

Vertalingen en plaatjes bij woordenschatverwerving

Sinds jaar en dag worden in het vreemdetalenonderwijs vertalingen en plaatjes gebruikt als hulpmiddelen bij woordenschatverwerving. Kennelijk gaan leraren en leergangontwikkelaars er intuïtief van uit dat beide uitstekende didactische hulpmiddelen zijn, die het woordverwervingsproces bevorderen. Is dat wel zo? Is er ook voldoende onderzoek of vertalingen en plaatjes doeltreffend zijn? En hoe kunnen ze optimaal ingezet worden in het leerproces?

Vertalingen

Vertalingen zijn in de vreemdetalendidactiek onderhand berucht geworden. De tweetalige lijstjes die vroeger steevast aan het einde van elke taalles stonden en die door leerders gebruikt werden om de woordenschat van de lesjes te leren, zijn recent nogal eens verguisd omdat ze allerlei negatieve neveneffecten veroorzaken. De leerders verwarren vrij gemakkelijk woorden uit de lijst en vergeten ze snel weer; ze slagen er vaak niet in om de geleerde woorden in normale taalsituaties op te roepen en ze hebben slechts een niet contextuele en daardoor erg onvolledige kennis van de woorden (zie Beheydt 1986). Vandaar het begrijpelijke pleidooi tegen woorden leren in lijsten (Schouten-van Parreren 1986, 619). Daartegenover staat enerzijds de kennelijk taaië neiging van vele leerders om hardnekkig te blijven zweren bij

'directe methode' en de ermee verbonden audio-visuele methode, kregen plaatjes een cruciale rol toegevoegd. Ze dienden niet alleen om de woordenschat aan te bieden – ze zouden er bovendien voor zorgen dat de leerder de woordenschat op dezelfde 'natuurlijke' manier zou verwerven als de moedertaalspreker, d.w.z. zonder tussenkomst van de moedertaal. Achteraf is die verwachting wel een beetje naïef gebleken. Leerders van een tweede taal hebben nu eenmaal al een conceptueel systeem met bijbehorende woordlabels geleerd en komen onwillekeurig langs de lexicale etiketten van hun moedertaal, zelfs bij directe presentatie van plaatjes en voorwerpen. Onderzoek naar de structuur van ons mentale lexicon heeft aangetoond dat concepten al zo nauw verbonden zijn met onze moedertaalwoordenschat dat aanbidding van plaatjes voor diezelfde concepten, meteen ook de moedertaalwoorden activeert (Schreuder & Weltens 1993). Concreet betekent dit dat aanbidding van een plaatje met bijvoorbeeld een fiets met het bijbehorende woord *bike*, meteen bij de leerling het woord *fiets* zal activeren. Toch worden ook in recentere methodes nog vaak plaatjes gebruikt bij de aanbidding van nieuwe woorden, bij de semantisering ervan en bij de consolidering. De aanbidding met behulp van plaatjes is vaak beperkt tot een reeks afbeeldingen met de bijbehorende verbale etiketten, zoals bijvoorbeeld de 'beroepen' in het bijgaande voorbeeld uit een nieuwe leerboek Nederlands voor Franstaligen (figuur 1).

12. Wat is zijn/haar beroep ? Gebruik je woordenboek.



Secretaresse



Dokter



Brandweerman



Tekenaar

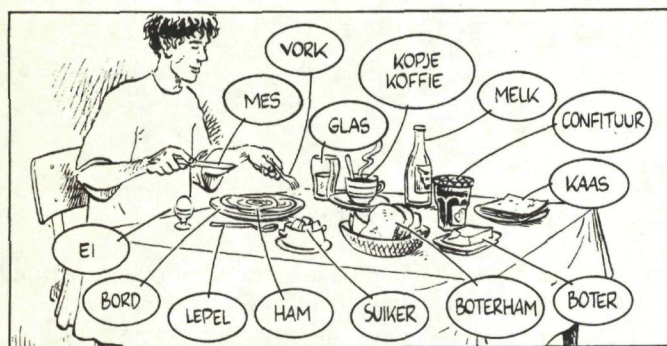
'lijstjes leren' en anderzijds het argument van bepaalde leerpsychologen die met experimentele resultaten aantonen dat woorden die in tweetalige lijsten geleerd worden, beter beheerst worden en beter beklijven dan woorden die in context werden geleerd (Oskarsson 1975).

