aangeraden (Mondria, 2006). Hierbij wordt het woord op de voorkant van het kaartje genoteerd en de betekenis op de achterkant. De leerling legt op deze manier dus zijn eigen stapel kaarten aan met de te leren woorden. Deze werkvorm heeft als voordeel dat de antwoorden niet te zien zijn tijdens het leren. De leerling moet eerst zelf de betekenis bedenken, voordat wordt gecheckt of het antwoord klopt met dat van de achterkant. Wanneer tijdens het leren de inmiddels bekende woorden op een andere stapel worden gelegd, zal de stapel kaarten met onbekende woorden slinken. De leerling leert op deze manier dus heel gericht op een willekeurige volgorde de woorden en de bijbehorende betekenissen, waardoor de transfer van de woordbetekenis optimaal is (Mondria, 2006).

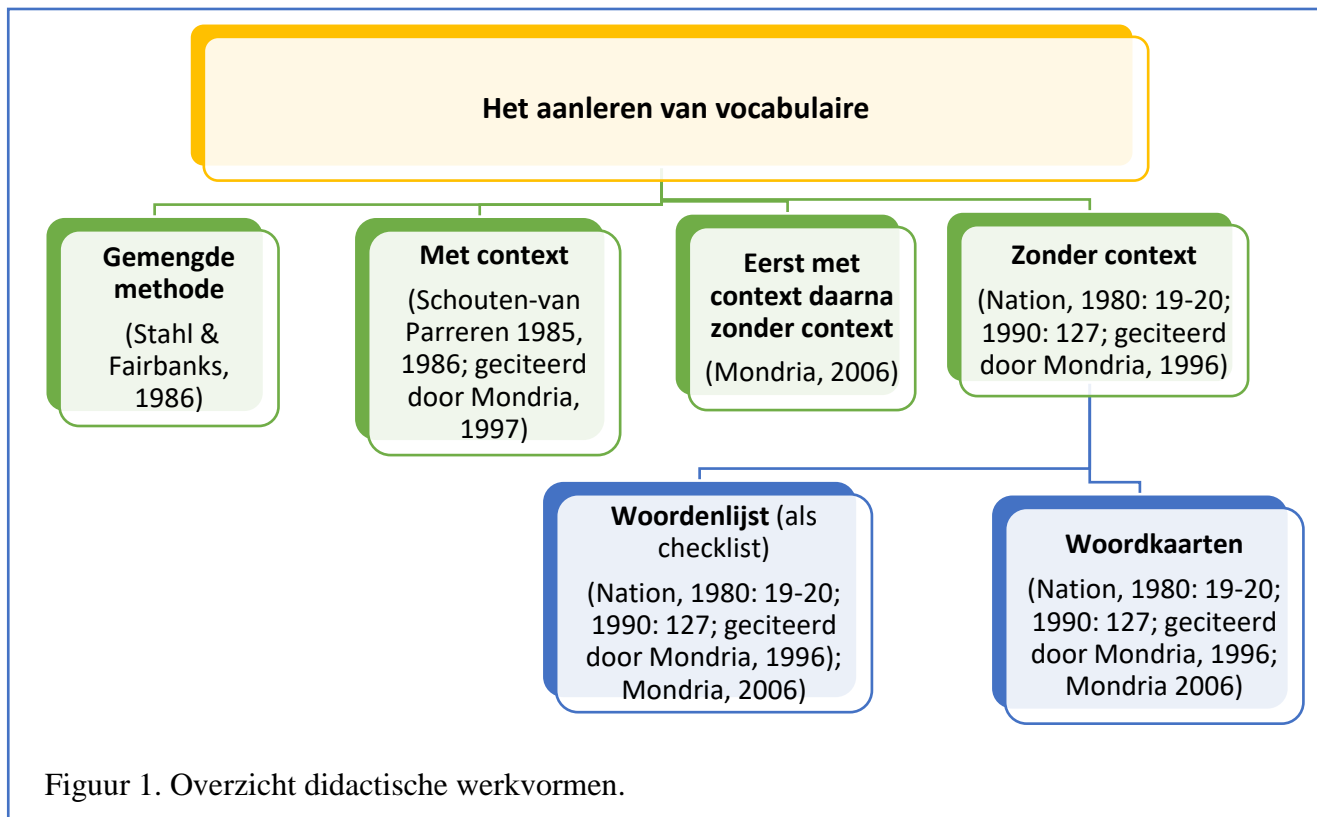
Op het Ulenhofcollege in Doetinchem wordt de woordenschat bij het vak Frans al sinds 1992 geoefend met woordkaarten (Hopmans, 1998). Deze werkvorm is ook toe te passen bij andere talen en ook de sectie Engels doet het op deze manier. Het in tweetallen (of drietallen) oefenen met woordkaarten is een werkvorm die volgens Hopmans (1998) erg geliefd is bij de leerlingen.

Nadat woorden in een context zijn aangeboden en er voldoende aandacht is besteed aan deze context kan het inprenten van de losse woorden m.b.v. woordkaarten en/of de 'handcomputer' een praktische methode zijn. De handcomputer is 'een woordkaartensysteem dat bestaat uit een kaartenbak met verschillende vakjes'. Hiermee kan de leerder de woorden herhaald aan bod laten komen, totdat de woordbetekenis is geautomatiseerd en geconsolideerd. De leerder toetst op deze manier zichzelf als het ware tijdens het leren (vgl. Mondria & Mondria-de Vries 1991, 1993, 1997; geciteerd door Mondria, 1997).

