

'Dat zoeken we op'

De nieuwe examens mvt en het woordenboek

De Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven (Cevo) heeft besloten dat vanaf het jaar 2000 voor het havo en vanaf 2001 voor het vwo, leerlingen gebruik mogen maken van het woordenboek bij het centraal examen leesvaardigheid mvt. De Cevo heeft daarmee het voorstel van de Vakontwikkelgroep in deze overgenomen.¹

Dit besluit roept bij de docenten natuurlijk een aantal vragen op, zoals: het woordenboek op tafel in de gymzaal waar de kandidaten zich buigen over de opgaven? Zullen ze nu elk onbekend woord gaan opzoeken zodat ze onherroepelijk in tijdnood komen? En zullen ze wel de juiste betekenis kiezen? En wat voor soort woordenboek is het meest geschikt: dik, dun, eentalig, tweetalig? Zullen ze wel de moeite nemen om ooit nog woordjes te leren? Leidt het gebruik van het woordenboek tot beter tekstbegrip?

Om een antwoord te vinden op bovenstaande vragen is, in opdracht van de Cevo, een uitgebreide literatuurstudie verricht (Nienhuis & Van Wilgenburg 1997); daarnaast is een veldonderzoek uitgevoerd waaraan leerlingen uit 4-havo en vwo-5 hebben meegedaan (Weistra 1997). In dit artikel willen we een belangrijk punt uit de literatuurstudie toelichten – het gebruik van het woordenboek bij het lezen – en verslag doen van het veldonderzoek.

L'embarras du choix

In de discussie over de keuze tussen een eentalig of tweetalig woordenboek op school kunnen voor beide typen voor- en nadelen genoemd worden. Vóór een eentalig woordenboek pleiten de volgende argumenten: als je zoekt in een eentalig woordenboek, word je vanzelf geconfronteerd met een heleboel tekst in de vreemde taal, en juist omdat de oplossing niet meteen duidelijk zal zijn, moet je je vrij intensief met die tekst bezighouden. Verder geeft een eentalig woordenboek – in vergelijking met een tweetalig woordenboek – meer informatie over mogelijke woordcombinaties, de frequentie waarmee een woord voorkomt en verschillend gebruik.

Er kleven ook duidelijke nadelen aan het gebruik van een eentalig woordenboek. Bogaards (1994) zegt onder andere dat eentalige woordenboeken in de doeltaal geen rekening houden met specifieke moeilijkheden van sprekers van een bepaalde taal (contrastiviteit); verder geven eentalige woordenboeken alle definities, uitleg, grammaticale informatie e.d. in de doeltaal, hetgeen opnieuw tot begripsproblemen kan leiden.

De argumenten vóór het gebruik van een tweetalig woordenboek zijn voor het grootste deel te ontlenen aan de nadelen van het eentalig woordenboek; als je een woord zoekt in een tweetalig woordenboek, dan kun je dat meestal snel vinden en de oplossing van het probleem is meestal duidelijk. Dit geldt met name voor het woordenboekgebruik bij het lezen van teksten.

Het niveau van de gebruiker kan een belangrijke overweging zijn bij de keuze voor een eentalig of tweetalig woordenboek; voor begin- en middenniveau wordt doorgaans het gebruik van een tweetalig woordenboek gepropageerd. Bensoussan (1984) vond dat studenten van een hoger niveau de voorkeur geven aan een eentalig woordenboek. Gezien het gemiddelde taalniveau van de examenkandidaten havo/vwo lijkt de keuze voor een tweetalig woordenboek op het examen iets meer voor de hand te liggen. Maar welk type woordenboek ook wordt gebruikt, het moet in ieder geval voldoen aan een aantal eisen (Bogaards 1994):

- In het receptieve deel (van een tweetalig woordenboek) moeten telkens meerdere vertalingen gegeven worden, bv *expliquer* – 'uitleggen, verklaren'; *déclarer* – 'verklaren, meedelen'. Deze moeten eenduidig interpreteerbaar zijn, zodat leerlingen goede keuzen kunnen maken.
- De definities in eentalige woordenboeken moeten zo begrijpelijk mogelijk zijn voor leeders die de taal nog maar gedeeltelijk beheersen.
- Er moeten veel voorbeelden gegeven worden waaraan de leerlingen kunnen zien hoe de woorden van de vreemde taal in context gebruikt worden en wat de betekenis in een bepaalde context is.

Dat zoeken we op, maar hoe?