Plaatjes

Behalve vertalingen zijn ook plaatjes heel populaire hulpmiddelen bij woordenschatverwerving. Vooral in de jaren zestig, met de opkomst van de

figuur 1: Woordenschaat aanbidding via plaatjes (uit: Colie e.a. 1996, 21).

Soms worden afbeeldingen gebruikt voor de *semantisering* van de woordenschat. Dan wordt bijvoorbeeld samen met het woordenschatplaatje (de aanbidding) een begeleidend tekstje gepresenteerd dat de woorden contextueel verankert. Een typisch voorbeeld hiervan is te vinden in de methode *Vanzelfsprekend. Nederlands voor anderstaligen* (figuur 2):




Paolo kijkt op zijn horloge. Het is nu kwart over negen en hij heeft honger. Hij zit aan tafel in hotel Marina. Op tafel staat het ontbijt klaar. Dit is een echt Belgisch ontbijt: vers sinaasappelsap, boterhammen, boter, kaas, ham, een ei, confituur, koffie, melk en suiker. Paolo drinkt eerst een glas sinaasappelsap en neemt dan een kopje koffie met melk en twee klontjes suiker. Heerlijk! Nu neemt hij een boterham op zijn bord. Wat zal hij op de boterham eten? Hij weet het niet meteen. Kaas? Nee, normaal eet hij 's morgens geen kaas. Ham? Een ei? Nee, geen ei vandaag. Ham dan maar. En een boterham met confituur. En boter natuurlijk. Brood zonder boter vindt hij niet lekker.

figuur 2: Semantisering via plaatjes (uit: Devos & Fraeters 1996, 73).

Een enkele keer worden afbeeldingen ook gebruikt voor de *consolidering* van de woordenschat, als ophaalmiddel (attribuut) dat het woord sterker moet verbinden met de visuele voorstelling. Een voorbeeld daarvan vinden we in het oefeningfragment uit *Doet u mee? Le néerlandais à la portée de tous* van Beheydt en De Geest (figuur 3).

7.6 OEFENING

Notez le mot approprié.

1. Twee  en een  alstublieft.
2. Ik wil een  met .
3. Voor mij een  en een .
4. Wat wil je als groente?  graag!

figuur 3: Consolidering via plaatjes (uit: Beheydt & De Geest 1988, 98).

Daarnaast spelen plaatjes nagenoeg de hoofdrol bij aanbidding, semantisering en consolidering in audio-lexicale methodes als *The learnables* van Winitz en – voor het Nederlands als tweede taal – *Spreken is zilver* (Van der Ree 1988). *Spreken is zilver* bevat zelfs een apart deel 'Afbeeldingen' met zo'n tienduizend tekeningen die het hart vormen van de methode.

Ophaalbaar

Blijkbaar gaan leergangontwikkelaars ervan uit dat afbeeldingen bijdragen tot een betere verwerving en retentie van woorden. In die mening worden ze overigens gesterkt door de resultaten van psycholinguïstisch onderzoek. Zo heeft bijvoorbeeld Alan Paivio

