

FRANSE WOORDENSCHATKENNIS **VAN LEERLINGEN IN DE DERDE** **GRAAD**

ONTWIKKELING EN VALIDATIE VAN EEN FRANSE
WOORDENSCHATTOETS OM DE WOORDENSCHATKENNIS
FRANS VAN LEERLINGEN IN DE DERDE GRAAD
DOORSTROOMFINALITEIT TE METEN

Aantal woorden: 24.173

Marie Haest

Studentennummer: 02002947

Promotor(en): Prof. dr. Maribel Montero Perez

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad Educatieve Master in de Taal- en Letterkunde:
Nederlands - Frans

Academiejaar: 2024 - 2025

Dankwoord

"Leerkracht Frans en Nederlands? Ben je zeker?" Die vraag kreeg ik meermaals wanneer ik vertelde wat ik studeerde en wat ik na mijn studies wilde doen. Mijn antwoord was telkens vol overtuiging: "Ja, ik wil laten zien dat talen niet alleen nuttig, maar ook leuk kunnen zijn.". En nu sta ik hier, aan het einde van de Educatieve Master. Tijdens dit traject heb ik ontzettend veel geleerd. Ik verdiepte me in de theorie binnen de domeingebonden master en proefde van de praktijk tijdens mijn stages.

Deze masterproef vormt het sluitstuk van die boeiende opleiding. Ik ging aan de slag met een onderwerp dat me niet alleen interesseerde, maar dat ook effectief een bijdrage kan leveren aan het onderwijs.

Mijn bijzondere dank gaat uit naar Prof. Dr. Maribel Montero Perez. Niet alleen voor het aanreiken van het intrigerende onderwerp, maar ook voor haar waardevolle feedback, praktische tips en indrukwekkende expertise binnen het domein. Ook bedankt aan Prof. Dr. Ludovic De Cuypere om een deel van het statistische luik voor zijn rekening te nemen.

Daarnaast wil ik mijn Eduma-vrienden van harte bedanken, in het bijzonder Lerne en Fien. Dankzij hun vriendschap en onze gezellige cafémomentjes werd de tweejarige reis door de Educatieve Master net dat tikkeltje beter. Ook alle Eduma-vrienden van Frans wil ik bedanken, omdat zij me lieten voelen dat de liefde voor het Frans nog leeft onder studenten van mijn leeftijd.

Julie en Marie-Laure wil ik eveneens in het bijzonder vermelden. Ook al bewandelen we intussen verschillende academische paden, we zijn samen begonnen aan onze Taal- en Letterkunde-reis in het onvergetelijke jaar 2020. Verplicht boeken lezen en vriendschappen voor het leven, dat is wat ik voor altijd zal koesteren uit deze bijzondere richting.

Een grote dank ook aan alle leerkrachten die hun klasdeuren voor mij openden, zodat ik mijn woordenschattest kon afnemen. En natuurlijk aan de leerlingen: dankjewel om, ondanks jullie haat-liefdeverhouding met het Frans, toch enthousiast deel te nemen. Zonder jullie was dit onderzoek niet mogelijk geweest.

Tot slot wil ik mijn familie bedanken. Mijn partner Randger, om me telkens opnieuw te zeggen dat ik goed bezig was. Mijn mama, voor haar duwtjes in de rug, het omtoveren van de eettafel tot ideale schrijfplek, en het nalezen van mijn werk. Natuurlijk ook mijn papa, voor de lekkere drankjes en tussendoortjes die altijd precies op het juiste moment kwamen.

Een masterproef schrijft zichzelf niet. Dankzij de steun en hulp van al deze mensen, kan ik met trots dit eindresultaat presenteren.

Disclaimer gebruik generatieve AI

Bij het werken aan deze masterproef heb ik volgende AI-tool gebruikt: ChatGPT 4.0 als schrijffassistent om spelling en grammatica te verbeteren.

Inhoudsopgave

Lijst van tabellen, figuren en grafieken	5
1. Introductie	6
2. Literatuuroverzicht	9
2.1 Belang woordenschatkennis.....	9
2.2 Frans in het Vlaamse Onderwijs	10
2.2.1 Frans binnen de schoolcontext.....	10
2.2.2 Out-of-school exposure.....	11
2.3 Bestaande toetsliteratuur	12
2.3.1 Engelse toetsen.....	13
2.3.2 Franse toetsen.....	14
2.4 Lemma en flemma	15
2.5 Rol van frequentielijsten	16
2.6 Inhoud van de toetsen	16
2.6.1 Items.....	17
2.6.2 Formaat van de toetsitems.....	21
2.6.3 Doelpubliek.....	23
2.7 Teststrategieën	24
3. Onderzoeksvragen	26
4. Methodologie	28
4.1 Participanten	28
4.2 Materiaal	29
4.2.1 Woordenschattest	29
4.2.2 Interviews.....	37
4.3 Procedures.....	38
4.4 Scoring en analyse	39
5. Resultaten	41
5.1 Onderzoeksvraag 1.....	41
5.2 Onderzoeksvraag 2.....	45
5.3 Onderzoeksvraag 3.....	47

Deelvraag 3a	47
Deelvraag 3b	49
5.4 Onderzoeksvraag 4.....	52
5.5 Onderzoeksvraag 5.....	55
6. Discussie.....	60
6.1 Onderzoeksvraag 1: Evolutie scores op frequentiebanden	60
6.2 Onderzoeksvraag 2: Betrouwbaarheid van de woordenschattest	62
6.3 Onderzoeksvraag 3: Grootte van de woordenschatkennis Frans	63
6.3.1 Vijfde middelbaar vs zesde middelbaar	64
6.3.2 Aantal lesuren Frans.....	65
6.4 Onderzoeksvraag 4: Teststrategieën	66
6.5 Onderzoeksvraag 5: Out-of-school exposure, attitudes ten opzichte van het Frans en scores....	68
7. Pedagogische implicaties	70
8. Conclusie	71
Referentielijst.....	73
Bijlagen.....	77
Bijlage 1: Woordenschattest	78
Bijlage 2: Informatiebrief	136
Bijlage 3: Leeg consentformulier.....	139
Bijlage 4: Statistische gegevens.....	143
Bijlage 5: Items met frequentie.....	175
Bijlage 6: Distractorlijst met frequentie.....	182

Woordenaantal: 24.173 (inclusief referentielijst, exclusief bijlagen)

