



Universiteit
Leiden

The Netherlands

Zinnig zoeken: een cognitieve benadering van woordenboekdidactiek Grieks

Bartelds, D.C.E.

Citation

Bartelds, D. C. E. (2024, February 14). *Zinnig zoeken: een cognitieve benadering van woordenboekdidactiek Grieks*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3717551>

Version: Publisher's Version

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3717551>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Hoofdstuk 2

Het docentenperspectief op woordenboekgebruik

*Een verkennende
focusgroepstudie*

Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we de focusgroepstudie die we hebben uitgevoerd om het docentenperspectief te betrekken bij zowel de probleemanalyse van woordenboekgebruik als de verkenning van ontwerpkenmerken voor woordenboekdidactiek. We staan eerst stil bij het overkoepelende doel van deze studie en doen daarna in meer detail verslag van de gebruikte onderzoeksmethode, de opzet van de bijeenkomsten en de analyse van de data. Tot slot bespreken we de resultaten van deze studie en volgt een discussie over de opzet en implicaties van de uitkomsten voor de rest van het onderzoek. Voor een deel zijn de resultaten van deze studie ook verwerkt in het artikel dat Hoofdstuk 1 van dit proefschrift beslaat.

1. Doel

De focusgroepstudie vond plaats binnen het kader van *Analysis & Exploration* (McKenney & Reeves, 2019) en beoogde het docentenperspectief op woordenboekgebruik in kaart te brengen. We wilden daarbij enerzijds analyseren wat in de ogen van docenten misgaat in de huidige lespraktijk: wat voor leerlingactiviteiten leiden tot fouten? Anderzijds wilden we met vakdocenten verkennen aan welke kenmerken woordenboekdidactiek zou moeten voldoen. Daarvoor hebben we met hen onder andere geïnventariseerd welke leerlingactiviteiten duiden op succesvol woordenboekgebruik. Bij beide deelvragen beoogden we ook te verkennen in hoeverre aansluiting gevonden kon worden bij bestaande modellen uit vertaalonderzoek en lexicografisch onderzoek (zie verder paragraaf 4).

2. Focusgroeponderzoek

Als methode om bovenstaande vragen te beantwoorden, hebben we gebruik gemaakt van een *focusgroep*. Deze methode wordt voor deze fase van *educational design research* genoemd door McKenney & Reeves (2019) als manier om een *field-based investigation* uit te voeren. Ook raden Van den Akker et al. (2010) de methode aan voor het maken van een behoefteanalyse.

Een focusgroep is een methode waarbij de onderzoeker met een relatief kleine groep betrokkenen op een informele manier in gesprek gaat met een 'focus' op een bepaald onderwerp of vraagstuk. Dit type onderzoek wordt vooral gebruikt om op een efficiënte manier zicht te krijgen op opvattingen, ideeën, overtuigingen en behoeften van participanten (Krueger, 2000). De gedachte hierachter is dat dit soort inzichten vooral door onderlinge interactie tussen betrokkenen naar boven komt. De methode kan goed worden ingezet als voorbereidend, verkennend instrument bij curriculumonderzoek (Flores & Alonso, 1995).

Succesfactoren bij het uitvoeren van een focusgroepstudie richten zich vooral op het stimuleren van onderlinge uitwisseling van ideeën en opvattingen. Participanten moeten zich veilig voelen om zich te uiten en de moderator moet voorkomen dat enkele deelnemers de discussie overheersen (Gibbs, 1997). De moderator moet werkvormen zo inrichten dat de deelnemers zich vrij voelen om een bijdrage te leveren (Peterson & Barron, 2007). Daarbij is het ook belangrijk om non-verbale signalen te registreren, zoals wanneer participanten ergens mee instemmen door met hun hoofd te knikken. Een aandachtspunt is het verzamelen van de data: door de vorm van de methode kan het moeilijk te voorspellen zijn waar de discussie zich heen beweegt en welke data eruit voortkomt. Daarom is het raadzaam om vooraf de vorm van dataverzameling en -analyse te bepalen (Onwuegbuzie et al., 2009).