(1971, 1975) uitgebreid onderzoek gedaan naar de invloed van visueel en verbaal materiaal op retentie in het langetermijngeheugen. Hij heeft onder meer vastgesteld dat proefpersonen die zich bij woorden een visuele voorstelling maken, die zich woorden beter kunnen herinneren dan anderen die de woorden enkel verbaal coderen. Verder heeft hij experimenteel vastgesteld dat in het langetermijngeheugen zowel visuele als verbale codes worden gebruikt die bovendien onderling verbonden zijn en apart toegankelijk via gepaste stimuli. Woorden kunnen behalve als woorden ook als visuele stimuli gecodeerd worden en plaatjes kunnen behalve als plaatjes ook als verbale stimuli gecodeerd worden (*dual coding hypothesis*). Paivio gaat er daarbij vanuit dat die dubbele codes elkaar versterken en dat een stimulus met twee codes beter onthouden zal worden dan een stimulus met één code. Dus woorden verbonden met plaatjes zouden beter beklijven en makkelijker ophaalbaar zijn dan woorden alleen.

Verder is bekend dat hoe meer informatie er wordt opgeslagen met een woord, hoe makkelijker het woord daarna weer kan worden opgehaald uit het geheugen. Een woord wordt namelijk in het geheugen opgeslagen met een aantal 'attributen'. Als 'attributen' van een woord kan men zowel denken aan zijn geschreven vorm, zijn klankvorm, zijn betekenis, zijn afbeelding, zijn vertaling als aan zijn vaste context. Via allerlei handelingen aan het woord (schrijven, betekenis raden, zich een visuele voorstelling vormen, verbinden met afbeeldingen, vertalen) wordt het woord in het geheugen verankerd. Het woord kan dan achteraf weer uit het geheugen opgehaald worden door één van zijn 'attributen'. Zo kan het woord 'hand' zowel opgeroepen worden door het zien van de afbeelding van een hand, door de vertaling *main*, door het lezen van het woord 'hand', door het horen van [hant], als door de context 'Wat is er aan de...?' Hoe meer attributen in het geheugen geprent zijn, des te gemakkelijker kan het woord geactiveerd worden (zie Schreuder & Levelt 1978, 51). In die zin kan men verwachten dat een woord dat geleerd wordt samen met zijn visuele voorstelling en zijn vertaling, beter ophaalbaar zal zijn dan een woord dat alleen maar met zijn vertaling of alleen maar met zijn visuele voorstelling wordt geleerd.

Experiment

Om na te gaan of de ophaalbaarheid van een woord afhankelijk is van de soort en de hoeveelheid informatie die met het woord wordt opgeslagen, hebben wij een experiment opgezet waarmee we de retentie van Nederlandse woorden door Franstalige leerlingen konden nagaan in drie verschillende condities:¹

1. Woorden leren op basis van plaatjes
2. Woorden leren op basis van vertalingen
3. Woorden leren op basis van vertalingen en plaatjes

Conditie 1 en 2 betreffen de soort informatie (visueel of verbaal), conditie 3 ten opzichte van respectievelijk conditie 1 en 2 betreft de hoeveelheid (visueel & verbaal tegenover visueel alleen of verbaal alleen). We hebben 30 Nederlandse woorden geselecteerd die tel-

kens door een groep Franstalige 16- tot 17-jarigen moesten worden geleerd in één van de genoemde condities. Na de leerfase kregen de leerlingen uit de verschillende condities dezelfde woordenschattoets aangeboden om het verschil in effect van de drie leercondities te kunnen vergelijken.

Woordselectie

Voor de aan te leren woorden hebben we ons beperkt tot concrete woorden, en meer bepaald tot zaaknamen die visueel afbeeldbaar zijn. Bovendien hebben wij gekozen voor een thematische selectie: we hebben alleen woorden genomen die instrumenten, toestellen en werktuigen aanduiden die vaak in de tuin of in huis worden gebruikt. Wij nemen aan dat juist voor die woorden plaatjes een erg nuttige steun kunnen zijn: de leerlingen kennen de voorwerpen en er bestaat één onduidelijk woord voor. Bovendien heeft de thematische selectie ('huis-tuin-en-keuken'-woordenschat) het voordeel dat er toch enige samenhang is in deze verzameling woorden.