Het leren van vocabulaire m.b.v. woordkaarten zonder context is een effectieve manier van woordenschatverwerving. Een grote hoeveelheid woorden kan op deze manier in vlot tempo worden geleerd (Nation, 1982; Paivio & Desrochers, 1981 en Pressley et al., 1982; geciteerd door Nation en Waring, 1997). Voor een snelle vocabulaire-uitbreiding is leren zonder context m.b.v. woordkaarten dan ook een geschikte methode, temeer omdat er geen wetenschappelijk bewijs is dat leren met context beter is dan leren m.b.v. woordkaarten (Nation, 1982; geciteerd door Nation en Waring, 1997). Ook geven woordkaarten de leerder 'een gevoel van vooruitgang en van prestatie, met name als de nagestreefde aantallen zijn behaald. Woordkaarten kunnen gemakkelijk worden meegenomen en kunnen overal worden gebruikt, bijvoorbeeld bij het leren van nieuwe woorden of bij het opfrissen van eerder geleerde

woorden'. Bovendien werkt het leren met woordkaarten motiverend. 'Het is een leermiddel dat kan worden ingezet bij elk niveau van woordenschatverwerving' (Nation & Waring, 1997).

Figuur 1 laat een overzicht zien van de verschillende opvattingen over het gebruik van woordenlijsten en woordkaarten, met en zonder context.



Figuur 1. Overzicht didactische werkvormen.

Toetsing: retentie-effect en 'true-assessment'

Ondanks het feit dat het onderdeel vocabulaire is ingebed in de vaardigheden luisteren, spreken, lezen en schrijven en het beheersingsniveau hiervan automatisch wordt meegenomen bij deze vaardighedentoetsing is het volgens Mondria (2004) toch van belang om vocabulaire apart te toetsen. Een belangrijke reden hiervoor is dat vocabulairetoetsen de leerlingen kunnen stimuleren tot leren. Vocabulairetoetsen (1) maken leerlingen bewust van de omvang van hun vocabulairekennis en dit kan verhelderend werken wanneer er (op vakoverstijgend niveau) achterblijvende resultaten zijn die voortkomen uit problemen bij bijvoorbeeld tekstbegrip, (2) geven leerlingen de kans hun progressie te laten zien en dit stimuleert om door te gaan met leren, (3) vragen op een plezierige manier expliciet

aandacht voor vocabulaire, vooral wanneer de manieren van toetsen leuk en afwisselend worden vormgegeven en (4) geven een duidelijk signaal dat vocabulaireverwerving belangrijk is (Mondria, 2004).

Hiernaast is het aan te raden om een toets vocabulairekennis als didactisch middel in te zetten, omdat het maken van de toets op zichzelf al een retentie-effect oplevert, doordat het juist beantwoorden van de opgave het onthouden van de woordbetekenis bevordert en hierdoor de woordbetekenis opnieuw wordt bekrachtigd (Mondria, 2004). Naast dit aspect van herhalende bekrachtiging vindt er ook een 'true-assessment' (Gielen, Dochy & Dierick, 2003; geciteerd door Segers, 2004) plaats, doordat de student tijdens het maken van de toets verbanden legt die hij hiervoor zelf nog niet had opgemerkt. Hierdoor vindt er tijdens het maken van de toets een proces van herordening plaats, met tot gevolg dat sommige woorden en de bijbehorende betekenis beter op hun plaats vallen. Het maken van de opgaven van de toets brengt dus op zichzelf een leereffect met zich mee. Ook kan de gemaakte toets op formatieve wijze als leermoment worden ingezet, door de studenten de toets in te laten zien. Dit feedbackmoment genereert een post-assessment-effect, doordat de student kan reflecteren op de kwaliteit van het geleverde werk en kan leren van de goede en foute antwoorden (Gielen et al., 2003).

Welke didactische aanpak leidt tot retentie in het langetermijngeheugen?

Het is belangrijk dat studenten beschikken over een formeel taalregister met academisch vocabulaire, zodat zij de hbo-teksten op voldoende niveau zelfstandig kunnen doorgronden. Dit onderzoek zal als uitkomst opleveren welke didactische werkvorm de meeste retentie oplevert in het langetermijngeheugen. Hierbij gaat het om de vier didactische werkvormen: (1) woordenlijst, (2) woordkaarten, (3) met context en (4) zonder context. Ook zal dit onderzoek uitwijzen of de didactische, overkoepelende werkvorm toetsing de studenten stimuleert om te gaan leren voor de woordenschattoets die niet meetelt voor hun studieresultaten.

De hoofdvraag is: *Welke didactische werkvorm is het meest effectief ten aanzien van de retentie van het academisch vocabulaire in het langetermijngeheugen?*

Deze hoofdvraag is opgedeeld in de volgende deelvragen:

- 1) Leidt het leren van woorden met behulp van de context tot een hogere retentie dan het leren van losse woorden zonder context?
- 2) Leidt het leren van losse woorden m.b.v. woordenlijsten tot een hogere retentie dan het leren van losse woorden m.b.v. woordkaarten?