Bij deze studie hebben we de methode van een focusgroep ingezet om opvattingen van vakdocenten klassieken over woordenboekgebruik te verzamelen. We meenden dat deze methode het mogelijk zou maken om door onderlinge uitwisseling beter zicht te krijgen op de leerlingactiviteiten die betrokken zijn bij woordenboekgebruik, zowel succesvol als niet-succesvol. Juist omdat er nog zo weinig bekend is over de inhoud van woordenboekexpertise was een semi-gestructureerd gesprek tussen vakgenoten een geschikte eerste stap. Dat geldt ook voor het verkennen van woordenboekdidactiek: binnen de context van een focusgroep wilden we de setting creëren waarin vakdocenten ervaringen uitwisselen uit hun eigen lespraktijk en mogelijke behoeften formuleren.

3. Participanten

Om de focusgroep te formeren hebben we allereerst binnen het netwerk van de onderzoeker een mail gestuurd aan vakdocenten met de vraag of zij interesse hebben in deelname aan een onderzoek naar woordenboekdidactiek. Bij de mail zat een vragenlijst, waarin een aantal algemene gegevens werd bevraagd, zoals aan welke universiteit zij hadden gestudeerd, hoeveel onderwijservaring ze hadden en aan welke school zij lesgaven. Daarnaast stelden we hun de vraag van welk woordenboek zij in de les voor zowel Latijn als Grieks gebruik maakten en wat hun aan de woordenboeken beviel.

Met de gegevens van de vragenlijst wilden we de heterogeniteit van de potentiële participanten in kaart brengen. We beoogden een spreiding van genoten opleiding, geografische ligging van de school en onderwijservaring. Met de woordenboekinhoudelijke vraag onderzochten we de heersende opvattingen onder de respondenten: we wilden een goede balans bewaren in de focusgroep tussen bijvoorbeeld voor- en tegenstanders van bepaalde typen woordenboeken (Pinkster versus Hupperts, zie voor een korte beschrijving van de verschillen tussen deze woordenboeken paragraaf 1.6 van de Inleiding).

De gegevens van de 19 respondenten hebben we op bovenstaande criteria geïnventariseerd, waarna we constateerden dat zij zowel qua spreiding als woordenboekopvattingen een voldoende heterogene groep waren. Een focusgroep heeft een grootte van tussen de zes en twaalf participanten (Flores & Alonso, 1995; Krueger, 2000; Onwuegbuzie et al., 2009). De redenering voor deze grootte is dat de groep groot genoeg moet zijn om voldoende diversiteit te waarborgen, maar klein genoeg om een succesvolle onderlinge uitwisseling mogelijk te maken.

Op basis van beschikbaarheid bleef er uiteindelijk een groep van 10 docenten over. Deze participanten hebben we verder per mail geïnformeerd over de opzet en uitvoering van de studie. Hieronder volgen de belangrijkste kenmerken van deze groep classici; hieruit blijkt een voldoende spreiding ten opzichte van de bovengenoemde criteria.

HET DOCENTENPERSPECTIEF OP WOORDENBOEKGEBRUIK

Onderwijservaring	aantal docenten
1-5	1
6-15 jaar	3
16-30 jaar	5
meer dan 30 jaar	1

Opleiding	aantal docenten
RUG	2
Radboud	1
UvA	1
Universiteit Leiden	3
VU	3

Middelbare school	Locatie
Christelijk Lyceum Delft	Delft
Christelijk Lyceum Veenendaal	Veenendaal
Corderius College	Amersfoort
Huygenslyceum	Eindhoven
KSG De Breul	Zeist
Marecollege	Leiden
Stedelijk Gymnasium Arnhem	Arnhem
TaborCollege	Hoorn
Udens College	Uden

4. Globale opzet

Het focusgroeponderzoek is verdeeld in twee bijeenkomsten, waarin respectievelijk succesvolle en niet-succesvolle leerlingactiviteiten ten opzichte van woordenboekgebruik centraal stonden. De algemene werkwijze was om docenten in gezamenlijkheid zoveel mogelijk leerlingactiviteiten te laten verzamelen. We hanteerden daarbij meerdere rondes, waarbij het principe van *funneling* werd toegepast: open beginnen en steeds verder toespitsen (Morgan, 1997). Bij deze inventarisatie van leerlingactiviteiten hebben we ook verkend

in hoeverre het vruchtbaar is om aan te sluiten bij bestaande literatuur over woordenboekgebruik bij moderne vreemde talen. De synthese van deze inventarisatie vormde de basis voor een concluderend groepsgesprek. Om de data van de leerlingactiviteiten op een eenvormige manier te verzamelen, maakten we gebruik van werkvormen met post-its en formulieren. Van het afsluitende groepsgesprek maakten we notulen en opname, waarbij we ook non-verbale uitingen vastlegden. De twee bijeenkomsten van anderhalf uur vonden plaats in november en december 2017 op een centrale locatie in Nederland. In de volgende paragrafen gaan we verder in op de werkwijze tijdens de twee bijeenkomsten.