In elk geval vonden de leerlingen dat deze woorden tot de dagelijkse woordenschat behoorden en dus nuttig waren. Hoewel de dertig woorden die we geselecteerd hebben tot de nuttige woordenschat van de anderstalige kunnen worden gerekend, zijn ze toch niet hoogfrequent. Slechts één van de 30 doelwoorden ('emmer') komt voor in het *Basiswoordenboek Nederlands* van De Kleijn & Nieuwborg (1989), zodat we er geredelijk van kunnen uitgaan dat de leerlingen, die al een elementaire opleiding Nederlands achter de rug hebben, deze woorden toch nog niet op school geleerd hebben.

De 30 geselecteerde woorden zijn:

De spade, de tang, de tuinhandschoen, de hark, de grasmaaier, de gieter, de kruiwagen, de tuinslang, de snoeischaar, de/het broodrooster, het fornuis, het strijkijzer, de vaatwasmachine, de braadpan, de ketel, de pollepel, de maatbeker, de weegschaal, de garde, de fruitpers, de zeef, de emmer, de bezem, de hamer, de schroevendraaier, de zaag, de kwast, de bijl, de kurkentrekker, de flesopener.

Proefgroep

Aan het experiment werd deelgenomen door 92 leerlingen uit de vierde en de vijfde klas van het algemeen secundair onderwijs van de Franse Gemeenschap in België. De leerlingen waren wat de beheersing van het Nederlands betreft vergelijkbaar, aangezien hun studierichting, hun leeftijd en hun vooropleiding dezelfde was. Om een voldoende grote proefgroep te kunnen beschikken zijn twee scholen in het experiment betrokken: het Collège Notre Dame de Basse Wavre en het Institut Notre Dame des Anges de Genval. De verdeling van de proefpersonen over de verschillende condities was als volgt:

	conditie 1	conditie 2	conditie 3	totaal
	woord + tekening	woord + vertaling	woord + vertaling + tekening	
aantal pagina's	29	31	32	92

In de eerste conditie krijgen de leerlingen twee bladzijden plaatjes: elk Nederlands woord staat onder het betreffende plaatje (zie figuur 4).



figuur 4: Conditie 1 (plaatje).

In de tweede conditie krijgt de leerling één bladzijde met twee kolommen. In de eerste kolom staat het Nederlandse woord, in de tweede kolom staat de Franse vertaling (zie figuur 5).

- | | |
|----------------------|-------------------|
| 1. de spade | la bêche |
| 2. de tang | la tenaille |
| 3. de tuinhandschoen | le gant de jardin |

figuur 5: Conditie 2 (vertaling).

In de derde conditie krijgen de leerlingen zowel het plaatje als de vertaling (zie figuur 6).



figuur 6: Conditie 3 (plaatje + vertaling).

Wijze van aanbieden

De proefleider vertelde in het Frans dat ze wilde nagaan hoe goed en hoe snel de klas woordjes kon leren. Daarbij werd niet verteld dat in andere klassen met andere leermethodes werd geëxperimenteerd. Elke deelgroep kreeg dus zijn methode als een unieke methode aangeboden. Aan de leerlingen werd uitgelegd dat de woordjes die ze zouden moeten leren erg nuttig waren omdat het ging om 'huis-tuin-en-keuken'-spullen. Concreet werd van de leerlingen gevraagd om in een kwartier tijd zo goed mogelijk de dertig woorden die ze op een blad kregen aangeboden te leren. Daarbij mochten ze niets opschrijven. Er werd ook bijverteld dat ze meteen daarna een toets zouden krijgen waarin de kennis van de woorden zou worden getoetst.

De leerlingen kregen in elke conditie een kwartier de tijd om de woorden te bestuderen. Daarna moesten ze de studiebladen inleveren. Vervolgens kregen ze een toets aangeboden waarmee hun kennis van de nieuw geleerde woorden werd gemeten.