In zijn artikel 'Models of Dictionary Use' stelt Bogaards (1993) dat gebruikers vaak niet goed omgaan met hun woordenboek. Als ze op zoek zijn

naar een woordbetekenis, raadplegen ze het woordenboek en rapen ze alles bij elkaar wat van pas komt; dat biedt soms maar in de helft van de gevallen uitkomst. Valt hier een 'schuldige' aan te wijzen? Lexicografen zeggen dat het niet aan hen ligt. Woordenboeken zijn tegenwoordig immers erg uitgebreid; de gewenste informatie staat er wel in, maar leerlingen zouden 'lui en onwillig' zijn (Herbst & Stein 1987).

Dat is wellicht een al te snelle conclusie. Eigenlijk weten we nog erg weinig over het opzoekgedrag van woordenboekgebruikers. Om daar meer over te weten te komen is het nodig om gebruikers van woordenboeken op gerichte wijze te observeren. Er zijn wel al verschillende modellen ontworpen die de stappen van het gebruik van een woordenboek beschrijven. Bogaards (1993) heeft deze modellen met elkaar vergeleken en samengevoegd. We geven hier de belangrijkste stappen weer en schetsen bij elke stap de problemen die zich daarbij kunnen voordoen, gevolgd door suggesties voor het onderwijs.³

- **Stap 1: identificatie van het probleem**

Het startpunt van het model van Bogaards is het moment waarop de leerling beseft dat er een taalprobleem is waarvoor het woordenboek een oplossing zou kunnen bieden.

Probleem. Het bepalen van de oorzaak van een begripsprobleem, van het woord waarvan de betekenis opgezocht moet worden, vereist een vrij goed ontwikkeld analytisch vermogen. Er is echter nauwelijks iets bekend over de wijze waarop de leerling in dit stadium te werk gaat. Vaak zouden leerlingen onbekende woorden niet opmerken, of de betekenis ervan niet

controleren, omdat ze ten onrechte denken deze al te kennen of zó wel te begrijpen.

Suggesties. Men moet zich realiseren dat opzoekvaardigheden complex zijn en niet geleerd kunnen worden in een paar lessen. Instructie over en oefening in woordenboekgebruik moeten worden gespreid over de gehele periode die het curriculum beslaat. Een beproefde werkwijze voor de bewustmaking van (zoek)strategieën is het laten werken in tweetallen waarbij de leerlingen een aantal problemen die ze in een tekst tegenkomen, moeten benoemen en moeten aangeven of ze voor een bepaald probleem een woordenboek nodig hebben of misschien een ander naslagwerk. Een klassikale inventarisatie en nabespreking geeft de leraar meer inzicht in de vaardigheid van de leerlingen om problemen te identificeren en te analyseren. Verder biedt zo'n nabespreking de gelegenheid om nadere instructie te geven in het analyseren (om wat voor soort woord gaat het, zoek in de tekst naar een woord of naar woorden die horen bij het op te zoeken woord, etc.).

- **Stap 2: herleiden tot woordenboekvorm en kiezen van de ingang**

Als de leerling denkt dat het woordenboek een oplossing kan bieden, moet hij dus eerst bepalen welk woord precies de bron van het probleem is; vervolgens moet hij van het betreffende woord de woordenboekvorm bepalen en beslissen waar deze te vinden is: hij moet dus de goede ingang kiezen om daarna de betekenis te zoeken.

Probleem. Bij woorden die een onregelmatige verbuiging of vervoeging hebben, is het vanzelfsprekend lastig om de woordenboekvorm vast te stellen. Vaak

De Tweede Fase. Wat verandert er voor mij?



Sandra Wiersma.

Doceert aan het Ichthus College in Enschede. Houdt van actieve vakanties. Start in september '98 met de Tweede Fase.

Sandra Wiersma heeft twee passies: reizen en lesgeven. Over het reizen kunnen we kort zijn, dat doet ze met plezier. Het lesgeven ook. Alleen, hoe gaat dat in de Tweede Fase? Het lijkt haar een prima idee om wat meer zelfwerkzaamheid voor haar leerlingen te hebben. Maar het wordt een hele overgang. Zowel voor de manier van lesgeven als voor de methoden.

Daarom is het goed voor Sandra en haar 17.960 collega's om te weten dat er een uitgever is van onderwijsmateriaal die haar begrijpt en voor haar klaar staat: Nijgh *Versluys*. Niet alleen met volledig op de Tweede Fase afgestemd onderwijsmateriaal, maar ook met workshops en een informatiekant. Kortom een prima partner om de toekomst mee in te gaan.