4.1 Eerste bijeenkomst: woordenboeksucces

Het grootste deel van de bijeenkomst bestond uit het verzamelen van succesvolle leerlingactiviteiten. De werkvorm die we hiervoor hanteerden is gebaseerd op het principe van denken-delen-uitwisselen en werd in drie verschillende rondes georganiseerd. Zoals hierboven gezegd, pasten we hierbij een *funnel*-techniek toe, om ervoor te zorgen dat de deelnemers in eerste instantie zo open mogelijk konden denken, waarna we het proces meer stuurden door te vragen om leerlingactiviteiten te categoriseren. We kozen een werkvorm met post-its, waarbij we erop gericht waren zoveel mogelijk inbreng van verschillende participanten vast te leggen en te voorkomen dat de inventarisatie door een klein aantal docenten zou worden gedomineerd (Peterson & Barron, 2007).

Voor de eerste ronde waren de participanten in twee- en drietallen verdeeld. Zij vulden eerst individueel de volgende zin aan: '*voor succesvol woordenboekgebruik moet een leerling...*'. We stimuleerden hen om zoveel mogelijk activiteiten op te schrijven, elk op een nieuwe post-it. Door hen dezelfde zin te laten aanvullen, werkten we aan de eenvormigheid van de te verzamelen data. Daarbij kregen zij ook de instructie om zoveel mogelijk ontkennende formuleringen te vermijden, om te voorkomen dat hier woordenboekfouten zouden worden genoemd. Na enige tijd kregen ze de opdracht om in hun groepjes onderling de verzamelde activiteiten te bespreken en eventueel te verduidelijken. Hierbij stimuleerden we hen om

nieuwe activiteiten die bij deze uitwisseling opkwamen ook te noteren op nieuwe post-its.

In de tweede ronde vroegen we de docenten om met hun groepjes de verzamelde post-its te categoriseren op soorten activiteiten: cognitief, meta-cognitief en affectief.⁶⁰ Door middel van een handout konden zij een definitie en voorbeelden zien van activiteiten uit deze verschillende categorieën. Ze plakten de leerlingactiviteiten op A2-vellen bij de relevante categorie en zetten een C, M of A in de bovenhoek van elke post-it. Wanneer er meerdere categorieën van toepassing waren, konden zij een activiteit nummeren en een nieuwe post-it plakken met een kruisverwijzing. Daarbij was er ook een 'rest-A4', waarop zij post-its plakten waarover zij onderling geen overeenstemming konden bereiken. Bij deze nieuwe ronde herhaalden we de aanmoediging om bij deze categorisering de ogen open te houden voor nieuwe activiteiten die door deze opdracht aan het licht konden komen.

De laatste en derde ronde volgde een vergelijkbare werkwijze als bij de tweede ronde, maar dit keer vroegen we de participanten om de activiteiten in te delen op basis van vertaalfase. Deze vertaalfasen waren gebaseerd op onderzoek van Suzanne Luger (inmiddels gepubliceerd: Luger 2018, 2020). We hanteerden vier mogelijke fasen: oriëntatie, notitie, eerste versie en revisie. Een beschrijving van deze indeling was beschikbaar in de vorm van een handout. Om overzicht te krijgen over de opbrengst van deze inventarisatie, instrueerden we de docenten om activiteiten die inhoudelijk verwant waren bij elkaar in de buurt te plakken, binnen de relevante categorie.

Bij elke rondewissel veranderde ook de groepssamenstelling, waardoor de deelnemers in zoveel mogelijk wisselende samenstellingen samenwerkten. Ook nodigden we hen steeds uit om na een wissel de opbrengst van de andere groepjes te bekijken, om zo inspiratie op te doen voor de volgende ronde en verschillende perspectieven aan te nemen. Na afloop van elke ronde maakte

⁶⁰ Deze indeling wordt veel in het onderwijs gehanteerd (zie bijvoorbeeld Vermunt, 1996).

de onderzoeker foto's van de verzamelde post-its, die hij kon gebruiken voor de verwerking van de data (zie voor het analyseproces paragraaf 5 hieronder).