De toets

Voor de toetsing hebben we bewust gekozen voor een invulttoets en niet voor een vertaaltoets of een benoemingstoets omdat we invloed van de verwervingsstrategie wilden uitsluiten. Het is immers bekend dat er een effect van de verwervingsstrategie kan worden verwacht als de toetsconditie lijkt op de verwervingsconditie. Zo vond Koster (1989) bij een vergelijkend onderzoek van twee condities - woorden leren via teksten (in context dus) en losse woorden leren (in lijsten dus) - dat leerlingen die in een context

geleerd hadden hoger scoorden op een contexttoets (cloze) en dat leerlingen die woorden 'los' geleerd hadden hoger scoorden op een losse-woordenvertaaltoets.

Onze invultoets bestond uit 30 zinnen waarin telkens één van de doelwoorden was weggelaten. Wel werd de eerste letter van het beoogde woord gegeven omdat uit de proeftoets gebleken was dat sommige proefpersonen een ander woord kozen dat ook correct was.

Alle bestudeerde woorden kwamen één keer voor, maar wel in een andere volgorde dan in de leerfase, dit laatste om het volgorde-effect te vermijden. De gekozen toetszinnen waren maximaal pregnant gemaakt (vgl. Sanders 1993 en Beheydt 1993, 24); vaak definiëren ze het doelwoord of geven ze aan waarvoor het door het woord aangeduide 'ding' gebruikt wordt. Van moeilijke woorden uit de toetszinnetsjes is tussen haakjes de vertaling gegeven. Een paar voorbeelden ter illustratie:

1. De g _____ wordt gebruikt om in de tuin de bloemen water te geven.
2. Als je in de tuin werkt kan je je handen met t _____ beschermen.
3. Als je in de tuin werkt, heb je een s _____ nodig om de grond om te spitten (= retourneren).
4. Om gras of bladeren in hopen (= tas) te verzamelen heb je een h _____ nodig.
5. Om het gras korter te maken gebruik je een g _____.

Resultaten

Aangezien de toets dertig items bevat, is de maximumscore 30. De toets leverde de volgende resultaten op (figuur 7):

	gemiddelde op 30	standaarddeviatie
conditie 1: tekening	18,4	6,76
conditie 2: vertaling	19,9	6,74
conditie 3: tekening + vertaling	18	7,34

figuur 7: Gemiddelden en standaarddeviaties op de toets voor de drie condities.

Zo op het oog is al meteen duidelijk dat de resultaten niet merkbaar van elkaar verschillen. Een eenzijdige variantie-analyse (Beheydt 1983, 184) voor de vergelijking van gemiddelden bevestigt dit vermoeden: globaal verschillen de drie gemiddelden niet significant van elkaar.²

Anders dan verwacht krijgen we dus geen merkbaar betere resultaten als de leerlingen op hetzelfde moment meer 'attributen' aangeboden krijgen bij een woord. Kennelijk is de hoeveelheid aangeboden informatie niet altijd doorslaggevend voor de retentie van een woord. In elk geval blijkt uit dit experiment dat een combinatie van plaatjes en vertalingen geen extra hulp biedt bij de verwerving van vreemde woorden. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de twee attributen – de vertaling en het plaatje – hier dezelfde functie vervullen en in het mentale lexicon dezelfde semantische code krijgen. Deze verklaring wordt eigenlijk ook gesuggereerd door het sensorisch-semantisch model van Nelson, Reed & McEvoy, dat ervan uitgaat dat 'functional semantic codes for simple pictures and their corresponding