Wilt u, net als Sandra Wiersma, er straks helemaal klaar voor zijn. Bel: 035 548 24 70 en we houden u, geheel vrijblijvend, van alle ontwikkelingen op het gebied van het onderwijsmateriaal op de hoogte.

Nijgh *Versluys*
THUIS IN HET ONDERWIJS
Ook in de Tweede Fase!

denken leerlingen ten onrechte dat het gezochte woord niet in het woordenboek staat.

Bij het kiezen van de ingang speelt ook nog het probleem dat leerlingen, vooral op de lagere niveaus, moeite hebben met de alfabetische volgorde. Ook de plaats waar uitdrukkingen of woordcombinaties gezocht moeten worden, is soms moeilijk te bepalen (bijv. *it serves him right; to put things right; auf dem Halse liegen*); woordenboeken zijn daar overigens lang niet altijd consequent in.

Suggesties. Ondanks al deze problemen blijkt uit onderzoek dat bij deze stap slechts een betrekkelijk klein aantal van de fouten bij woordenboekgebruik gemaakt wordt. Toch kunnen vruchteloze zoektochten voor een deel voorkomen kunnen worden door in het onderwijs op gezette tijden aan deze stap aandacht te besteden. Hoewel de mvt-docent er vaak van uit gaat dat de alfabetische volgorde door alle leerlingen gekend wordt, is enige expliciete oefening beslist geen overbodige luxe; vooral oefeningen in het zoeken op de tweede en derde letter van een woord kunnen nog nuttig zijn.

Ook oefeningen in het opzoeken van woorden die deel uitmaken van vaste combinaties en uitdrukkingen zijn aan te bevelen. Een zoektip kan zijn: als het onbekende stukje een vaste uitdrukking of samenstelling lijkt te zijn, probeer dan elk hoofdwoord apart op te zoeken.

Een oefening die kan helpen de leerlingen vaardiger te maken in het herleiden tot de woordenboekvorm is een aangepaste versie van de oefening 'Wat weet ik wel van het woord?' uit het proefschrift van Westhoff (1981). De leerlingen krijgen hierbij een tekst waarin een aantal onbekende en waarschijnlijk ook laagfrequente woorden zijn onderstreept. Zij krijgen de opdracht de tekst globaal door te lezen en vervolgens moeten ze in tweetallen bepalen wat je na eerste lezing van de inhoud kunt zeggen. Dan moeten de leerlingen opschrijven wat ze van elk onderstreepte woord al weten: is het een werkwoord, hoe weet ik dat, is het een enkel- of meervoud, etc. De lijstjes worden in tweetallen vergeleken en zo mogelijk wordt de woordenboekvorm bepaald; dan gaan de leerlingen in het woordenboek zoeken. De gevonden betekenis wordt teruggeplaatst in de context en aldus geverifieerd (zie stap 3).

Enkele woorden worden klassikaal nabesproken; zoekstrategieën en daarvoor benodigde voorkennis (bijv. vervoeging van werkwoorden) worden geëxpliciteerd. Eventueel kan men de leerlingen vragen een aantal voornemens op te schrijven (reflectie).

- **Stap 3: het bepalen van de juiste betekenis in relatie tot de context**

Wanneer de ingang gevonden is, moet vaak uit meerdere mogelijkheden een keuze gemaakt worden. Het zal de lezer niet verbazen dat zich bij deze stap de meeste fouten voordoen, preciezer gezegd: ongeveer de helft van alle fouten. De leerling moet de omschrijvingen goed lezen en de vertalingen in een tweetalig woordenboek goed met elkaar vergelijken. En last but not least: hij moet de gekozen betekenis als het ware terugplaatsen in de context en bepalen

of er dan een logisch geheel ontstaat; zo niet, dan begint de zoektocht opnieuw.

Problemen. De woordenboekgebruiker kan op vele fronten op het verkeerde been gezet worden: veel van het vocabulaire van een taal is polyseem. Zo kan de keuze van de verkeerde betekenis bij *défendre* - 'verdedigen', 'verbieden', tot grote fouten leiden. Nog lastiger wordt het als het gevonden woord ook weer polyseem is, bijv. *Rien à déclarer* - 'verklaren', 'aangeven'. Dat maakt het moeilijk om uit een veelheid van betekenissen te kiezen. Het is in zo'n geval verstandig om eerst alle vertalingen door te nemen alvorens een keuze te maken. Ook homoniemen kunnen een struikelblok vormen bij het zoeken naar de juiste betekenis (zie het Engelse *lead* bijv. in *The police have a lead*). De genoemde problemen zijn inherent aan een taal, maar worden deels ook in de hand gewerkt door een ondoorzichtige structurering van het woordenboek.