Lijst van tabellen, figuren en grafieken

Tabel 1: Gegevensverzameling 1 uit bestaande toetsen.....	18
Tabel 2: Gegevensverzameling 2 uit bestaande toetsen.....	21
Tabel 3: Leerlingenaantal per studierichting en aantal uren Frans per week.....	29
Tabel 4: Geselecteerde items per frequentieband met frequentie in de frequentielijst.....	33
Tabel 5: Gemiddelde score (GEM), standaarddeviatie (stdev), minimum- (Min) en maximumscore (Max) voor de frequentiebanden en het totaal (n = 95)	42
Tabel 6: Cognaten met gemiddelde score en correlatie	43
Tabel 7: Gemiddelde (GEM), standaarddeviatie (stdev) tussen haakjes, minimum- (Min) en maximumscore (Max) van het aantal 'ik weet het niet'-opties per frequentieband (n = 95)	44
Tabel 8: Cronbach's alpha per frequentieband	45
Tabel 9: Gemiddelde scores en standaarddeviatie per frequentieband en totaal voor alle participanten, verdeeld per middelbaar en aantal uren Frans per week.	48
Tabel 10: Gemiddelde (GEM), minimum (Min) en maximum (Max) van de tijd om te toets te maken	53
Figuur 1: Voorbeeld lege template	31
Figuur 2: Voorbeeld testitem met distractors in de online test.....	34
Figuur 3: Vragenlijst background	35
Figuur 4: Vragenlijst attitudes	36
Figuur 5: Vragenlijst out-of-school-exposure	37
Figuur 6: Vragenlijst interviews	38
Grafiek 1: Gemiddelde scores woordenschattest in cijfers.....	42
Grafiek 2: Scores op out-of-school exposure.....	55
Grafiek 3: Correlatie out-of-school exposure met score op de woordenschattest	56
Grafiek 4: Antwoorden van de leerlingen op de stellingen over de attitudes bij het vak Frans	57
Grafiek 5: Correlatie out-of-school exposure en attitudes ten opzichte van het vak Frans.....	58
Grafiek 6: Correlaties tussen attitudes ten opzichte van het vak Frans en de scores op de woordenschattest	59

1. Introductie

Je hoort het op het nieuws of leest het in de krant: de kennis van het Frans bij middelbare scholieren gaat achteruit. Niet alleen op het vlak van grammatica, maar ook de woordenschatkennis van de leerlingen blijft afnemen (Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en AHOVOKS 2019: 4-5). Die vaststelling blijft niet beperkt tot het nieuws. Ook als leerkracht of stagiair merk je dagelijks hoe groot het tekort aan woordenschat is. Grammaticaoefeningen worden een uitdaging wanneer leerlingen de woorden in een voorbeeldzin niet herkennen. Mondelinge conversaties verlopen moeizaam. Kortom, leerlingen lopen vast zodra ze woorden tegenkomen die ze niet kennen.

Uit eerder onderzoek blijkt dat het essentieel is om bepaalde niveaus en een zekere kwaliteit te behalen om succesvol een taal te leren. Woordenschatkennis blijkt daarbij een goede voorspeller te zijn van zowel de taalvaardigheid van leerlingen als van hun toekomstige academische prestaties (Qian en Lin 2020: 66). Uit onderzoek blijkt bovendien dat er concrete percentages gekoppeld kunnen worden aan het aantal woorden dat nodig is om teksten goed te begrijpen. Zo zou een lezer 98% van de woorden in een leestekst moeten kennen om de inhoud volledig te kunnen vatten. Voor luistervaardigheid ligt die drempel op ongeveer 90% (Vilkaitė-Lozdienė en Schmitt 2020: 85-86). Het is dus cruciaal dat leerlingen effectief over voldoende woordenschat beschikken om een bepaald niveau te bereiken. Om dit in kaart te brengen, kan een woordenschattest een waardevol hulpmiddel zijn.

Dat vormt dan ook het uitgangspunt van deze masterproef. In dit onderzoek wordt een woordenschattoets Frans ontwikkeld die in kaart moet brengen hoe groot de woordenschatkennis van leerlingen precies is. De focus ligt op leerlingen uit de derde graad doorstroomfinaliteit. Voor deze groep is het immers van groot belang om over een voldoende uitgebreide woordenschat te beschikken om succesvol te kunnen functioneren in verdere studies aan een hogeschool of universiteit. Uit eerder onderzoek naar beginnende universiteitsstudenten bleek dat zij gemiddeld 2000 Franse woorden kenden, maar dat ze niet noodzakelijk vertrouwd waren met de meest frequente 2000 woorden (Peters, Noreillie en Puimège 2020: 12). De centrale onderzoeksvraag luidt dan ook: “In welke mate beheersen leerlingen in de derde graad van de doorstroomfinaliteit in het secundair onderwijs de Franse woordenschatkennis?”. Door de antwoorden van de leerlingen op de ontwikkelde woordenschattest te analyseren, zal onderzocht worden hoe goed de leerlingen scoren op de woordenschattest, en wat de verschillen zijn tussen de verschillende leerlingengroepen.

De toets heeft daarbij ook een educatief doel. Ze kan een waardevol hulpmiddel zijn voor leerkrachten, omdat zij zo zicht krijgen op het niveau van hun leerlingen aan het begin en/of einde van het schooljaar. Woordenschattoetsen voor nieuwe taalleerders kunnen leerkrachten inzicht doen krijgen in de noden van de leerlingen (Batista en Horst 2016: 2). Leerkrachten kunnen zo de lessen op hun leerlingen afstemmen. Ook voor leerlingen is de toets zinvol. Op basis van hun resultaat krijgen ze inzicht in welke

mate ze bepaalde woordenschat beheersen. Wanneer leerlingen de toets zowel aan het begin als aan het einde van het schooljaar afleggen, kunnen ze bovendien zien of ze vooruitgang hebben geboekt. De woordenschattoets kan dus een belangrijk instrument zijn binnen het secundair onderwijs. Vilkaitė-Lozdienė en Schmitt (2020) kaarten hierbij aan dat we niet zomaar alle woorden uit de nieuwe taal kunnen aanleren. Het is belangrijk om te kijken naar het juiste doel en doelpubliek. (Vilkaitė-Lozdienė en Schmitt 2020: 81) In dit geval dus de leerlingen van de derde graad uit de doorstroomfinaliteit.

Om een nieuwe woordenschattoets Frans op te stellen, zal eerst gekeken worden naar reeds bestaande toetsen. Vooral voor het Engels zijn er verschillende testen beschikbaar. Zo zijn er onder meer de VST van Nation en Beglar (2007), de Picture VST van Anthony en Nation (2017), de Updated VLT van Webb, Sassao en Balance (2017), de VocabLab van Peters et al. (2019) en de Auditory Picture Test van De Wilde (2023). Voor het Frans zijn er echter beduidend minder toetsen ontwikkeld. Zo zijn er de TTV van Batista en Horst (2016) en de Franse versie van de VocabLab van Peters et al. (2019). Het aanbod aan woordenschattoetsen Frans is dus beperkt, terwijl het Frans nochtans een belangrijke taal is om te onderzoeken.

Nadat de verschillende criteria onderzocht zijn, zal de toets worden opgesteld op basis van een frequentielijst. Enkele items uit die lijst zullen geselecteerd en opgenomen worden in de woordenschattoets. De toets in dit onderzoek zal gebruikmaken van verschillende frequentiebanden, waarbij elke band 1000 Franse woorden representeert. Na afname van de test bij de leerlingen wordt nagegaan uit welke frequentiebanden zij de meeste woorden kennen. Op die manier kan de omvang van hun woordenschatkennis in kaart worden gebracht. De resultaten van die test zullen bovendien geanalyseerd worden om bijkomende onderzoeksvragen te beantwoorden. Zo wordt onder andere gekeken naar de betrouwbaarheid van de opgestelde toets. Is deze toets geschikt om de woordenschatkennis van leerlingen op een betrouwbare manier in kaart te brengen? Aan de hand van statistische analyses zal die betrouwbaarheid onderzocht worden. Daarnaast worden de resultaten vergeleken op basis van leerjaar en het aantal lesuren Frans per week. Wat is het verschil tussen leerlingen uit het vijfde en het zesde middelbaar? Hoe verhouden de leerlingen met meer of minder lesuren Frans zich tot elkaar? Verder wordt ook gekeken naar de teststrategieën die leerlingen hanteren tijdens het maken van de woordenschattest. Zowel de strategieën als hun gevoelens tijdens de test worden hierbij meegenomen. Ten slotte wordt ook hun buitenschoolse omgang met het Frans en hun houding ten opzichte van het vak kort onderzocht. Mogelijke onderlinge verbanden zullen besproken worden.