Als afsluiting deelde de onderzoeker enkele voorlopige inzichten van zijn literatuuronderzoek, waarbij hij in het bijzonder stilstond bij de vertaalstudie van Florian (2017) en de *dictionary use models* uit lexicografisch onderzoek.

4.2 Tweede bijeenkomst: woordenboekfouten

In de tweede bijeenkomst hanteerden we een minder uitgebreide werkvorm voor het inventariseren van niet-succesvol woordenboekgedrag van leerlingen. De reden hiervoor is tweeledig: enerzijds was over woordenboekfouten al relatief veel bekend vanuit de literatuur en anderzijds wilden we voldoende tijd besteden aan het valideren van de opbrengst van de eerste bijeenkomst en het voeren van een concluderend groeps gesprek.

We vroegen de docenten om eerst individueel zoveel mogelijk leerlingactiviteiten te verzamelen aan de hand van de zin '*niet-succesvol woordenboekgebruik is wanneer een leerling...*'. Zij noteerden deze activiteiten op een groot formulier, waarop in de rechtermarge een aantal kolommen was opgenomen die correspondeerden met de inmiddels bekende soorten activiteiten (C, M, A) en vertaalfasen. Na deze eerste inventarisatie wisselden zij in tweetallen de opbrengst uit en gaven zo nodig verduidelijking. Hierbij stimuleerden we hen om samen nieuwe activiteiten te bedenken. Hierna categoriseerden zij samen de verzamelde activiteiten door kruisjes te zetten in de relevante kolommen.

Na deze inventarisatie volgde een plenair gedeelte, waarin de onderzoeker eerst enkele verkennende vragen stelde naar aanleiding van de uitwisseling: welke activiteiten komen vaak voor, wat valt er op bij de categorisering? Daarna ging de onderzoeker over tot het presenteren van de synthese van succesvolle woordenboekactiviteiten (zie paragraaf 5 voor de totstandkoming daarvan). Deze set aan activiteiten liep hij samen met de deelnemers door en vroeg daarbij steeds of de synthese recht deed aan de bevindingen van de docenten zelf. Hierbij was een belangrijke vraag in hoeverre de deelnemers

deze succesvolle activiteiten in hun didactiek verwerken. Van dit groeps-gesprek werden notulen gemaakt.

Tot slot legde de onderzoeker een cognitief verklaringsmodel voor aan de docenten, waarin *Cognitive Load Theory* een belangrijke rol speelt. Door middel van kleine testjes ondervonden de docenten het mechanisme van schema's en de beperkingen van het kortetermijngeheugen. Samen met de deelnemers besprak de onderzoeker de rol van het woordenboek bij cognitieve overbelasting van leerlingen en op welke manier woordenboekgebruik tot een verlichting zou kunnen leiden. Hierbij vroeg hij in het bijzonder hoe woordenboekdidactiek in dit kader eruit zou moeten zien.

5. Analyseproces leerlingactiviteiten

De verzamelde data van deze studie bestond uit notulen, video-opnamen, foto's, post-its en formulieren. Om tot een synthese van de door de participanten verzamelde leerlingactiviteiten te komen, werkte de onderzoeker eerst alle handgeschreven post-its en formulieren uit in een spreadsheet. Alle activiteiten kregen daarbij een nummer en dubbele activiteiten werden samengevoegd. Hierna werden ze gecategoriseerd volgens de gehanteerde indeling in activiteitensoort en vertaalfase. Activiteiten die inhoudelijke samenhang vertoonden werden aan elkaar gelinkt via kruisverwijzingen. Op deze manier ontstond er een eerste groepering van activiteiten, die van een label werden voorzien. Voorbeelden van deze labels zijn 'kennis en toepassing alfabet', 'navigatie lemma' en 'reflectie op keuze'. Alle activiteiten werden vervolgens op deze manier gegroepeerd. Op basis van deze groepering bleef er een beperkt aantal activiteiten over.