Suggesties. Oefeningen en opdrachten die expliciet gericht zijn op het leren omgaan met de codes van het woordenboek, de structurering, met polysemie en homonymie zijn hier van belang. Dit zou men kunnen vatten onder de term 'technische woordenboekvaardigheden'.

Oefeningen waarbij geleerd wordt om te bepalen wanneer je een woord gaat opzoeken en die het nut laten zien van het terugplaatsen en controleren van de gevonden betekenis in de tekst, zouden we willen bestempelen als 'strategische woordenboekvaardigheden'.

Voor de laatste stap, het controleren van de gevonden betekenis in de context van de leestekst, is van groot belang, want in dit stadium is het grootste gevaar dat leerlingen zomaar een betekenis uit het woordenboek overnemen, zonder hun gezonde verstand of hun pragmatische kennis te gebruiken. In zo'n geval zou dan ten onrechte geconcludeerd kunnen worden dat het woordenboek niet voldoet.

Begrijpen de leerlingen de tekst beter met gebruik van woordenboek?

Er zijn meerdere studies verricht naar het effect van het gebruik van een woordenboek op tekstbegrip. Dergelijk onderzoek is echter vrijwel uitsluitend in het buitenland verricht.

In het meest grootschalige onderzoek, waaraan ongeveer 800 eerstejaars studenten Engels aan Israëliëse universiteiten meewerkten, werd geen significant verschil gevonden tussen de tekstbegripscores van studenten die een eentalig dan wel een tweetalig woordenboek gebruikten en van studenten die geen woordenboek tot hun beschikking hadden (Bensoussan, Sim & Weiss 1984). Enkele andere onderzoeken laten vergelijkbare resultaten zien. Soms leidt woordenboekgebruik echter ook tot hogere tekstbegripscores.

Bensoussan (1983) wijst erop dat de leerder hoe dan ook door het raadplegen van een woordenboek waardevolle taalvaardigheden ontwikkelt. Gebruik van een woordenboek kan een leerder gevoelig maken voor de mogelijke betekenissen in een tekst. Het woordenboek geeft niet zonder meer *dé* betekenis van een woord; de lezer moet die mede bepalen aan

de hand van de context.

De literatuurstudie lijkt aan te geven dat het niet al te best staat met de opzoekvaardigheid van leerlingen, maar dat aan onderwijs en instructie nog veel kan worden verbeterd. Het gebruik van het woordenboek leidt niet overtuigend tot beter begrip van de tekst, maar beslist ook niet tot slechter begrip. Gebruik van een tweetalig woordenboek lijkt voor onze leerlingen het meest voor de hand te liggen. Aangezien het onderzoek betreffende de effecten op tekstbegrip, waarover hierboven is gerapporteerd, niet in Nederland werd gedaan, leek het wenselijk een kleinschalig onderzoek te verrichten met in de hoofdrollen Nederlandse leerlingen en de ons vertrouwde Cito-examenteksten.

Veldonderzoek

Aan dit onderzoek hebben 51 leerlingen uit 3 klassen 4-havo en 32 leerlingen uit 2 klassen 5-vwo meegewerkt. De leerlingen hebben een aantal onderdelen van Cito-tekstbegriptoetsen Frans gemaakt mét, resp. zónder het gebruik van een woordenboek. We wilden over de volgende zaken een (voorzichtige) uitspraak kunnen doen:

- Wat is het effect van woordenboekgebruik op de scores voor tekstbegriptoetsen?
- Hoeveel woorden zoeken de leerlingen op en leidt het zoeken tot de juiste betekenis?
- Komen leerlingen in tijdnood?
- Hoe waarderen de leerlingen het toegestane gebruik van het woordenboek?

In elk van de klassen zijn 5 onderdelen van Cito-tekstbegriptoetsen, met elk ongeveer 10 items, afgenomen. De afnames zijn verdeeld over 3 lessen. In de eerste les hebben alle leerlingen van elke klas een toets gemaakt zonder gebruik van het woordenboek; deze toets is bedoeld als 'ankertoets'; hij heeft als doel de vergelijkbaarheid van de te vormen groepen mogelijk te maken.