Het onderzoek start met een literatuurstudie waarin het belang van woordenschat wordt toegelicht. Daarnaast geeft de literatuurstudie een overzicht van bestaande woordenschattoetsen en de onderdelen waaruit deze zijn opgebouwd. Er wordt ook dieper ingegaan op teststrategieën bij leerlingen en hun buitenschoolse blootstelling aan het Frans (out-of-school exposure). Na de literatuurstudie volgen de

formulering van de onderzoeksvragen en enkele hypotheses. Vervolgens wordt de methodologie uitgebreid toegelicht. In dit onderdeel komt het verloop van het onderzoek aan bod, evenals de stappen die genomen worden om de woordenschattoets op te stellen. Zowel de deelnemers als de procedures voor de afname van de toets worden nauwkeurig beschreven. Daarna worden de resultaten uitvoerig besproken, per onderzoeksvraag. Verschillende tabellen en grafieken zullen de analyses ondersteunen. In de daaropvolgende discussie wordt de relevantie van de bevindingen besproken, evenals hoe deze passen binnen het bredere onderzoeksveld en welke beperkingen er eventueel zijn. Tot slot is er een paragraaf gewijd aan pedagogische implicaties. Hierin wordt advies geformuleerd voor leerkrachten Frans en onderwijsinstellingen. Ook worden suggesties voor vervolgonderzoek aangereikt.

2. Literatuuroverzicht

In dit literatuuroverzicht komen verschillende thema's aan bod. Eerst wordt het belang van woordenschatkennis besproken, zowel vanuit theoretisch als praktisch perspectief. Daarbij wordt ook de onderwijssituatie in Vlaanderen belicht, met aandacht voor het gebruik van het Frans binnen en buiten de schoolcontext. In de voorbije decennia hebben tal van onderzoekers zich gebogen over woordenschatkennis, niet alleen voor het Frans, maar ook voor het Engels bestaan er uiteenlopende studies en toetsen. Deze literatuurstudie biedt daarom ook een overzicht van bestaande en relevante woordenschattoetsen. Elke toets wordt aan een meer diepgaande analyse onderworpen, zodat er onderbouwde keuzes gemaakt kunnen worden bij de ontwikkeling van de nieuwe toets. Ten slotte worden mogelijke teststrategieën besproken die leerlingen hanteren bij het invullen van woordenschattesten en die eveneens relevant kunnen zijn voor dit onderzoek.

2.1 Belang woordenschatkennis

Er zijn meerdere redenen waarom woordenschatkennis van een vreemde taal, in dit geval het Frans, van groot belang is. Zowel met het oog op taalvaardigheid als op participatie in de samenleving is het nuttig om het Frans goed te beheersen. In de inleiding werd reeds vermeld dat woordenschatkennis essentieel is om zich in een andere taal uit te drukken, zowel mondeling als schriftelijk. Een tekort aan woordenschat wordt zelfs beschouwd als een van de grootste obstakels bij het leren van een vreemde taal. Om zowel de taalvaardigheid van leerlingen te meten als hun academisch potentieel in te schatten, blijkt woordenschatkennis bovendien een sterke voorspeller te zijn (Qian en Lin 2020: 66).

Woordenschatkennis wordt doorgaans opgedeeld in twee componenten; de receptieve en productieve woordenschat. De receptieve woordenschat, die geactiveerd wordt bij luisteren en lezen, vormt de grootte, of breedte van de woordenschat van een leerling. Het is de bedoeling dat deze geleidelijk evolueert naar een productieve woordenschat, die nodig is om te kunnen spreken en schrijven in de tweede taal. Deze evolutie kan geplaatst worden op een continuüm, dat start bij de oppervlakkige herkenning van een woord en geleidelijk leidt tot het vermogen om het woord correct en actief te gebruiken (Qian en Lin 2020: 67-68).

De verwerving van nieuwe woorden in de tweede taal is dus essentieel om de taal effectief te kunnen spreken of schrijven. Zo zou een lezer 98% van de woorden in een leestekst moeten begrijpen om de inhoud ervan goed te kunnen volgen. Voor luistervaardigheid ligt die drempel op 90% (Vilkaitė-Lozdienė en Schmitt 2020: 85-86). Woordenschatkennis is dus onmisbaar om productieve vaardigheden zoals schrijven en spreken onder de knie te krijgen. Deze productieve vaardigheden vereisen nog meer

woordkennis dan de receptieve vaardigheden. Als die woordenschat onvoldoende ontwikkeld is, kunnen tweedetaalleerders aanzienlijke moeilijkheden ervaren (Qian en Lin 2020: 72). Zo kunnen leerlingen in hun latere studies of carrière op een drempel stuiten. Peters, Noreillie en Puimège (2020) vermelden dat niet alle studenten na acht jaar Frans op school te hebben gehad de 2000 frequentste woorden onder de knie hebben. Dit betekent dat voor hen het luisteren, spreken, lezen of schrijven in het Frans een uitdaging blijft (Peters, Noreillie en Puimège 2020: 12).

2.2 Frans in het Vlaamse Onderwijs

Het belang van een degelijke woordenschatkennis van het Frans werd hierboven theoretisch toegelicht. Ook in de praktijk is een goede woordenschatkennis van het Frans onmisbaar, zeker in het licht van de taalsituatie in België. België kent officieel drie landstalen: Nederlands, Frans en Duits. Het Vlaamse onderwijs speelt een belangrijke rol in het aanleren van het Frans en biedt leerlingen de kans om deze taal al van jongs af aan te verwerven.

2.2.1 Frans binnen de schoolcontext

In Vlaanderen krijgen leerlingen vanaf het vijfde leerjaar (leeftijd 10 à 11 jaar) verplicht Franse les. Dit is de eerste niet-moedertaal die ze aangeleerd krijgen op school. Dat staat in contrast met veel andere Europese landen, waar Engels doorgaans als eerste vreemde taal wordt geïntroduceerd. In vergelijking met andere landen begint Vlaanderen dus relatief laat met het leren van een nieuwe taal. Nochtans blijken jongere taalleerders succesvoller te zijn in het verwerven van een nieuwe taal dan oudere taalleerders (Nation 2015: 17). Deze bevindingen gelden voornamelijk voor tweedetaalleerders, zoals migranten die bijvoorbeeld Nederlands leren. Zij worden intensief blootgesteld aan de nieuwe taal. Voor vreemdetalleerders, zoals Vlaamse leerlingen die Frans leren, is dat echt niet het geval. Zij komen meestal alleen tijdens de les in aanraking met de vreemde taal. Door die beperkte blootstelling verdwijnt het voordeel van een vroege start grotendeels (Peters, Noreillie en Puimège 2020: 1-2).