Methode

Pilot effectieve verwerving academisch vocabulaire

Er is een pilot uitgevoerd bij de Lerarenopleiding van InHolland in de vorm van een facultatieve taaltraining die een tweeledig doel diende, namelijk om enerzijds een gedegen voorbereiding te bieden op de verschillende onderdelen van de hbo-taaltoets en anderzijds het repertoire aan academische woordenschat te vergroten, omdat studenten tijdens de opleiding al vrij snel beginnen met het lezen van academische teksten en het schrijven van les- en stageverslagen. Hierbij grijpt de student stelselmatig mis in het formele, academische taalregister, omdat dit type woordenschat bij aanvang van de studie gewoonweg nog ontoereikend is.

Aanmelden taaltraining: voorbeeldtaaltoets als persoonlijk signaal

Een exemplarische voorbeeldversie van de hbo-taaltoets (met antwoordmodel, punten, normering en cesuur) is in periode 1 op Blackboard geplaatst en de studenten zijn uitgenodigd om uit eigen beweging de voorbeeld-taaltoets te maken, de scores te berekenen bij de verschillende onderdelen en de totaalscore te bepalen. Studenten die zichzelf op basis van deze uitkomsten rekenden tot de risicogroep konden zich intekenen voor de taaltraining.

Onderzoekspopulatie

In totaal deden 34 studenten, die zichzelf rekenden tot de risicogroep, mee aan dit onderzoek: 21 deeltijdstudenten, met een gemiddelde leeftijd van 43 jaar (SD 8.27, Min. 28, Max. 59) en 13 voltijdstudenten, met een gemiddelde leeftijd van 21 jaar (SD 3.33, Min. 18, Max. 28).

Het verschil in vooropleiding en taalachtergrond is groot tussen de DT- en VT-studenten. Het grootste deel van de DT-studenten (71.4%) heeft een hbo-, 19.1% een mbo- en 9.5% een vwo-opleiding afgerond. Van de VT-studenten heeft 53.8% een mbo- en 46.2% een havo-opleiding afgerond. Van de DT-studenten is 38.1% opgegroeid met een andere moedertaal. Hiervan is de helft op volwassen leeftijd naar Nederland gekomen met Engels of Duits als moedertaal en is de andere helft opgegroeid met Arabisch, Engels of Antilliaans als moedertaal en heeft Nederlands geleerd vanaf de leeftijd tussen de 3-10 jaar. Van de VT-studenten is 53.8% opgegroeid met een andere moedertaal dan het Nederlands. Deze groep VT-studenten heeft overwegend de moedertaal Turks, Berbers of Marokkaans en is opgegroeid in Nederland.

Onderzoeksopzet

Om te onderzoeken welke didactische werkvormen effectief zijn bij de retentie van de academische woordenschat in het langetermijngeheugen zijn vier werkvormen als uitgangspunt genomen: het leren van woorden met (1) woordenlijsten ten opzichte van het leren met (2) woordkaarten en het leren van woorden (3) met of (4) zonder context.

Van de 34 studenten zijn twee gelijke groepen gemaakt op basis van kenmerken als: DT- en VT-student, leeftijd en vooropleiding en vervolgens zijn de condities willekeurig toegewezen aan de twee groepen. Elke groep heeft twee werkvormen toegepast bij de twee delen van de lijst academische woordenschat. Hierbij leerde groep A (N=15) met de woordenlijst (deel 1) en met context (deel 2) en groep B (N=19) met de woordkaarten (deel 1) en zonder context (deel 2).

Voor beide groepen is de toets als didactisch middel ingezet om de studenten te stimuleren om te gaan leren. Deze toets telt niet mee voor hun studieresultaten.

Instrumenten

Toets woordenschat

De woordenschattoets heeft het karakter van een 'achievement test' gekregen (McNamara, 2000, pp. 6-7; Davies et al., 1999; geciteerd door De Wachter & Heeren, 2012). Hierbij worden kennis en vaardigheden getest na het leerproces. De toets bestond uit verschillende soorten vragen (tabel 1) met een gelijkmatige verdeling van de verschillende vocabulaireonderdelen van deel 1 en 2, namelijk 58 en 52 punten van de 110.

Tabel 1. *Toetsdomeinen, bijbehorend deel woordenschat en toetsvragen.*

Toetsdomein	Deel	Voorbeelden van de toetsvragen	Aantal vragen
De juiste vaste verbinding	2	Met tot (a) betrekking (b) uitzondering (c) aanleiding	4
Werkwoord en vaste verbinding	2	Deze argumenten de doorslag.	10
Vaste voorzetsels	2	De auteur refereert een andere tekst.	10
Vaste Latijnse combinaties	1	Vul de juiste term in op de stippellijn. Er worden hieronder vijf termen gegeven en de andere vijf kun je zelf bedenken. - in spe - ad hoc - versus - ad rem - pro rato Dit gaat om een reis van Utrecht naar Amstelveen en omgekeerd.	10
De juiste vorm: adjectief of substantief	2	Woord: causaliteit Tussen twee gebeurtenissen kan een relatie bestaan. Betekenis:	18
Griekse en Latijnse voor- en achtervoegsels	1	Als nationaal betrekking heeft op één land, dan betekent internationaal..... inter betekent	10