Na het maken van deze toets is in deze eerste les een korte instructie en oefening gegeven in het gebruik van een woordenboek bij het maken van een tekstbegriptoets; hierbij is ook ingegaan op de betekenis van enkele tekens en afkortingen in het te gebruiken woordenboek. Tevens is getracht de leerlingen duidelijk te maken dat het beslist niet nodig is om, bij het maken van een tekstbegriptoets, de betekenis van alle woorden te kennen, of op te zoeken.

Voor de tweede en de derde les zijn de klassen op willekeurige wijze ingedeeld in twee groepen: A en B. Beide groepen hebben in die lessen de onderdelen 2/3 en 4/5 van de genoemde Cito-toetsen gemaakt. In de tweede les werkte groep A zonder en groep B mét woordenboek; in de derde les werkte groep A mét en groep B zonder woordenboek. Op deze manier ontstond de volgende opzet:

Les	Toetsonderdeel	Conditie groep A	Conditie groep B
1	1	zonder wb	zonder wb
2	2/3	zonder wb	met wb
3	4/5	met wb	zonder wb

De leerlingen die werkten met woordenboek moesten daarbij alle opgezochte woorden noteren, mét de in

het woordenboek gevonden betekenis. Gekozen is voor het gebruik van het Prisma-woordenboek F-N (Maas 1996), aangezien deze uitgave veel op scholen wordt gebruikt en onlangs is herzien.

Aan het eind van de lessenserie werd de leerlingen met behulp van een enquête naar hun mening gevraagd over het woordenboekgebruik: vond je het werken mét een woordenboek prettig, had je genoeg tijd, was het opzoeken van woorden makkelijk of moeilijk, leidde het gebruik van het woordenboek tot beter begrip van de tekst?

Er is in dit onderzoek gewerkt met onderdelen van Cito-tekstbegriptoetsen die deze leerlingen niet eerder hadden gelezen. Voor de 4-havo-klassen zijn onderdelen gebruikt uit mavo-toetsen, en voor de 5-vwo-klassen onderdelen uit havo-toetsen. Alle onderdelen komen uit Cito-tekstbegriptoetsen Frans uit de jaren 1987-1992. Voor de beoordeling zijn vanzelfsprekend de gewone sleutels gehanteerd.

Resultaten

Uit de vergelijking van de scores bleek dat het al dan niet gebruiken van een woordenboek, tijdens het maken van een Cito-tekstbegriptoets, bij deze groepen niet leidt tot significant hogere of lagere scores. Met andere woorden: de mate van tekstbegrip wordt niet beïnvloed. Gezien de p-waarden die we hebben gevonden (het aantal goede antwoorden), kan evenmin worden gezegd dat de teksten, voor gebruik mét woordenboek, te gemakkelijk waren. Hiermee hebben we een antwoord gegeven op de vraag of het gebruik van het woordenboek tot beter tekstbegrip leidt.

Er kan hier echter wel een addertje onder het gras zitten: het is mogelijk dat de woordenboekgebruikers tijd verliezen en minder vragen beantwoorden, terwijl zij op de wel beantwoorde vragen hoger scoren. Om deze reden hebben wij nagegaan hoeveel leerlingen uit de verschillende groepen niet alle vragen van de toetsen hadden beantwoord. Er bleek geen opmerkelijk verschil te zijn tussen 'gebruikers' en 'niet-gebruikers'.

De leerlingen zelf hadden overigens een andere indruk van hun prestaties: 55% van de leerlingen dachten dat ze de teksten beter begrepen hadden met woordenboekgebruik, zo bleek uit de enquête.

• Opzoekgedrag

De woordenboekgebruikers noteerden steeds de woorden die ze opzochten en de gevonden betekenis. De leerlingen zochten gemiddeld tussen de 2 en 5 woorden per tekst op. Het zal de docent niet verbazen dat de leerlingen bij de eerste tekst meer woorden opzochten dan bij de tweede: de leerlingen geven zich halverwege de les kennelijk rekenschap van de tijd die het opzoeken vraagt. Men mag verwachten dat leerlingen, na uitgebreidere instructie en met meer woordenboek-oefening, beter op dit probleem van tijdsbewaking zullen zijn voorbereid.

Het percentage correct opgezochte betekenissen was gemiddeld 90 %. Naar onze mening relativiseert deze bevinding de opvatting van onderzoekers en docenten dat 'leerlingen niet kunnen opzoeken'. En de

angst dat 'ze van alles gaan opzoeken' wordt, althans in dit onderzoek, niet bewaarheid.