2.2.1.1 Frans in de klas

Wat dus van belang is, is blootstelling aan de taal, oftewel taalcontact (Peters, Noreillie en Puimège 2020: 2). Ook andere studies wijzen erop dat niet zozeer de vroege start doorslaggevend is, maar eerder

de hoeveelheid instructie; het aantal uren waarin leerlingen met de vreemde taal in aanraking komen. Vlaamse leerlingen komen bijna uitsluitend met het Frans in contact tijdens de lessen op school. Dat is een van de weinige contexten waarin ze de taal daadwerkelijk horen. Uit een peilingsonderzoek blijkt onder meer dan slechts twee procent van de leerkrachten in het lager onderwijs uitsluitend Frans gebruikt tijdens de Franse les, en dat slechts 21 procent meestal Frans spreekt (Peters, Noreillie en Puimège 2020: 12). Het Ministerie van Onderwijs en Vorming roept in het Peilingsrapport van 2019 dan ook op om scholen te stimuleren om efficiënte manieren te vinden om de beschikbare lestijd voor Frans optimaal te benutten. Een van de aanbevelingen is om de uren Frans te clusteren, zodat er effectievere werkvormen ingezet kunnen worden die leerlingen de kans geven om écht ‘in de taal te kruipen’ (Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en AHOVOKS 2019: 7). Daarnaast worden leerkrachten aangespoord om de instructietaal ook effectief als doeltaal te gebruiken. In veel gevallen zijn leerkrachten immers de enige bron van taalaanbod voor de leerlingen (Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en AHOVOKS 2019:8).

2.2.1.2 Attitudes ten opzichte van het Frans

Er is ook onderzoek gedaan naar de attitudes van leerlingen ten opzichte van het Frans. In Vlaanderen krijgen leerlingen verplicht Franse les, maar vinden ze de taal eigenlijk ook leuk? Uit onderzoek van Ruyffelaert en Hadermann (2012) blijkt dat de afname van de kennis van het Frans bij leerlingen verband houdt met hoe zij de moeilijkheidsgraad van het vak ervaren. Veel leerlingen beschouwen het Frans als een mooie taal, maar vinden het vaak ook moeilijk. Daarnaast zien ze het Frans minder als een moderne taal en ervaren ze het als moeilijker dan Engels (Ruyffelaert en Hadermann 2012: 161). Ook het onderzoek van Joris en Vervondel (2015) levert interessante inzichten op. Zij onderzochten de houding van leerlingen tegenover het Frans. Uit hun bevindingen blijkt dat leerlingen over het algemeen positief staan tegenover de taal. Ze willen het Frans graag beheersen, maar hun kennis blijkt vaak ontoereikend. Een opvallend resultaat was dat leerlingen die goede resultaten behalen voor Frans of die regelmatig met de taal in contact komen, significant positiever zijn over het vak dan leerlingen die minder goed scoren of weinig met Frans bezig zijn (Joris & Vervondel 2015: 84).

2.2.2 Out-of-school exposure

Hoewel leerlingen het vak Frans al langer volgen en meerdere uren per week krijgen, is hun kennis van deze taal minder uitgebreid dan die van het Engels (Peters et al. 2019: 749). Het beperkte aantal uren Frans op school zou eigenlijk gecompenseerd moeten worden door contact met de taal buiten de schoolcontext. Verschillende onderzoekers benadrukken dat het gebruik van een taal buiten school een

positief effect heeft op de verwerving van woordenschat. Zo stelt Nation (2015) dat woordenschatkennis uitgebreid kan worden door in de vreemde taal te lezen (Nation 2015: 140). Webb (2015) voegt daaraan toe dat het kijken naar televisie in de vreemde taal ook bijdraagt aan een grotere woordenschatkennis (Webb 2015: 7). Ook Peters (2018) bevestigt dit in haar onderzoek, waarin ze concludeert dat er effectieve positieve correlaties zijn tussen out-of-school exposure en de woordenschatkennis voor het Engels. Vooral het gebruik van internet en sociale media bleek het grootste effect te hebben op de verwerving van woordenschat. Daarna volgden televisieprogramma's zonder ondertiteling, films zonder ondertiteling, tijdschriften en uiteindelijk boeken. Het effect van muziek luisteren bleek verwaarloosbaar (Peters 2018: 160-161).

Voor het Engels bestaat er dus uitgebreid onderzoek. Voor het Frans is er daarentegen nog maar weinig onderzoek gevoerd. Het onderzoek van Peters et al. (2019) is in dit verband relevant, omdat het specifiek ingaat op de out-of-school exposure aan het Frans. Dit onderzoek focust op de impact van contact met vreemde talen buiten de klas op de woordenschatkennis van jongeren. Het onderzoek is bijzonder interessant om op te nemen in deze masterproef, omdat het een inzicht biedt in de woordenschatkennis van leerlingen voor het Frans. Uit de bevindingen blijkt dat jongeren buiten de les vaak met het Engels bezig zijn, maar zelden of nooit met het Frans. Vooral de duur van hun schoolcarrière, en dus het aantal gevolgde lessen Frans, blijkt een invloed te hebben op de omvang van hun woordenschat. De out-of-school exposure heeft daarentegen geen significant effect op hun woordenschatkennis, vermoedelijk omdat deze blootstelling te beperkt is (Peters et al. 2019: 34). Doordat leerlingen buiten de school slechts in beperkte mate met het Frans in aanraking komen, zijn er weinig gegevens beschikbaar om vast te stellen of er effectief een effect is op de verwerving van woordenschat wanneer leerlingen buitenschools met het Frans bezig zijn.

2.3 Bestaande toetsliteratuur

We bespraken reeds waarom woordenschat belangrijk is en op welke manier leerlingen in contact komen met het Frans. Om te weten hoe goed de leerlingen hun woordenschatkennis is, hebben we nood aan het woordenschattoets.

Zoals reeds vermeld, kunnen toetsen meten hoe groot of klein de woordenschatkennis van vreemdetaallearners is. Woordenschatkennis kan daarbij op verschillende manieren onderzocht worden. Zo kan een toets de breedte (*breadth*) van woordenschatkennis onderzoeken. Die *breadth of vocabulary* verwijst naar de grootte van de woordenschat, namelijk hoeveel woorden de taalleerder kent. Daarnaast

kan ook de diepte (*depth*) van de woordenschat het onderwerp van een onderzoek zijn. Bij het onderzoeken van de *depth of vocabulary*, controleert de onderzoeker in welke mate de taalleerders bekend zijn met een woord en hoe goed ze het woord kennen. Die mate van bekendheid kan aangetoond worden door bijvoorbeeld kennis van meerdere betekenissen van het woord, afgeleiden van het woord, enzovoort (Webb 2020: 6). In dit onderzoek zal enkel de breedte van de woordenschat (*breadth of vocabulary*) onderzocht worden.

De toetsen kunnen zich richten op een verschillend doelpubliek. Onderdeel 2.6.3 zal hier meer informatie over geven. De testen die besproken zullen worden, kunnen ofwel de grootte van de woordenschat testen (*size*) of het level van de woordenschat testen (*level*). De size-testen, in het Engels aangeduid als ‘vocabulary size test’, in het Frans als ‘test de la taille du vocabulaire’, meten hoeveel woorden iemand kent (Batista & Horst 2016: 2). De level-testen, in het Engels ‘vocabulary levels test’, meten tot welke frequentieband de kennis van de woordenschat reikt, zodat duidelijk wordt op welke frequentieband het doelpubliek zich moet focussen (Webb, Sasao & Ballance 2017: 33). In wat hier volgt, worden de verschillende toetsen kort samengevat.