Werkwoorden en zelfstandige naamwoorden	2	Welk zelfstandig naamwoord zit in de vijf onderstaande werkwoorden? Simuleren: De Betekenis simuleren:	10
Eén woord voor twee contexten	1	Lees de twee zinnen. We zoeken hetzelfde woord voor deze twee zinnen. Kies het juiste woord uit deze woorden: decoderen – contrast - indicatie - ambivalent – congruent Licht vormt een met donker. Een foto kan veel bevatten. Het weggelaten woord is	5
Antoniemen en betekenis	1	Vorm het tegenovergestelde woord met het juiste voorvoegsel en geef de betekenis. rationeel is Betekenis rationeel:	10
Antoniemen = het tegenovergestelde	1	Polygamie is het tegenovergestelde van	5
Betekenis afleiden	1	Deze bibliofiel is homofiel. Fiel / filie betekent Dan betekent bibliofiel: en homofiel:.....	18

Procedure

Voor de taaltrainingen zijn zeven bijeenkomsten georganiseerd van ruim een uur. Tijdens de bijeenkomsten zijn de onderdelen van de hbo-taaltoets behandeld (spelling, werkwoordspelling, formuleren, woordenschat en interpunctie) en ook werd er gericht gewerkt aan de verwerving van de academische woordenschat.

Onderdompeling in de academische woordenschat

Voor de academische woordenschat is het onderdeel Terminologie (pp. 11-32) uit het boek *Taal@hogeronderwijs* gebruikt (De Wachter, Verrote, Broeckx, Cuppens, Potargent, Van Brussel, & Verlinden, 2010). Om de studenten een beeld te geven van het type woorden en het belang van de academische woordenschat te benadrukken voor de studieloopbaan is het vocabulaire globaal geïntroduceerd en kort toegelicht, echter zonder expliciete instructie. Het is namelijk de bedoeling geweest om de factor docentgedrag zoveel mogelijk uit te sluiten, zodat de resultaten zo zuiver mogelijk konden worden herleid tot het type didactische werkvorm.

Bij de toelichting van het vocabulaire is uitgelegd dat wanneer je een deel van een samengesteld woord kent, je gemakkelijker de betekenis kunt achterhalen van het onbekende woord. Hierbij zijn enkele voorbeelden gegeven van Griekse en Latijnse pre- en suffixen (tabel 2).

Tabel 2. *Genoemde voorbeelden bij de introductie van de academische woordenschat*

logos = woord	*logopedie =		
bio = leven		grafie = vastlegging/beschrijving	*biografie =
super = meer dan		sony = SONY	*supersonisch =
theek = instelling, plaats waar je	*bibliotheek =		*discotheek =
theïsme = geloven in god(en)	pan = alles	poly = veel	a = niet
			*pantheïsme = *polytheïsme = *atheïsme =

Aan de studenten is duidelijk uitgelegd dat het onderdeel academische woordenschat binnen de taaltraining een pilot is om op zoek te gaan naar de meest effectieve manier om woordenschat te verwerven en dat de studenten in twee groepen worden ingedeeld. Hiernaast is er aangekondigd dat in week 4 een toets woordenschat staat ingepland om te meten hoeveel woorden er op dat moment worden beheerst. Voor de DT-studenten is er een kort inzagemoment van de toets gecreëerd in week 5, echter zonder klassikale nabespreking, om ook hier de variabele docentgedrag zoveel mogelijk uit te sluiten. In week 6 is de onaangekondigde nameting gedaan om vast te stellen hoeveel woorden er in het langetermijngeheugen zijn opgeslagen.

Helaas is bij de VT-studenten de continuïteit van de taaltraining doorbroken door twee stagedagen. Hierdoor misten zij twee bijeenkomsten, namelijk die van week 4 en 5. Dit had tot gevolg dat de toets woordenschat werd afgenomen in week 6 en de nameting in week 7. Het organiseren van een inzagemoment kon voor deze groep niet worden georganiseerd.

De woordenlijsten met de bijbehorende opdrachten per conditie werden meegegeven na de taaltraining van week 2. In het verlengde van het gegeven dat voor een adequaat tekstbegrip veel woorden moeten worden beheerst (Hirsh & Nation, 1992 en Nation & Waring, 1997), bestaat deze woordenlijst academische woordenschat uit maar liefst 198 Griekse en Latijnse termen, antoniemen, collocaties, vaste voorzetselcombinaties, de betekenis en correcte vervoeging van grondwoorden in bijvoeglijke en zelfstandige naamwoorden en bijbehorende werkwoorden die zijn geselecteerd uit het boek *Taal@hogeronderwijs* (De Wachter et al., 2010).

Leerdoelen en didactische werkvormen bij de condities

Het leerdoel bij deel 1 was het kennen van het synoniem/antoniem of de omschrijving van het woord bij de Griekse en Latijnse pre- en suffixen en de vaste Latijnse combinaties. Hierbij werkte groep A-woordenlijst/met context in het document van de woordenlijst zelf, door bijvoorbeeld reeds bekende woorden door te strepen en vervolgens bij de nog onbekende woorden zaken te markeren, aan te strepen en/of ezelsbruggetjes erbij te plaatsen. Groep B-woordkaarten/zonder context startte ook met het wegstrepen van bekende woorden in de lijst, maar ging vervolgens verder met het maken van

woordkaarten. Zij ontvingen een stapel kartonnen kaartjes, waarmee ze hun eigen oefenstapel konden maken.