verbal labels are identical' (1977, 494). Natuurlijk zou het kunnen dat een herhaalde aanbieding, één keer met een plaatje en één keer met de vertaling, wél betere resultaten zou opgeleverd hebben. Maar dit was niet het onderzoeksdoel van dit experiment. Even interessant is het resultaat van de paarsgewijze vergelijkingen. Volgens dit experiment maakt het niet uit of je concrete woorden leert met een afbeelding of met een vertaling als betekenisverklaring. De onmiddellijke retentie zoals gemeten met een contextuele woordenschattoets blijft gelijk. Alweer kan hiervoor dezelfde verklaring ingeroepen worden als voor het globale resultaat, namelijk dat de functionele semantische codes voor eenvoudige plaatjes en de ermee overeenkomende verbale labels wellicht identiek zijn en derhalve geen retentieverval opleveren. Wel moet hier nog opgemerkt worden dat het resultaat van onze experimenten enkel iets zegt over onmiddellijke retentie, dat wil zeggen de retentie zoals gemeten door een toets die meteen na de leerfase wordt afgenomen. Over eventuele verschillen op langere termijn geeft dit experiment geen uitsluitsel. Het zou beslist interessant zijn om een dergelijk experiment ook eens longitudinaal uit te voeren.

Eclectische aanpak

Betekent dit alles nu dat het gebruik van plaatjes bij woordenschatverwerving overbodig is? Een dergelijke conclusie zou voorbarig zijn. De eerste conclusie is immers dat plaatjes en vertalingen even goed als attributen voor woordverwerving kunnen worden gebruikt voor aanbieding en semantisering van nieuwe woorden, tenminste van zaaknamen. Rekening houdend met de vrij hoge standaarddeviaties kan wel geconstateerd worden dat er belangrijke individuele verschillen zijn tussen leerlingen. Nu kunnen die individuele verschillen natuurlijk te wijten zijn aan niveauverschillen tussen de leerlingen. Maar een deel van de variantie kan ook te wijten zijn aan verschillen in leerstijl. Wellicht leren sommige leerlingen gemakkelijker met de plaatjesmethode en anderen beter met de vertaalmethode. En dergelijke verschillen in leerstijlen en leervoorkeuren bij leerlingen, rechtvaardigen variatie in de aanbiedings- en de oefenvormen. Het feit alleen al dat met de drie methodes goede resultaten worden verkregen pleit voor een eclectische aanpak van de woordenschatverwerving. Daarbij direct aansluitend geloven wij dat het een positieve ontwikkeling is in de vreemdetalenmethodiek dat men is gaan inzien dat een principiële eclecticisme in de methodiek beter tegemoet komt aan de verschillen in individuele leerstijl dan methodologische eenkennigheid (Beheydt & Godin 1996). Het afwisselend gebruik van plaatjes, vertaling en context voor het leren van vreemdetalenwoordenschat kan in dit opzicht slechts positief worden beoordeeld.

Noot

1. Mijn dank gaat uit naar mw. Corinne Maréchal die het experiment heeft uitgevoerd in het Collège Notre Dame de Basse Wavre en in het Institut Notre Dame des Anges de Genval.
2. Behalve de globale vergelijking, moeten we tevens de paarsgewijze vergelijking tussen de drie condities maken, om na te gaan of er geen specifiek verschil is tussen elk paar condities. Ook hier weer zien we op het oog dat dit niet het geval is. Schefé's onderlinge vergelijkingsmethode, die voor dergelijke paarsgewijze vergelijking aangewezen is (vgl. Beheydt 1983, 187-188), bevestigt deze indruk. Ook tussen de drie condities onderling is er geen significant verschil in resultaat.