2.3.1 Engelse toetsen

Vocabulary Size Test (VST) (Nation & Beglar, 2007)

Nation en Beglar stelden een Engelse toets op in 2007. Deze toets is de oudste die in dit literatuuroverzicht besproken zal worden. De Vocabulary Sized Test, ook wel bekender als de VST, test de Engelse woordenschatkennis bij niet-moedertaalsprekers. De test is gebaseerd op een gesproken corpus, waarbij de items gekozen worden uit de 14 eerste frequentiebanden uit de frequentielijst. De respondenten kiezen uit vier meerkeuzeopties het juiste antwoord.

Picture Vocabulary Size Test (Picture VST) (Anthony & Nation, 2017)

De Picture Vocabulary Sized Test dateert uit 2017 en richt zich ook op Engelse woordenschatkennis. Deze test hanteert de zes eerste frequentiebanden, opgesteld uit een divers corpus van zowel geschreven als gesproken zinnen. Zoals de titel van de test verklapt, bevat de test afbeeldingen. De test heeft jonge, ongeletterde Engelstalige sprekers van acht jaar en jonge niet-Engelstalige sprekers als doelpubliek. De toets wordt daarom zowel mondeling als schriftelijk afgenomen. De respondenten moeten bij een definitie de meest geschikte afbeelding kiezen.

Updated Vocabulary Level Test (Updated VLT) (Webb, Sasao & Balance, 2017)

Webb, Sasao en Balance creëerden in 2017 een Engelse toets voor niet-moedertaalsprekers Engels in de middelbare school. De toetsitems zijn afkomstig uit de vijf eerste frequentiebanden, opgesteld aan de hand van een Engels corpus. Aan de hand van meerkeuzevragen kunnen de respondenten het juiste antwoord aanvinken. Zoals de naam doet vermoeden, bestaat er al een eerdere versie van deze test. Die test dateert van 1983.

VocabLab (Peters et al., 2019)

Deze Engelse test, ontwikkeld door Peters et al., werd samen ontwikkeld met een toets Frans. Voor deze Engelse test werden vijf frequentiebanden gebruikt, maar de eerste en de tweede frequentieband werden samengenomen als één frequentieband. Het doelpubliek van de test zijn Nederlandstaligen die Engels leren in Vlaanderen, zowel leerlingen in het middelbaar als studenten die net aan de universiteit beginnen. Ook bij deze test moeten de leerlingen aan de hand van meerkeuzevragen de juiste betekenis bij een woord plaatsen.

Auditory Picture Vocabulary Test (De Wilde, 2023)

De Picture Test van De Wilde is de recentste toets in dit onderzoek. De toets werd op mondelinge wijze afgenomen bij leerlingen in het middelbare onderwijs in Vlaanderen. De items uit de toets waren niet afkomstig uit een frequentielijst, maar zijn gebaseerd op 'word prevalence', afkomstig uit een onderzoek van Brysbaert et al. (2021). Zoals ook de naam van deze test doet vermoeden, hanteert deze test afbeeldingen als antwoordoptie. De leerlingen kiezen de geschikte afbeelding bij het gegeven woord.

2.3.2 Franse toetsen

Test de la taille du vocabulaire (TTV) (Batista & Horst, 2016)

Deze Franse test, opgesteld door Batista en Horst in 2016, heeft als doelpubliek immigranten in Québec die Frans leren. De testitems zijn afkomstig uit vier verschillende frequentiebanden, meer specifiek de tweede, derde, vijfde en tiende. De respondenten krijgen in een meerkeuzeformaat zes woorden en drie definities. Elke definitie moeten ze dus koppelen aan het correcte woord.

Deze test, het Franse equivalent van de Engelse VocabLab-test, heeft als doelpubliek Nederlandstaligen die Frans leren in Vlaanderen, zowel studenten in het middelbaar als studenten die net aan de universiteit beginnen. De testitems komen uit de eerste vijf frequentiebanden van de opgestelde frequentielijst, waarbij de eerste en de tweede frequentieband samen werden genomen. Aan de hand van uitgeschreven meerkeuzevragen, kunnen de leerlingen de juiste definitie bij een woord kiezen. Voor deze masterproef is de Franse VocabLab-test en bijbehorend onderzoek zeer interessant.

2.4 Lemma en flemma

De woorden die in de woordenschattoets voorkomen, worden op een bepaalde manier uitgekozen. De onderzoeker kiest zelf of de woorden geselecteerd worden op basis van lemma's, flemma's of woordfamilies.

In vorige onderzoeken wordt vooral gebruik gemaakt van woordfamilies. Bij woordfamilies worden alle verbogen én afgeleide vormen onder één noemer geplaatst (Kyle 2019: 456). De VST (Nation & Beglar 2007), de Picture VST (Anthony & Nation 2019) en de Updated VLT (Webb, Sasao en Ballance 2017) werken allemaal met woordfamilies. Sommige toetsen, zoals de TTV (Batista & Horst 2016) en de VocabLab-toetsen (Peters et al. 2019), gebruiken lemma's voor het selecteren van items. Lemma's zijn een groep woorden die zowel semantisch als qua woordsoort gelijk zijn. Alle verbogen vormen van een woord worden onder één lemma genomen (Kyle 2019: 455). Een voorbeeld hiervan is het werkwoord *roken*. Alle afgeleide vormen van dit werkwoord, bijvoorbeeld *rookt*, *rokend*, *rookte* zijn deel van het lemma *roken*. Andere toetsen, zoals de Auditory Picture Test (De Wilde 2023), opteren dan weer voor flemma's. Een flemma omvat een groep woorden die vergelijkbaar is met lemma's, maar die geen rekening houdt met woordsoorten, en dus ook homografen onder dezelfde noemer neemt (Kyle 2019: 456). Een voorbeeld van een flemma, is het woord *trap*. Het substantief *trap*, het meervoud *trappen* maar ook het werkwoord *trappen* en de afgeleide vormen hiervan, zoals *trapt* en *trapte*, behoren allemaal tot hetzelfde flemma. Er zijn dus verschillende mogelijkheden om items te selecteren. Zodra de onderzoeker beslist heeft welke soort lexicale items gebruikt zullen worden, kan de frequentielijst, of de woordenlijst opgesteld worden.

De keuze voor lemma of de keuze voor flemma, kan de woordkeuze in de toets volledig omgooien (Kyle 2019: 455-456). Indien er voor lemma's wordt geopteerd, kunnen dezelfde woorden - die wel van een andere woordsoort zijn - uitgekozen worden. Zo kan bijvoorbeeld *trap* als substantief, maar ook *trap* als werkwoordsvorm voorkomen. Wanneer er echter voor flemma's wordt gekozen,

zullen er geen homografen voorkomen in de woordenschattoets, want daarbij worden die opgenomen onder dezelfde noemer.

2.5 Rol van frequentielijsten

Een frequentielijst komt tot stand aan de hand van een corpus. Uit het corpus worden de woorden opgelijst van meest frequent naar minst frequent. De lijst laat dus zien welk woord het vaakst in het corpus voorkomt, en welk woord het minst. Voor dit onderzoek zijn vooral die woorden die het meest frequent voorkomen het interessantst om te gebruiken in een woordenschattoets. Er zijn veel verschillende frequentielijsten, omdat veel onderzoeken verschillende corpora gebruiken. Wanneer dus vaststaat welk onderzoek welk corpus zal gebruiken, kan er een frequentielijst opgesteld worden. Een frequentielijst bestaat uit verschillende frequentiebanden. De frequentiebanden verwijzen naar de verschillende banden van 1000 woorden binnen een frequentielijst. Elke band bevat dus 1000 woorden. De band met de meest frequent voorkomende woorden, is de eerste frequentieband, ook wel aangeduid als 1k. Zo gaan de banden verder tot aan de minst frequente woorden. De laatste band uit een frequentielijst van bijvoorbeeld 10.000 woorden, wordt aangeduid als 10k. Niet alle onderzoeken opteren voor een frequentielijst. Sommigen gebruiken een woordenlijst die aan de hand van andere criteria opgesteld wordt. Onder 2.6 zal hier meer informatie over medegedeeld worden.