Het leerdoel bij deel 2 was het kennen van de collocaties, vaste voorzetselcombinaties, de betekenis en correcte vervoeging van grondwoorden in bijvoeglijke en zelfstandige naamwoorden en bijbehorende werkwoorden. Hierbij was de opdracht voor groep A-woordenlijst/met context om de nog onbekende combinaties in een context te plaatsen, bijvoorbeeld met een exemplarische voorbeeldzin waaruit de betekenis blijkt en groep B-woordkaarten/zonder context koppelde onbekende begrippen aan de bijbehorende synoniemen of (woord)combinaties zonder de context eraan te koppelen en mocht ook hierbij de woordkaarten inzetten voor het oefenen van de nog onbekende woorden.

Twee meetmomenten

De toets woordenschat is twee keer ingezet: als geplande toets en als onverwachte nameting, met de bedoeling herhaald exact dezelfde woorden te bevragen, zodat de mate van retentie in het langetermijngeheugen bij meting 2 kon worden bepaald. Bij de DT-studenten kon dit volgens de planning in week 4 en 6 plaatsvinden, maar doordat bij de VT-studenten de bijeenkomsten van week 4 en 5 vervielen, werd bij hen toets 1 afgenomen in week 6 en direct aansluitend in week 7 toets 2. Hierdoor heeft deze groep geen tussentijds kort inzagmoment van de toets gehad.

Enkele studenten die niet aanwezig konden zijn tijdens de afnamemomenten van de toets, hebben de toets digitaal thuisgestuurd gekregen en alsnog gemaakt.

Resultaten

Van de totale steekproef van 34 studenten hebben 24 studenten geleerd voor de toets. Het inzetten van een toets als didactisch middel om de studenten te bewegen om te gaan leren heeft dus voor 70,59 % van de studenten gewerkt. De 24 studenten hebben gemiddeld 2.57 uur geleerd voor de toets (SD 2.39, Min. 0.25 uur en Max. 10 uur).

Als we kijken naar het verschil in instapniveau tussen de 10 DT- en VT-studenten die niet hebben geleerd, dan blijkt er een groot verschil tussen de studenten te bestaan, namelijk van 83.67 en 40.29 punten (tabel 3). Van de groep VT-studenten heeft het merendeel (71.4%) de combinatie van een andere moedertaal met het mbo als vooropleiding.

Tabel 3. Instapniveau van de DT- en VT-studenten die niet hebben geleerd

Type student	Gemiddelde	Sd	N
Deeltijd	83.67	5.86	3
Voltijd	40.29	14.04	7

Voor de hierop volgende gegevens kijken we alleen nog naar de gegevens van de 24 studenten die hebben geleerd. Hierbij kijken we niet langer naar de DT- en VT-studenten, maar richten we ons op de twee verschillende condities (woordenlijst/met context en woordkaarten/zonder context).

Als we kijken naar het aantal uur dat is geleerd voor de toets, dan valt op dat er een groot verschil is tussen de condities in het aantal uren dat studenten hebben geleerd voor de toets. De groep woordkaarten/zonder context heeft meer uur geleerd voor de toets dan de groep woordenlijst/met context (3.33 uur ten opzichte van 1.29 uur).

Tabel 4. Gemiddeld aantal uur geleerd voor de toets (N=24)

Conditie	Gemiddelde	Sd	Min.	Max.	N
Woordenlijst/met context	1.29	1.49	.25	5	9
Woordkaarten/zonder context	3.33	2.54	.50	10	15

Het effect van woordenlijst/met context en woordkaarten/zonder context

Om na te gaan of er een effect kan worden aangetoond van woordenlijst/met context versus woordkaarten/zonder context zijn de gemiddelden vergeleken (tabel 5). Er is een hoofdeffect van de condities woordenlijst/met context versus woordkaarten/zonder context op meting ($F(1, 22) = 8.43, p = .008$). Dit betekent dat beide groepen in gelijke mate vooruitgegaan zijn tussen de beide metingen. Hierbij

is geen interactie-effect aangetoond ($F(1, 22) = .16$; $p = .693$). Er kan dus niet aangetoond worden dat de ene groep meer vooruit gegaan is dan de andere groep. Opvallend is dat de gemiddelde score bij de conditie woordkaarten/zonder context bij meting 1 significant hoger is dan die van de conditie woordenlijst/met context; maar gezien de grote verschillen tussen studenten (SD's) is dit niet significant.

Tabel 5. *Gemiddelde score van de twee condities bij meting 1 en 2 van het totaal aantal te behalen punten voor de toets (110 punten)*

Conditie	Meting 1		Meting 2		N
	Gem	SD	Gem	SD	
Woordenlijst/met context	71.44	23.91	76.44	19.6	9
Woordkaarten/zonder context	81.2	16.08	87.8	11.72	15

Het effect van woordenlijst versus woordkaarten

Om vast te stellen of er een effect kan worden aangetoond van woordenlijst versus woordkaarten zijn de gemiddelden vergeleken (tabel 6). Er is een hoofdeffect van de conditie aangetoond ($F(1, 22) = 10.1$; $p = .004$). Beide groepen zijn dus in gelijke mate vooruitgegaan bij de twee metingen. Maar er is geen sprake van een interactie-effect ($F(1,22) = .005$; $p = .945$). Dat wil zeggen dat er niet kan worden vastgesteld dat het leren met een woordenlijst meer effect heeft dan het leren met woordkaarten. Wat opvalt is de hogere score bij meting 1 bij de groep leren met woordkaarten in vergelijking met de score van de groep studenten die heeft geleerd met een woordenlijst. Ook is het positieve verschil bij meting 1 en 2 bij de groep met woordkaarten groter dan de scores bij de andere groep.