Voor de definitieve versie van de activiteiten deed de onderzoeker nog enige aanpassingen op basis van inzichten uit het literatuuronderzoek. Enkele activiteiten werden toegevoegd omdat die als succesfactoren naar voren kwamen uit het onderzoek van Florian (2017). Deze activiteiten werden apart gemarkeerd om duidelijk te maken dat zij niet het resultaat waren van de docenteninventarisatie. Daarnaast werden de activiteiten ingedeeld aan de

hand van drie fasen in het zoekproces: voor-tijdens-na. Deze indeling wordt grofweg in de meeste *dictionary use models* gebruikt.

Bovenstaande werkwijze is op zowel de succesvolle als niet-succesvolle activiteiten toegepast; de eerste is ter validatie tijdens de tweede bijeenkomst voorgelegd en de laatste is per mail aan de docenten nagestuurd ter validatie.

6. Resultaten

We staan nu stil bij de uitkomsten van deze focusgroepstudie, die als doel had om het docentenperspectief te onderzoeken op de probleemanalyse van woordenboekgebruik en op mogelijke ontwerpkenmerken van woordenboekdidactiek. In de onderstaande paragraaf bespreken we de verschillende resultaten aan de hand van vier onderwerpen.

6.1 Leerlingactiviteiten

Allereerst heeft de studie geleid tot de synthese van twee overzichten van leerlingactiviteiten met betrekking tot woordenboekgebruik. De lijst van succesvolle leerlingactiviteiten (zie Tabel 2.1 hieronder) bestaat uit 20 activiteiten, die geordend zijn op zoekfase. Binnen de middelste fase (tijdens het raadplegen) worden de relevante activiteiten verder onderverdeeld in drie stadia (*lokaliseren van juiste lemmavorm, navigatie lemma en kiezen en integreren*).

Activiteiten succesvol woordenboekgebruik

A. Vóór het raadplegen van het woordenboek

1. Zich oriënteren op/activeren van de inhoud op tekst- en zinsniveau
2. Zich oriënteren op/activeren van de syntactische opbouw van de te vertalen zin
3. Zich een verwachting vormen van de opbrengst van de zoekactie
 - de soort informatie (semantisch, woordsoort, morfologisch, etc.)
 - de inhoud van de informatie

4. Blijk geven van de overweging het woordenboek wel/niet te raadplegen
 - vertrouwen op bekende basiskennis woordenschat/vormleer
 - **prioriteren van de zoekacties: welke woorden zijn belangrijk?**

B. Tijdens het raadplegen van het woordenboek

Lokaliseren van juiste lemmavorm

5. Kunnen terugvoeren van vorm op de lemmavorm
 - per woordsoort weten in welke vorm lemma staat opgenomen
 - morfologie beheersen om lemmavorm te reconstrueren
 - weten dat vormen op verschillende lemmavormen kunnen worden teruggevoerd
 - grammaticakatern kunnen gebruiken ter ondersteuning morfologie
6. Kennis hebben van de structuur en signposts van het woordenboek
7. Beheersen van het alfabet
8. Weten dat er homonieme lemmata zijn

Navigatie lemma

9. Lemma diagonaal kunnen scannen
10. Het indelingsprincipe van het lemma kunnen doorzien
11. Doorzettingsvermogen tonen om het lemma te doorzien
12. Het zich vormen van een betekenisveld binnen het lemma
13. Weten wat de afkortingen binnen een lemma betekenen of kunnen opzoeken
14. Oog hebben voor alle soorten informatie in een lemma

Kiezen en integreren

15. Informatie lemma toetsen aan de informatie in de tekst

- **morfologische informatie**
- semantische informatie (op tekst- en zinsniveau)
- **syntactische informatie**
- idiomatische uitdrukkingen

<ul style="list-style-type: none"> - genre-informatie - kennis van de wereld <p>16. Het relevante subonderdeel van het lemma bepalen</p> <p>17. Een keuze durven maken</p> <p>18. Relevante informatie uit lemma integreren met tekst door formuleren vertaling</p> <p>C. Na het raadplegen van het woordenboek</p> <p>19. Relevante informatie noteren</p> <p>20. Reflecteren op de keuze</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toetsen aan semantische inhoud van de zin/tekst - Toetsen aan syntactische structuur van de zin - Oog hebben voor consequenties voor (opzoeken van) andere woorden in de zin - Woordenboek opnieuw durven te raadplegen
--

Tabel 2.1 Overzicht van succesvolle leerlingactiviteiten.