Frequentielijsten zijn dus nuttig om te besluiten tot welke frequentie respondenten de woordenschat beheersen. Het is zeker belangrijk om goede en relevante frequentielijsten op te stellen. Zonder frequentielijsten zou het gevaar bestaan dat onderzoekers willekeurig woorden van verschillende niveaus bevragen, zonder goed te weten hoe vaak dat woord nu precies in de taal voorkomt. Nu kunnen onderzoekers aan de hand van opgestelde frequentielijsten nauwkeurig afleiden of respondenten eerder oppervlakkige kennis van woordenschat hebben, of al geavanceerde woorden kennen.

2.6 Inhoud van de toetsen

Het is niet simpel om zomaar de juiste criteria voor een toets te selecteren. Zoals Kremmel (2020) aangeeft, is het belangrijk om naar reeds bestaande literatuur te kijken (Kremmel 2020: 414). Daarom analyseerden we op basis van vooraf opgestelde criteria de reeds bestaande toetsen. Kremmel (2020) benadrukt daarbij dat het belangrijk is om te focussen op de doelgroep en het doel van de toets. Daardoor

kan er gericht gezocht worden naar de juiste elementen om de toets op te stellen (Kremmel 2020: 412). In Excel verzamelden we alle gegevens van de toetsen, en plaatste die in de juiste kolom. Zo kregen we een overzicht van de verschillende criteria in de toetsen, en konden we gericht selecteren wat voor de nieuwe toets relevant is. De gegevens uit de toetsen worden in dit onderdeel verder toegelicht. Bij elk onderdeelje wordt een voorbeeld getoond van de gegevens zoals ze verzameld werden in het Excel-document. Zo is er een overzicht aanwezig van de aanpak en de analyse. De criteria die hieronder aangekaart worden, waren bijna bij alle toetsen terug te vinden. Soms waren er wel enkele lacunes. Daarnaast zal niet bij elk criterium of onderdeel elke toets aangehaald worden. Het is de bedoeling om een gedetailleerd beeld te schetsen bij elk onderdeel, zodat duidelijk wordt wat de verschillende mogelijkheden zijn wanneer we aan het einde van deze literatuurstudie zelf een woordenschattoets opstellen. Bij elk criterium zullen we kort uitleggen wat de verschillende begrippen inhouden en wat de bevindingen bij dat criterium zijn.

2.6.1 Items

De items in de test zijn de Engelse of Franse woorden waarover de leerlingen een vraag krijgen. In dit onderdeel zal uiteengezet worden hoeveel items elke toets behandelt, waar de items vandaan komen en hoe de items geselecteerd werden. *Tabel 1* laat beknopt zien hoe enkele gegevens verzameld en opgelijst werden.

Toets	totaal aantal items in toets	aantal frequentiebanden	aantal items per frequentieband	welke part of speech
VST (2007)	140	14	10	geen info
TTV (2016)	120	4	30	substantieven, adjectieven en werkwoorden
Picture VST (2017)	96	6	16	geen info
Updated VLT (2017)	150	5	30	substantieven, adjectieven en werkwoorden

VocabLab Eng (2019)	120	4	30	substantieven, adjectieven en werkwoorden
VocabLab Fr (2019)	120	4	30	substantieven, adjectieven en werkwoorden
Auditory Picture Test (2023)	200	6	/	substantieven, werkwoorden, adjectieven, telwoorden, bijwoorden

Tabel 1: Gegevensverzameling 1 uit bestaande toetsen

Totaal aantal items in de toets

Het totale aantal items dat een toets bevat, verschilt van toets tot toets. In de meeste toetsen die in dit onderzoek geanalyseerd werden, bevatten de toetsen tussen de 100 en de 200 items. De toetsen van Peters et al. (2019) en Batista en Horst (2016) bevatten het minst aantal items, namelijk 120. De toets van De Wilde uit 2023 bevat dan weer 200 items. Dit is het grootste aantal items dat een toets bevat in dit onderzoek. De Wilde stelde ook een kortere versie van haar toets op, die maar 79 items bevat. Er is dus een groot verschil tussen de verschillende toetsen. De onderzoeker zal voor zichzelf moeten uitmaken hoeveel items er in de toets gebruikt zullen worden.

Itemselectie

De itemselectie gebeurt niet zomaar. Eerst moet de onderzoeker een frequentielijst opstellen aan de hand van een corpus, of een bestaande frequentielijst kiezen. Daarna moet de onderzoeker beslissen welke en hoeveel frequentiebanden er gebruikt zullen worden. Ten slotte kan dan het aantal items per frequentieband worden vastgelegd. Zo wordt ook ineens het aantal items voor de hele toets bepaald. In wat volgt worden die stappen gedetailleerder uitgelegd.

Frequentielijst en corpora

In de geanalyseerde toetsen worden er verschillende corpora gebruikt. Zo wordt in het onderzoek van Webb, Sasao en Ballance (2017) het *British National Corpus/Corpus of Contemporary American English* gebruikt. Ook Peters et al. gebruikten dit corpus om hun frequentielijst samen te stellen. Andere toetsen gebruikten gesproken corpora, zoals de Vocabulary Size Test van Nation en Beglar (2007) en

de Picture Test van De Wilde (2023). Wat bijzonder is aan het onderzoek van De Wilde (2023), is dat ze in haar onderzoek geen gebruik maakt van een frequentielijst. Ze gebruikt dus wel een corpus, gebaseerd op de ondertiteling van films en series, maar er wordt geen frequentielijst van samengesteld. In plaats van een frequentielijst, worden de woorden geselecteerd uit de word prevalence-lijst van Brysbaert et al. (2021). Die lijst houdt rekening met de meest bekende lemma's onder tweedetaalsprekers Engels. Er zijn dus verschillende mogelijkheden om woordenlijsten op te stellen. Pinchbeck et al. (2022) onderzoeken in hun artikel over woordenlijsten welke manier het beste is om woordenlijsten op te stellen. Die studie is ook interessant om mee te nemen in deze masterproef.

Frequentiebanden

In de meeste toetsen gebruiken de onderzoekers tussen de vier en zes frequentiebanden. Afhankelijk van het aantal items die in de toets zullen voorkomen, en afhankelijk van het doelpubliek, worden de frequentiebanden geselecteerd. Wanneer het doelpubliek voornamelijk beginnende leerders zijn, is het niet heel nuttig om al te moeilijke woorden uit hogere frequentiebanden in de toets te implementeren. De Vocabulary Size Test (2007) is de enige test in deze literatuurstudie die voor frequentiebanden hoger dan 10k kiest. De andere tests kiezen bijna altijd voor de eerste frequentieband (1k) en gaan dan maximum tot de tiende band (10k). Soms, zoals in het onderzoek van Peters et al. (2019) worden de eerste twee frequentiebanden samengenomen. Zo is er ruimte om toch ook de iets 'moeilijkere' woorden te testen, en een onderscheid te maken tussen de kennis van woordenschat uit bijvoorbeeld 3k en 4k. De woorden uit 4k zijn immers moeilijker dan die van 3k, waardoor kan vastgesteld worden tot welk niveau de woordenschat van de respondenten reikt.