Het effect van met en zonder context

Om te bepalen of er een effect kan worden aangetoond van het leren van woorden met en zonder context zijn de gemiddelden vergeleken (tabel 6). Er is een hoofdeffect van de twee condities aangetoond ($F(1, 22) = 4.685$; $p = .042$). Aangezien het interactie-effect tussen met en zonder context niet significant is ($F(1,22) = .471$; $p = .5$), kunnen we vaststellen dat er geen verschil in effect is tussen het leren met en zonder context. Wel is opvallend dat het leren zonder context bij meting 1 een hogere score heeft dan de groep studenten die heeft geleerd met de context erbij. Ook is het positieve verschil bij meting 1 en 2 bij de groep zonder context groter dan die bij de andere groep.

Het effect van de vier didactische werkvormen

Om vast te stellen of er een effect kan worden aangetoond van de vier condities zijn de gemiddelden vergeleken (tabel 6). Er is een hoofdeffect van de vier condities aangetoond $F(1,22) 3.161, p=.047$. Alle groepen zijn dus in gelijke mate vooruitgegaan tussen de beide metingen. Hierbij is geen interactie-effect $F(1,22) .678, p=.575$. Dus er kan niet worden aangetoond dat de ene werkvorm meer vooruit is gegaan dan de andere werkvorm.

Tabel 6. *Verskil tussen de gemiddelde scores van de vier werkvormen bij meting 1 en 2*

Conditie	Meting 1		Meting 2		Totaal aantal punten	N
	Gemiddelde	SD	Gemiddelde	SD		
<i>Woordenlijst</i>	34.78	13.64	38.22	11.73	58	9
<i>Woordkaarten</i>	41.8	9.84	45	8.12	58	15
<i>Met context</i>	36.67	11.31	38.22	9.28	52	9
<i>Zonder context</i>	39.4	7.87	42.4	5.59	52	15

Conclusie en discussie

Welke didactische werkvorm is het meest effectief ten aanzien van de retentie van het academisch vocabulaire in het langetermijngeheugen?

De hoofdvraag wordt beantwoord aan de hand van de uitkomsten van de deelvragen. Aansluitend wordt bij de discussie de vertaalslag gemaakt naar de betekenis hiervan voor de onderwijspraktijk van het hbo.

Conclusie

Er kunnen drie controlerende zaken worden benoemd die belangrijke informatie genereren voor dit onderzoek, namelijk (1) de toets als didactische werkvorm, (2) het verschil in instapniveau tussen de 10 DT- en VT-studenten die niet hebben geleerd voor de toets en (3) de inzet van de 24 studenten die hebben geleerd voor de toets. Aansluitend wordt het effect van de verschillende didactische werkvormen beschreven.

Toets als didactische werkvorm

Het inzetten van de vocabulairetoets als didactisch middel stimuleerde 70,59% van de studenten om de woorden te gaan leren. Ondanks het feit dat de studenten wisten dat de woordenschattoets niet meetelde voor een cijfer en er tijdens de taaltrainingen eerlijk is gezegd dat niet alle woorden van de woordenlijst voor zouden komen in de taaltoets, gingen de studenten serieus leren. Ze waren zeer benieuwd hoe ze hadden gescoord bij meting 1 en nog benieuwder naar hun score van meting 2. De studenten gingen hun eigen toetsen van meting 1 en 2 vergelijken om te zien welke woorden ze beter of minder goed hadden onthouden. Deze resultaten bevestigen dat vocabulairetoetsen de studenten stimuleren om te gaan leren (Mondria, 2004).

Het verschil in instapniveau tussen de 10 DT- en VT-studenten

Het verschil in instapniveau van de 10 DT- en VT-studenten die niet hebben geleerd is groot. De DT-studenten hebben een score van 83.67 en de VT-studenten van 40.29 punten. Als we kijken naar de achtergrond van de VT-studenten, dan heeft het merendeel de combinatie van een andere moedertaal met het mbo als vooropleiding. Dit pleit voor het belang om bij deze taaltrainingen maatwerk te bieden aan DT- en VT-studenten, omdat zij behoorlijk van elkaar kunnen verschillen in taalvaardigheid.

De inzet van de 24 studenten die hebben geleerd

Bij de 24 studenten die hebben geleerd voor de toets is er een groot verschil in inzet voor de toets. De groep woordkaarten/zonder context heeft meer uur geleerd voor de toets (3.33 uur) dan de groep woordenlijst/met context (1.29 uur). Studenten vertelden dat ze het leren met woordkaarten een prettige en leuke methode vonden. Dit komt overeen met wat Hopmans (1998) schrijft over deze werkvorm, namelijk dat deze erg geliefd is bij de leerlingen.

Het feit dat de stapel woordkaartjes met nog onbekende woorden tijdens het leren uiteindelijk al kleiner wordt, en het zien van de hoge stapel kaartjes met woorden die je al beheerst, werkte stimulerend. Nation en Waring (1997) beschrijven hierover exact hetzelfde, namelijk dat het leren met woordkaarten de leerder 'een gevoel van vooruitgang en van prestatie geven'.

Gemiddelde score meting 1 en 2 woordenlijst/met context en woordkaarten/zonder context

Bij alle studenten is, ongeacht de werkvorm, de gemiddelde score bij meting 2 hoger dan bij meting 1.