Niet-succesvol leerlinggedrag wordt beschreven in 25 activiteiten en in dezelfde drie zoekfasen verdeeld (zie Tabel 2.2). Bij de plenaire bespreking werden de volgende woordenboekfouten door de deelnemers in het bijzonder genoemd: alleen naar de eerstgenoemde vertaalmogelijkheid kijken, alleen naar betekenisinformatie in een lemma kijken, niet bij het juiste lemma uitkomen, elk woord opzoeken, te snel beginnen met opzoeken en meteen een vertaling noteren, de opvatting 'het is een klassieke taal, dus alles kan'. Deze verzameling van leerlingactiviteiten heeft een voorbereidende rol gespeeld bij het opstellen van het codeerschema bij het hardopdenkonderzoek in Hoofdstuk 3, dat uiteindelijk heeft geleid tot het *Opzoekcurriculum* (zie Hoofdstuk 7).

<p>Activiteiten niet-succesvol woordenboekgebruik</p> <p>A. Vóór het raadplegen van het woordenboek</p> <p><i>Algemeen</i></p> <p>1. Een woordenlijst achterin een lesmethode gebruiken in plaats van het woordenboek</p>
--

2. Het woordenboek alleen als semantisch naslagwerk gebruiken

Oriëntatie/Verwachting

3. Zonder zich te oriënteren op de tekst het woordenboek openslaan
4. Zonder een verwachting over de betekenis van het woord het woordenboek openslaan

Wel/niet opzoeken

5. Een woord opzoeken dat in de aantekeningen gegeven staat
6. Alle woorden in de zin opzoeken
7. Een woord opzoeken dat h/zij eigenlijk wel kent

B. Tijdens het raadplegen van het woordenboek

Terugvoeren op lemmavorm

8. Een vorm opzoeken bij beginletter, zonder overweging van augment, voorvoegsel, etc.
9. Een verbogen vorm opzoeken, zonder overweging van naamval, uitgang, etc.
10. Verkeerd analyseren van een verbogen vorm
11. Vorm op een verkeerd lemma terugvoeren
12. Alle vormen in het grammaticaoverzicht naslaan
13. Tevreden zijn bij slechts vagelijke overeenkomst tussen vorm en lemmavorm
14. De vorm niet goed lezen in de tekst
15. Vast blijven bij eerstgevonden lemma (bij homoniemen)

Binnen het lemma

16. Voorbijgaan aan de indeling/het indelingsprincipe van het lemma
17. Onregelmatige vormen verbinden met vertaalmogelijkheden (bij Hupperts)
18. Alleen naar betekenisinformatie kijken
19. Alleen naar de eerste vertaalmogelijkheid kijken
20. De veronderstelling hebben dat de eerste vertaalmogelijkheid de belangrijkste is
21. Andere vertaalmogelijkheden uitsluiten als de relevante auteursnaam bij een vertaalmogelijkheid genoemd wordt

<p>22. Informatie over constructie, woordsoort, etc. negeren</p> <p>23. Een keuze maken zonder de context erbij te betrekken</p> <p>C. Na het raadplegen van het woordenboek</p> <p>24. Onbegrijpelijke vertaling accepteren omdat het een klassieke taal is</p> <p>25. Het resultaat van de zoekactie vergeten</p>
--

Tabel 2.2 Overzicht van niet-succesvolle leerlingactiviteiten.

6.2 Activiteitensorten

Bij de analyse van de succesvolle leerlingactiviteiten viel op dat het merendeel van de door de docenten verzamelde activiteiten cognitief van aard was en betrekking had op zaken als de beheersing van de vormleer en het alfabet. Strikt genomen zijn dat niet zozeer activiteiten als wel kennisinhouden; hierbij draait het niet om de *manier* waarop leerlingen te werk zouden moeten gaan. De meer metacognitieve activiteiten in het overzicht zijn toegevoegd door de onderzoeker zelf (bijvoorbeeld de activiteiten die genoemd staan onder 15: *Informatie lemma toetsen aan de informatie in de tekst*), op basis van uitkomsten van literatuuronderzoek. Hierbij speelt het *dictionary use model* van Bogaards (1993), waarin de *feedback loop* tot uiting komt, de belangrijkste rol (zie Hoofdstuk 1).