Literatuur

- Beheydt, L., *Kindertaalonderzoek. Een methodologisch handboek*, Louvain-la-Neuve: Cabay, 1983.
- Beheydt, L., Optimalisering van de woordenschatvererving, in: *Levende Talen* 416 (1986), 630-637.
- Beheydt, L., Vocabulariumvererving. Een alternatieve visie, in: R. Snel-Trampus (red.), *Nederlandse taal, vertaal- en letterkunde*, Trieste: Lint, 1993, 17-30.
- Beheydt, L., & J. De Geest, *Doet u mee? Le néerlandais à la portée de tous*, Hilversum, /Brussel: Radio Nederland Wereldomroep/BRT Instructieve Omroep, 1988.
- Beheydt, L., & P. Godin, Nederlands als vreemde taal, Nederlands als tweede taal en de 'Nieuwe leergang': een orakel, in: *Neerlandica extra muros* XXXIV, 3 (1996), 28-37.
- Colie, D., Ph. De Coninck & A. Lhoëst, *Trap op 1. Leerboek*, Louvain-la-Neuve/Lier: Van In, 1996.
- Devos, R., & H. Fraeters, *Vanzelfsprekend. Nederlands voor anderstaligen. Tekstboek*, Leuven/Amersfoort: Acco, 1996.
- Kleijn, P. de, & E. Nieuwborg, *Basiswoordenboek Nederlands*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1989.
- Koster, L., Woorden leren in een vreemde taal: de relatie tussen instructie en retentie, in: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 35 (1989), 74-82.
- Nelson, D.L., V.S. Reed, & C.L. McEvoy, Learning to order pictures and words: a model of sensory and semantic encoding, in: *Journal of experimental psychology: human learning and memory* 2 (5) (1977), 485-497.
- Oskarsson, M., On the role of the mother tongue in learning vocabulary. An empirical investigation, in: *ITL* 27 (1975).
- Paivio, A., *Imagery and verbal processes*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971.
- Paivio, A., Perceptual comparisons through the mind's eye, in: *Memory and Cognition* 3 (6), (1975), 635-647.
- Ree, S.C. van der, *Spreken is zilver...* (4 delen). Leiderdorp: De Kangoeroe, 1988.
- Sanders, M., Toetsing van receptieve woordkennis: wel of niet in context?, in: *Levende Talen* 476 (1993), 16-21.
- Schouten-van Parreren, C., Nieuwe per-

spectieven op de didactiek van de woordenschatvererving, in: *Levende Talen* 416 (1986), 618-625.

- Schreuder, R., & W.J.M. Levelt, Psychologische theorieën over het lexicon, in: B.P.F. Al & P.G.J. van Sterkenburg (red.), *Wetenschap & woordenschat*, Muiderberg: Coutinho, 1978.
- Schreuder, R., & B. Weltens (red.), *The bilingual lexicon*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1993.

Ludo Beheydt



Is als hoogleraar Nederlandse taalkunde verbonden aan de Université Catholique de Louvain, waar hij de vakken Nederlandse taalkunde, Nederlandse taalbeheersing en het

Seminarie Methodologie van het Nederlands als vreemde taal verzorgt. Is tevens redacteur van het tijdschrift *Neerlandica extra muros*. Studeerde Germaanse Filologie aan de Katholieke Universiteit Leuven. Promoveerde op *Variatie in taalaanbod*. Werkte bij het 'Certificaat Nederlands als vreemde taal' als toetspecialist en heeft verschillende publicaties op het gebied van woordenschatvererving op zijn naam. Adres: Université Catholique de Louvain, Etudes néerlandaises, Place Pascal 1, B-1348 Louvain-la-Neuve, België.

U leest *Levende Talen* maar u bent geen lid...?

Dan is het hoog tijd om dat te worden.

Vul deze bon in. Knip hem uit en doe hem in een envelop. Stuur hem op naar: Bureau *Levende Talen*, Antwoordnummer 17057, 1000 SL Amsterdam. Als welkomstgeschenk krijgt u een gratis exemplaar van het themanummer 'Leren leren' (mei 1996) en het themanummer 'Fictie in de basisvorming' (december 1996). Voor de prijs van het lidmaatschap zie blz. 127.

Ja, ik word lid van de Vereniging van Leraren in *Levende Talen* en ontvang tien keer per jaar het blad *Levende Talen*.

Naam:

Adres:

Ik meld mij aan als gewoon lid.

Ik meld mij aan als aspirantlid en voeg een kopie van mijn collegekaart bij.

Ik wil lid worden van de sectie

Levende Talen. De vereniging voor actieve talendocenten