Hierbij is geen verschil tussen de werkvormen.

Hierbij is opvallend dat de groep woordkaarten/zonder context gemiddeld beduidend hoger heeft gescoord bij meting 1 dan de groep woordenlijst/met context. Deze uitkomst wordt ook beschreven door Nation (1982; geciteerd door Nation en Waring, 1997), namelijk dat het leren met woordkaarten zonder context een geschikt methode is voor een snelle vocabulaire-uitbreiding, zonder dat er wordt ingeboet op de mate van retentie in het langetermijngeheugen.

Retentie in het langetermijngeheugen

Ongeacht de didactische werkvorm hebben alle studenten meer woorden onthouden bij meting 2. Enerzijds is dit voor de DT-studenten wellicht toe te schrijven aan het post-assessmenteffect, doordat zij een kort inzagemoment hadden van de eerste toets. Door het creëren van dit feedbackmoment werd de toets formatief ingezet als leermoment. Op deze manier kon de DT-student reflecteren op en leren van de kwaliteit van de gegeven antwoorden. Dit post-assessmenteffect, zoals is beschreven door Gielen et al. (2003), heeft blijkbaar zo gewerkt bij dit onderzoek.

Opmerkelijker is echter dat zowel enkele DT- als VT-studenten zeiden dat ze na afloop van de toets nog enige tijd waren gefascineerd door een of meerdere woorden, waarvan ze de betekenis niet (meer) wisten en deze alsnog gingen opzoeken. Dit is een duidelijk teken van true-assessment (Gielen et al., 2003) en hierdoor was ook bij de gemiddelde VT-student, die de eerste toets niet heeft ingezien en geen profijt

heeft gehad van een feedbackmoment, de gemiddelde score van de nameting hoger. Ook heeft het maken van de toets zelf gezorgd voor een leereffect (Mondria, 2004).

Welke didactische werkvorm is het meest effectief ten aanzien van de retentie van het academisch vocabulaire in het langetermijngeheugen?

Het antwoord op de hoofdvraag is dat het leren met woordkaarten zonder de context erbij te betrekken de meest effectieve werkvorm is voor het leren van het academisch vocabulaire. Dit blijkt uit het feit dat de gemiddelde score bij meting 1 bij deze twee condities hoger is dan die van de andere condities. Het leren met woordkaarten werkt, volgens de studenten, prettig bij het leren van het academisch vocabulaire en is efficiënt. Deze groep heeft ook beduidend meer uur voor de toets geleerd dan de andere groep. Ook is dit type vocabulaire blijkbaar goed te leren zonder dat hierbij expliciet een context nodig is.

Voor wat betreft de retentie in het langetermijngeheugen kan worden gesteld dat uit meting 1 blijkt dat de groep woordkaarten/zonder context gemiddeld ongeveer 10 woorden meer heeft geleerd dan de andere groep en als gevolg hiervan betreft ook de mate van retentie veel meer in vergelijking met de andere groep.

Ipsatief is de gemiddelde mate van retentie bij alle groepen ongeveer gelijk, alleen wanneer de gemiddelde scores van de groepen ten opzichte van elkaar worden vergeleken, dan komt dit grote verschil naar voren. Voor wat betreft het inzetten van een woordenschattoets als didactisch middel kan worden gezegd dat dit goed werkt, zelfs wanneer er geen cijfer aan is verbonden.

Discussie

Als kanttekening kan bij het onderzoek worden genoemd dat de uitval van twee bijeenkomsten bij de VT-studenten er wellicht aan heeft bijgedragen dat de inzet bij deze groep minder was. Ook hebben ze hierdoor geen inzage gehad in de toets, waardoor ze geen profijt hebben gehad van een post-assessmenteffect. Door het uitvallen van deze twee bijeenkomsten bij deze groep VT-studenten is er een ongelijkheid opgetreden tussen het moment van afname van de twee toetsen. Bij de DT-studenten werd toets 1 afgenomen in week 4 en toets 2 in week 6. Bij de VT-studenten vielen de bijeenkomsten van week 4 en 5 uit en hierdoor is toets 1 afgenomen in week 6 en toets 2 in week 7. De mate van retentie kan hierdoor zijn beïnvloed.

Taaltoets als persoonlijk signaal

Het inzetten van de (voorbeeld)taaltoets om een signaal te geven met betrekking tot de eigen taalvaardigheid (net zoals De Wachter et al. (2013) dit deden) werkte goed. De studenten die zichzelf als risicogroep beschouwden, kwamen uit eigen beweging naar de facultatieve taaltraining en tijdens de zeven weken was de opkomst stabiel. Sommige DT-studenten volgden zelfs twee colleges per week om volledig ondergedompeld te worden in de verschillende taaldomeinen.

Verder zijn, in vergelijking met vorige jaren, relatief veel studenten al bij de eerste keer geslaagd voor de hbo-taaltoets. Kwam dit door de taaltraining? Dat is met dit onderzoek niet gemeten.