Tijdens de bespreking van de niet-succesvolle activiteiten merkten de deelnemers zelf op dat ze ditmaal meer metacognitieve activiteiten hadden opgeschreven dan bij het succesvolle gedrag. Het verschil zou erop kunnen duiden dat docenten beter zicht hebben op leerlinggedrag dat tot problemen leidt dan de inhoud van succesvol woordenboekgedrag. In dit kader is het belangrijk te noemen dat de deelnemers instemmend knikten toen de onderzoeker vroeg of zij zichzelf ‘onbewust bekwaam’ achtten in woordenboekgebruik. Het lijkt voor docenten een moeilijke opgave om zich op leerlingniveau te verplaatsen in de stappen die nodig zijn voor succesvolle woordenboekbeheersing.

De verdeling in cognitief, metacognitief en affectief heeft uiteindelijk ook haar weg gevonden in het *Opzoekcurriculum* (zie Hoofdstuk 7). Hierin worden

woordenboekvaardigheden in deze soorten opgedeeld (waar nog ‘motorisch’ aan is toegevoegd).

6.3 Vertaalfasen

De indeling in vertaalfasen bracht een discussie onder de participanten te weeg over het moment van raadplegen van het woordenboek. Sommigen waren van mening dat het woordenboek alleen in de beginfase van het vertalen een rol moest spelen; anderen meenden dat veel leerlingen zo te werk gaan, maar dat dat juist niet raadzaam was. De minste activiteiten werden in de revisie-fase geplaatst. De deelnemers vinden dat leerlingen ook in die fase het woordenboek zouden moeten gebruiken, maar twijfelden aan de haalbaarheid daarvan.

Een aantal docenten zette vraagtekens bij het hanteren van deze indeling in het kader van woordenboekgebruik. Allereerst zijn de vertaalfasen zowel op tekst- als zinsniveau toe te passen. Daarnaast lopen de fasen volgens een aantal docenten door elkaar. Zo zei een docent over de eerste, oriënterende fase: ‘je schrijft dan toch meteen al op wat je vindt’, waarmee de tweede fase van notitie ook meteen al is betreden. Hierdoor werken de vertaalfasen verwarrend als kader om woordenboekgebruik mee te beschrijven. De indeling in fasen op het (micro-)niveau van het opzoekproces lijkt een vruchtbaarder kader.

In het vervolg van dit onderzoeksproject (zie Deel 2) hebben we bij de analyse van de empirische studies de vertaalfase niet meegenomen als een van de variabelen. We hebben ons gericht op de woordenboekactiviteiten zelf, zonder vertaalfasen op macroniveau erbij te betrekken. Bovenstaande feedback van docenten was een belangrijke reden hiervoor.

6.4 Woordenboekdidactiek

Als laatste bespreken we de resultaten van de gezamenlijke verkenning van de behoeften rondom (het ontwerpen van) woordenboekdidactiek. Uit het groepsgesprek bleek dat, op één uitzondering na, de deelnemende docenten nauwelijks aandacht besteedden aan woordenboekgebruik in hun dagelijkse lespraktijk. Alleen bij de introductie van het woordenboek, meestal in de vierde klas, stonden enkele woordenboekopdrachten op het programma; daarna niet meer.

Onder de deelnemers werd wel breed de opvatting gedeeld dat woordenboekgebruik een prominentere rol zou moeten spelen in het lesprogramma. Zo zei een docent: ‘nu begrijp ik dat we er meer didactiek aan moeten besteden. Ja, dat zou ik heel graag willen, maar hoe?’. Uit de bespreking van *Cognitive Load Theory* bleek dat de deelnemers herkenden dat veel leerlingen cognitieve overbelasting ervaren tijdens het vertaalproces. Zij stonden welwillend tegenover de suggestie dat het woordenboek daar een verlichtende rol in zou kunnen spelen, maar de overheersende mening was ook dat zij weinig aanknopingspunten zagen voor de manier waarop woordenboekdidactiek dan zou moeten worden ontworpen. Een belangrijke voorwaarde waar men het wel over eens was: het moet niet te veel tijd kosten en niet afleiden van het staande bovenbouwcurriculum, waarin veel lestijd besteed wordt aan het lezen van het pensum. Deze criteria waren belangrijke uitgangspunten bij het verder ontwikkelen van woordenboekdidactiek (zie Hoofdstuk 5).