Aantal items per frequentieband

Het aantal items die gekozen worden per frequentieband, hangt af van hoeveel items de toets bevat en hoeveel frequentiebanden er worden opgenomen. Wanneer er bijvoorbeeld vier frequentiebanden worden uitgekozen, en de onderzoekers willen 120 resultaten, dan zullen er per frequentieband 30 woorden worden uitgekozen. Bij zowel de toetsen van Peters et al. (2019), Batista en Horst (2016) en Webb, Sassao en Ballance (2017) worden er steeds 30 items per frequentieband geselecteerd. Wanneer een onderzoek met veel frequentiebanden werkt, zoals Nation en Beglar (2007), dan zullen er logischerwijs minder items per frequentieband worden uitgekozen. Anders zullen er te veel items in de test staan, en zal de duur om de test te maken enkel maar toenemen.

Part of speech

Part of speech, vertaald naar het Nederlands als woordsoort, verwijst naar de verschillende woordsoorten die de items in de toets kunnen hebben. In dit onderdeel zal aan bod komen welke woordsoorten er gebruikt kunnen worden in een toets, hoe het aantal woordsoorten zich verhoudt ten opzichte van elkaar, en of er al dan niet cognaten aanwezig zullen zijn.

Woordsoort

Wanneer bepaald wordt hoeveel items de toets zal bevatten, zal er ook rekening gehouden worden met de verschillende woordsoorten. Alle toetsen verwerken zelfstandige naamwoorden in de testitems. Daarnaast bevatten de meeste toetsen ook werkwoorden en adjectieven. De Picture Test van De Wilde (2023) is de enige test die vernoemt dat de woordenschattoets ook telwoorden en bijwoorden bevat.

Verhouding

Daarnaast is er ook een bepaalde verhouding tussen de verschillende woordsoorten. De toetsitems moeten namelijk de woordenschat van de taalleerder representatief voorstellen. Daarnaast moet de verhouding ook representatief zijn ten opzichte van de frequentielijst en het corpus. In elke toets bestaat het grootste deel van de items uit zelfstandige naamwoorden. De werkwoorden en adjectieven nemen meestal een even groot deel van de testitems in. In enkele tests zijn er wel meer werkwoorden dan adjectieven aanwezig. Ook niet elk onderzoek vermeldt welke woordsoorten en verhoudingen tussen woordsoorten aanwezig zijn. Voor Nation en Beglar (2007) en Anthony en Nation (2017) zijn die gegevens bijvoorbeeld niet terug te vinden.

Cognaten

Ten slotte is het ook belangrijk om rekening te houden met cognaten. Cognaten zijn woorden die hetzelfde zijn in de moedertaal en de niet-moedertaal. Zo zijn *ster* in het Nederlands, en *star* in het Engels cognaten, omdat ze min of meer op elkaar lijken. In het Frans kan *relation* bijvoorbeeld een cognaat zijn met het Nederlandse woord *relatie*. Niet-moedertaalsprekers kunnen van cognaten makkelijker de betekenis afleiden. Minder frequente woorden in de vreemde taal, die zonder de gelijkenis op de moedertaal niet herkend zouden kunnen worden, worden in de woordenschattoets wel herkend. Zoals Peters et al. beschrijven (2019) kan de aanwezigheid van cognaten op twee manieren beschouwd worden. Aan de ene kant zijn cognaten nu eenmaal deel van onze taal en moeten ze dus opgenomen worden in een woordenschattest. Aan de andere kant meten cognaten de kennis van de moedertaal en niet van de vreemde taal, waardoor ze beter uit een woordenschattest worden gelaten (Peters et al. 2019: 64). Niet elke toets wil dan ook cognaten meenemen in de items, omdat dit het resultaat van de toets kan beïnvloeden. Het was niet altijd duidelijk of de toetsen uit deze literatuurstudie cognaten bevatten. In enkele toetsen, zoals die van Peters et al. (2019) werd duidelijk gezegd dat ze

werden geminimaliseerd. In andere toetsen, zoals de TVV van Batista en Horst (2016) en de Updated VLT van Webb, Sassao en Balance (2017), werden ze wel opgenomen als toetsitems. Bij die toetsen was dat niet echt bewust. Hun participanten kwamen uit verschillende landen en hadden dus allemaal een andere moedertaal. Voor sommige participanten waren de items dus cognaten, voor andere niet.

2.6.2 Formaat van de toetsitems

De woordenschattoetsen kunnen op verschillende manieren afgenomen worden. Bij de ene toets staan de vragen uitgeschreven op papier, bij de andere toets worden de vragen mondeling gesteld of worden ze online aangeboden. Daarbij kunnen de vragen meerkeuzeopties bevatten. Die meerkeuze kan dan ook nog eens op verschillende manieren geïmplementeerd worden. Ook kan een toets met afbeeldingen werken. *Tabel 2* somt de verschillende mogelijkheden op, en laat zien welke criteria bij welke toetsen aanwezig zijn. Onder *Tabel 2* worden de verschillende criteria verder uitgelegd.

toets	geschreven of mondeling	toetsformaat	afbeeldingen
VST (2007)	geschreven	multiple choice	nee
TTV (2016)	geschreven	matching format	nee
Picture VST (2017)	geschreven en mondeling	multiple choice	ja
Updated VLT (2017)	geschreven	matching format	nee
VocabLab Eng (2019)	geschreven	multiple choice	nee
VocabLab Fr (2019)	geschreven	multiple choice	nee
Auditory Picture Test (2023)	mondeling	multiple choice	ja

Tabel 2: Gegevensverzameling 2 uit bestaande toetsen

Schriftelijk of mondeling

De toetsen kunnen schriftelijk of mondeling afgenomen worden. Bijna alle toetsen kiezen voor de schriftelijke optie. Enkel de Picture Vocabulary Size Test (2017) en de Auditory Picture Test (2023) werken met een mondelinge test. De Picture Vocabulary Size Test (2017) werkt wel niet enkel met een mondelinge test. De woorden worden zowel mondeling als schriftelijk aangeboden. De reden om de toets ook mondeling aan te bieden, kan in de eerste plaats met het doelpubliek te maken hebben. De Picture VST (2017) heeft een jong doelpubliek. Kinderen vanaf vijf jaar kunnen participeren aan de test. Deze kinderen kunnen in de meeste gevallen nog niet lezen. Daarnaast is het voor jongere kinderen ook gemakkelijker een woord te horen, dan het te lezen. Er is namelijk een kans dat de kinderen het woord fout lezen, of de juiste uitspraak ervan niet kunnen voorstellen. Een andere reden voor een mondelinge test is de afneembaarheid. Wanneer de onderzoekers een test mondeling afnemen, kunnen ze de respondenten beter begeleiden. Het is een echt een-op-een gesprek. De onderzoeker kan zo nog grondiger bestuderen hoe de respondenten omgaan met de woordenschat. Een laatste reden om een test mondeling af te nemen, vinden we bij het onderzoek van De Wilde (2023). De Wilde doet onderzoek naar de receptieve, orale woordenschat van jongeren. Om die woordenschat te testen, is het beter om een woordenschattoets mondeling af te nemen. Mondelinge tests zouden zowel de mondelinge als auditieve vaardigheden beter voorspellen (De Wilde 2023: 3).