• Tijd

Een belangrijk probleem is wel de tijd die het woordenboekgebruik vraagt. Van de 80 leerlingen die de enquête hadden ingevuld, gaven er 23 aan in tijdnood te zijn gekomen bij woordenboekgebruik. Van deze 23 leerlingen weten echter slechts 10 het tijdsgebrek aan het gebruik van het woordenboek. Overigens kwamen ook nog 10 leerlingen in tijdsproblemen toen ze het woordenboek *niet* mochten gebruiken.

• Waardering voor het woordenboek

Ondanks het tijdsprobleem geven leerlingen in ruime meerderheid (bijna 65%) aan dat ze het werken mét een woordenboek prettig vinden. En het opzoeken leverde geen noemenswaardige problemen op volgens 88% van de leerlingen. Gezien het percentage correct gevonden betekenissen is deze uitspraak niet verbazingwekkend.

Samenvatting en conclusie

Op de vragen die bij docenten leven omtrent wo-

ordenboekgebruik bij het examen leesvaardigheid hebben we – met inachtneming van de beperkingen van het onderzoek – enkele antwoorden gevonden.

- Het gebruik van het woordenboek leidt niet tot wezenlijke verschillen in scores, en zeker niet tot lagere scores.
- Mogelijke problemen in verband met tijdsgebrek zouden door oefening kunnen worden ondervangen.
- Het gebruik van het woordenboek wordt door leerlingen als prettig ervaren, en goed gebruik blijkt niet echt moeilijk te zijn.

Rest ons op te merken dat gebruik van het woordenboek bij de eindexamens ongetwijfeld een gunstig terugslageffect zal hebben op het onderwijs, in die zin dat oefening in goed en efficiënt woordenboekgebruik onderdeel zal kunnen worden van de mvt-didactiek. Zodoende zullen de leerlingen beter opgeleid en voorbereid worden op de realiteit, waar het immers gebruikelijk is dat de vreemdetaalgebruiker, bij woordkennisproblemen tijdens het lezen, een woordenboek raadpleegt.

Noten

1. Over de invoering van het woordenboek bij de vbo/mavo-examens wordt in een later stadium een beslissing genomen.
2. *Levende Talen* heeft in 1994 (nr. 490) een themanummer gewijd aan het woordenboek: enkele auteurs geven daarin praktische tips voor de training in woordenboekgebruik.

Literatuur

- Bensoussan, M., Dictionaries and Tests of EFL Language Comprehension, in: *ELT Journal* 37: 4, p. 341-345, 1983.
- Bensoussan, M., D. Sim, R. Weiss, The Effect of Dictionary Use on EFL Test Performance Compared with Student and Teacher Attitudes and Expectations, in: *Reading in a foreign language* 2, p. 262-275, 1984.
- Bogaards, P., Models of Dictionary Use, in: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 46/47, p. 17-28, 1993.
- Bogaards, P., Leerwoordenboeken in het talenonderwijs, in: *Levende Talen* 490, p. 264-269, 1994.
- Herbst, T., & G. Stein, Dictionary-Using Skills: A Plea for a New Orientation in Lan-

guage Teaching, in: A.P. Cowie (ed.), *The Dictionary and the Language Learner. Papers from EURALEX Seminar at the University of Leeds*, 1-3 april 1985, Tübingen: Niemeyer, p. 183-189, 1987.

- Nienhuis, I.J.A. & E. van Wilgenburg, *Woordenboekgebruik – Een literatuurstudie*, publicatie t.b.v. de Cevo, Utrecht: Faculteit der Letteren, 1997.
- Weistra, M., *L'emploi du dictionnaire pendant l'examen de compréhension écrite*, doctoraalscriptie, Utrecht: Faculteit der Letteren UU, 1997.
- Westhoff, G.J., *Voorspellend lezen. Een didactische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne-vreemdetaalonderwijs*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.

Heleen de Hondt



Als vakdidacticus werkzaam op het IVLOS en op het nieuw opgerichte Centrum voor Frankrijkstudies van de Universiteit Utrecht.
Adres: Universiteit Utrecht, IVLOS,

Postbus 80127, 3508 TC Utrecht.

Lydius Nienhuis



Werkzaam bij de Opleiding Frans en de Specialisatie Taalonderwijskunde van de Universiteit Utrecht. Doet onderzoek op het gebied van vreemdetaalverwerving, en is mede-auteur

van o.a. *Hexagone*.

Adres: Universiteit Utrecht, Opleiding Frans, Kromme Nieuwegracht 29, 3512 HD Utrecht.