7. Discussie

De kracht van de opzet van deze studie is dat we erin zijn geslaagd om bij de inventarisatie van woordenboekgedrag van leerlingen veel uitwisseling op gang te brengen. De deelnemende docenten waren allemaal actief betrokken bij het proces. De gehanteerde werkvorm met post-its was daarbij een succesfactor. Bij het groeps gesprek tijdens de tweede bijeenkomst was het moeilijker om alle docenten te laten deelnemen; daarbij heeft de onderzoeker wel terughoudende docenten gestimuleerd om een bijdrage te leveren of in ieder geval gecheckt in hoeverre zij het eens waren met een bepaalde stelling. Het instemmend knikken of afwijzend schudden van deelnemers was hierbij een belangrijk signaal dat vastgelegd is in de notulen.

De indeling in ‘activiteiten’ was gekozen om zoveel mogelijk het gedrag van leerlingen boven water te krijgen. Omdat deze categorisering pas in de tweede ronde van inventariseren plaatsvond, hadden veel docenten echter ook allerlei omschrijvingen gekozen die niet op een activiteit duiden. Dat was te ondervangen geweest door de aan te vullen ‘opstartzin’ (*‘voor succesvol woordenboekgebruik moet een leerling...’*) zo te formuleren dat er alleen

activiteiten op volgen. Bij de tweede bijeenkomst over niet-succesvolle activiteiten ging dat beter, doordat de zin luidde: ‘*niet-succesvol woordenboekgebruik is wanneer een leerling...*’. Een andere beperking van de indeling in activiteitensoorten is dat daarbij motorische activiteiten niet waren opgenomen als categorie. Wanneer dat wel was gebeurd waren docenten misschien op het idee gekomen om ook activiteiten als het gebruik van het woordenboek, pennen etc. op te nemen. Deze activiteiten zijn als succesfactoren pas ‘ontdekt’ bij de empirische studies in Deel 2.

Om bij docenten nog beter het denkproces te activeren rondom woordenboekgedrag van leerlingen, hadden we achteraf ook een korte vertaalopdracht kunnen laten uitvoeren en daarbij woorden kunnen laten opzoeken. Op die manier hadden we docenten kunnen stimuleren zich in leerlingen te verplaatsen, waardoor er wellicht meer en andere leerling-activiteiten aan het licht waren gekomen. In de ontwerpstudie met vakdocenten hebben we wel deze aanpak gevolgd (zie Hoofdstuk 5). Anderzijds was het een belangrijke uitkomst van deze focusgroepstudie dat docenten zich zonder een dergelijke stimulus moeilijk kunnen verplaatsen in succesvol leerlinggedrag.

De indeling in vertaalfasen leverde enige inzichten op doordat zij aanleiding was voor een discussie over wanneer het woordenboek zou moeten worden gebruikt. Anderzijds zijn de fasen niet zo zinvol gebleken voor het beter in kaart brengen van succesfactoren van woordenboekgebruik. Daarentegen is de grove indeling in voor-tijdens-na het opzoeken wel een nuttige manier gebleken om het zoekproces te beschrijven. Door deze indeling is er echter geen aandacht uitgegaan naar succesvolle activiteiten die tijdens het *hele* proces plaatsvinden; een inzicht dat ook pas bij de analyse van de leerlingonderzoeken in Deel 2 opkwam.

7.1 Implicaties vervolg onderzoekstraject

De belangrijkste implicatie van deze studie voor het vervolg van dit onderzoeksproject was dat de eerste vervolgstap gericht moest zijn op het in kaart brengen van succesvol leerlinggedrag: wat *doet* een leerling die het woordenboek succesvol gebruikt tijdens een vertaaltaak? Hierbij was het in het

bijzonder interessant te onderzoeken hoe succesvolle leerlingen omgaan met de grote cognitieve belasting die de vertaaltaak met zich meebrengt: hoe passen zij hun woordenboekgebruik daarin aan? De lange lijst aan leerlingactiviteiten gaf nog weinig inzicht in de vraag hoe leerlingen de inschatting moeten maken wanneer zij een activiteit wel of juist niet moeten uitvoeren. Of, in andere woorden: waar zijn de geitenpaadjes?

In Deel 2 doen we verslag van de twee empirische studies die op basis van bovenstaande inzichten uit de focusgroepstudie zijn uitgevoerd. Hierin hebben we het woordenboekgedrag van zogenaamde ‘expertleerlingen’ verder onder de loep genomen, met betrekking tot zowel hun vertaalproces als geheel (Hoofdstuk 3) als hun navigergedrag binnen een lemma (Hoofdstuk 4).