Academisch vocabulaire: toegangspoort academische wereld

Bij de introductie van het academische vocabulaire werden enkele voorbeelden gegeven van Griekse en Latijnse pre- en suffixen. Hierbij wees de docent in de Powerpoint een pre- of suffix aan en vroeg de studenten wat het woorddeel betekende. Dit werkte als een eye-opener, omdat er ook woorden tussenstonden, waarvan de betekenis impliciet werd beheerst, zoals bij het woord 'logopedie.' Zodra de studenten echter hoorden dat het woord 'logos' 'woord' betekent, waren ze gefascineerd. Hetzelfde was het geval bij het suffix '-theek' en bij het woord 'sony'. Op deze manier werd impliciete kennis expliciet gemaakt en dit verhoogde het bewustzijn op woordniveau en ook de motivatie om zich te gaan inspannen om deze woorden te gaan beheersen.

De academische taal is een geïsoleerde taal die in een beperkte setting wordt gebruikt. In die zin kan de academische taal worden beschouwd als een vreemde taal. Het vocabulaire dat hierbij hoort is de toegangspoort waardoor de student deze academische wereld binnen kan treden. 'Het leren van vocabulaire is een essentieel onderdeel van het verwerven van een vreemde taal' (Hulsen, Schouten, Baayen en Schreuder, 2002) en aandacht voor deze specifieke vocabulaire die frequent voorkomt in academische en/of studieteksten is binnen het hoger onderwijs onontbeerlijk. Het ontwikkelen van doorlopende leerlijnen vanuit het middelbaar naar het hoger onderwijs is hierbij nodig om alle studenten een eerlijke kans te geven succesvol het hoger onderwijs te kunnen doorlopen. Is hierbij maatwerk nodig voor DT- en VT-studenten? Gezien het zeer grote verschil in instapniveau zou dit zeker aan te bevelen zijn!

Bronvermelding

Deveneyns, A. & Tummers, J. (2012) Learning from natives' errors: an analysis of students' errors in written language. Geraadpleegd op 08.08.2017 via: <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/368129/2/INTED2012Deveneyns%26Tummers.pdf>.

Deveneyns, A. & Tummers, J. (2013). Zoek de fout; een foutenclassificatie als aanzet tot gerichte remediëring Nederlands in het hoger professioneel onderwijs in Vlaanderen. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(3), 14-17.

De Wachter, L., Verrote, L., Broeckx, L., Cuppens, L., Potargent, J., Van Brussel, I. & Verlinden, E. (2010). *Taal@hogeronderwijs. Praktische richtlijnen en oefeningen*. Leuven / Den Haag: Acco.

De Wachter, L. & Heeren, J. (2012). *TaalVaardig aan de Start. Gerichte ondersteuning van academische taalvaardigheid aan de KU Leuven*. Geraadpleegd op 21.10.2016 via <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/22035>.

De Wachter, L., Heeren, J., Marx, S. & Huyghe, S. (2013). Taal: noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studiesucces. Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(4), 28-36.

Gielen, S., Dochy, F., & Dierick, S. (2003). Evaluating the consequential validity of new modes of assessment: The influence of assessment on learning, including pre-, post-, and true assessment effects. *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards*, 37-54.

Hirsh, D. & Nation, P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a foreign language*, 8(2), 689-696.

Hopmans, P. (1998). Spookrijder, wegpiraat en zondags rij der in de klas. *Levende Talen Magazine*, 85(533), 504-508.

Hulsen, M., Schouten, E., Baayen, H. & Schreuder, R. (2002). De ontwikkeling van een woordenlijst academisch Nederlands. *Levende Talen Tijdschrift*, 3(3), 11-19.

Mondria, J.A. (1996) *Vocabulaireverwerving in het vreemde-talenonderwijs. De effecten van context en raden op de retentie* [S.l.]: [S.n.]. Geraadpleegd op 08.08.2017 via:

[http://www.rug.nl/research/portal/publications/vocabulaireverwerving-in-het-vreemdetalenonderwijs\(6428a1cb-ec20-4cbd-b297-bf60a005c90f\).html](http://www.rug.nl/research/portal/publications/vocabulaireverwerving-in-het-vreemdetalenonderwijs(6428a1cb-ec20-4cbd-b297-bf60a005c90f).html).

Mondria (1997). Woorden leren: context, raden en onthouden. *Levende Talen* 523, 476-480.

Mondria J. (2004). Vocabulaireverwerving stimuleren door toetsen? Tien minder bekende toetsvormen. *Levende Talen Tijdschrift*, 5(4), 3-14.

Mondria, J. (2006). Mythen over vocabulaire verwerving. *Levende Talen Tijdschrift*, 7(4), 3-14.

Nation, P. & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In Schmitt, N. and M. McCarthy (Eds.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 6-19). Cambridge: Cambridge University Press. Geraadpleegd op 08-08-2017 via https://www.lexutor.ca/research/nation_waring_97.html.

Nienhuis, L. (2002). Wordjes leren. Woorden leren in groepen Het opbouwen van een semantisch netwerk in een vreemde taal. *Levende Talen Magazine*, 89(2), 18-20.

Segers, M. S. R. (2004). Assessment en leren als een twee-eenheid: Onderzoek naar de impact van assessment op leren. Geraadpleegd op 01.04.2017 via: <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/5367/OR170.pdf?sequence=1>.

Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72-110.

Van de Gein, A. (2012). Taal op klompen Uitkomsten van een onderzoek naar taalfouten aan het einde van het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(4), 22-30.

Vermeulen, B. (2014). Taal is goede barometer voor studiesucces. *Taalunie* (april 2014). Geraadpleegd op 23.10.2016 via: <http://taaluniebericht.org/artikel/focus/taal-goede-barometer-voor-studiesucces>.