Toetsformaat

De woordenschat wordt op verschillende manieren bevraagd. Zo werken verschillende toetsen met meerkeuzevragen. Bij de ene toets wordt het woord voorgesteld, en kunnen de respondenten kiezen uit meerdere definities. Dit is het geval bij de toetsen van Peters et al. (2019). Bij andere toetsen worden er meerdere definities en meerdere woorden gegeven. De respondenten moeten dan de juiste definitie matchen met het juiste woord. Bij sommige toetsen wordt het woord in kwestie ook in een bredere context geplaatst. Dit zien we bij Nation en Beglar (2007). Deze toetsen werken allemaal met *meaning recognition*. Dit wil zeggen dat de respondenten zelf geen antwoord moeten bedenken (*meaning recall*), maar dat ze het antwoord kunnen herkennen tussen verschillende opties. Daarnaast valt het op dat alle geanalyseerde toetsen de niet-moedertaal (Engels of Frans) ook gebruiken in de meerkeuzeopties. Het meerkeuzeformaat heeft voor- en nadelen. Voordelen zijn een herkenbaar formaat - meerkeuzetesten is iets waar leerlingen al mee bekend zijn-, gemakkelijke scoring en veel woorden kunnen op korte tijd getest worden. De nadelen zijn dat leerlingen sneller kunnen gokken en elimineren zodat de kans bestaat dat hun woordenschatkennis niet echt getest wordt (Gyllstad, Schmitt & Vilkaitė-Lozdienė 2015: 4). Dat gokken kan ook nog verbonden worden aan een extra antwoordoptie. Bij de helft van de toetsen is er een 'ik weet het niet'-optie aanwezig. Zo zullen de respondenten eerder geneigd zijn om toe te geven

dat ze het niet weten, en gaan ze dus niet nodeloos gokken. Niet alle toetsen integreren deze optie in hun toets. Hier zijn meerdere redenen voor. Sommigen gebruiken de ‘ik weet het niet’-optie in hun test om gokken tegen te gaan. Dit is wat Peters et al. (2019) deden, geïnspireerd op het onderzoek van Zhang (2013). De ‘ik weet het niet’-optie vermindert willekeurige gokken, maar zorgt er ook voor dat juiste gokken minder worden gedaan (Zhang 2013: 808). Het is dus aan de testontwikkelaar zelf om te bepalen of ‘ik weet het niet’-opties in de test worden opgenomen of niet. De voordelen en nadelen moeten afgewogen worden.

Afbeeldingen

De toets van Anthony en Nation (2017) en De Wilde (2023) gebruikt afbeeldingen als antwoordoptie. De respondenten kiezen de juiste afbeelding bij het gegeven woord. Ook dit is dus een manier om de woordenschat te bevragen. De Wilde (2023) kiest voor afbeeldingen, in plaats van Nederlandse vertalingen, om zo te vermijden dat de Nederlandse taalvaardigheid van de respondenten invloed zou hebben op het resultaat. Bij Anthony en Nation (2017) ligt die keuze voor afbeeldingen meer bij het doelpubliek. Door kleurrijke afbeeldingen te tonen, houden de onderzoekers rekening met de jonge leeftijd van de respondenten. Daarnaast is het voor jonge kinderen makkelijker om een foto aan te klikken, in plaats van een definitie uit te kiezen.

2.6.3 Doelpubliek

Het doelpubliek van de toets bepaalt mee het niveau van de woordenschat die in de toets gebruikt zal worden. Het doelpubliek kan heel divers zijn. In de meeste onderzoeken zijn de respondenten tweedetaalsprekers. Enkel in het onderzoek van Anthony en Nation (2017) komen moedertaalsprekers aan bod. Dit zijn wel ongeletterde jonge kinderen, die zelf dus nog niet veel woordenschat hebben. Vooral de onderzoeken gericht op jongeren in het secundair onderwijs zijn interessant, omdat dat doelpubliek het focuspunt van deze masterproef is. In deze literatuurstudie zijn dat de onderzoeken van Peters et al. (2019) en De Wilde (2023).

2.7 Teststrategieën

Leerlingen passen verschillende strategieën toe wanneer ze een woordenschattest afleggen die peilt naar hun kennis van een vreemde taal. Onderzoek van Cohen (2006) vermeldt hoe belangrijk het is om onderzoek te doen naar teststrategieën. In dit onderdeel bespreken we de strategieën met betrekking tot het invullen van meerkeuzetesten. Het is belangrijk om te weten hoe leerlingen omgaan met zulke testen, zodat testontwikkelaars hiermee rekening kunnen houden.

In het onderzoek van Lee (2011) worden verschillende teststrategieën ondergebracht in categorieën. In een bepaalde categorie is er sprake van *test-wisness*, dus leerders die inzicht gebruiken om een test goed op te lossen. Hierbij maken ze gebruik van eigenschappen en het formaat van de test die ze maken. Interessant voor dit onderzoek is hoe ze een meerkeuze-test oplossen (Lee 2011 : 70). Hier wordt de strategie van eliminatie of schrappen aangehaald, wat enkel mogelijk is bij tests met een meerkeuzeformaat. Bij deze aanpak lezen leerlingen eerst alle antwoordopties en schrappen ze systematisch de keuzes waarvan ze zeker weten dat ze fout zijn. Wat overblijft, wordt dan als meest waarschijnlijke antwoord gekozen (Lee 2011: 71). De leerlingen zijn hierbij bewust van deze teststrategie. De strategie dwingt leerlingen om actief na te denken over de betekenis van de foute opties – ze moeten immers kunnen herkennen waarom een bepaalde keuze niet klopt, bijvoorbeeld omdat ze weten wat de distractors in het Frans betekenen. Gyllstad, Schmitt & Vilkaitė-Lozdienė (2015) zien dit als een probleem, de leerlingen zijn meer bezig met de distractors dan met het testitem. Ook betekent dit niet noodzakelijk dat de leerling de juiste betekenis van het doelwoord kent; het correcte antwoord is vaak eerder het resultaat van een uitsluitingsproces dan van echte woordkennis (Gyllstad, Schmitt & Vilkaitė-Lozdienė 2015: 4). Hier komt ook een andere categorie bij kijken. Zo kunnen leerlingen in een meerkeuzeformaat ook net afgaan op hun kennis, en zo het juiste item tussen de meerkeuzeopties selecteren. Bij deze methode spreken we van een beredeneerde gok, en niet van willekeurig een antwoord kiezen (Lee 2011: 71-72).

Een andere veelgebruikte strategie bij het herkennen van woordenschat is *contextual guessing*, waarbij leerlingen proberen de betekenis van een onbekend woord af te leiden op basis van de context waarin het voorkomt. Als een woord in een zin wordt aangeboden, kunnen bepaalde semantische of grammaticale aanwijzingen helpen om tot de juiste betekenis te komen (Gyllstad, Schmitt & Vilkaitė-Lozdienė 2015: 25). Volgens Depalina (2019) is deze techniek uiterst geschikt bij woorden in een bredere context. De voorwaarde hierbij is natuurlijk dat leerlingen al een uitgebreidere woordenschatkennis hebben, zodat ze de context bij het woord wel begrijpen (Depalina 2019: 43). Bij woordenschattests is deze strategie echter vaak niet toepasbaar, aangezien woorden meestal geïsoleerd worden bevraagd, zonder context. Ook in de meeste besproken tests uit de literatuur is dit het geval.

Enkel in de Vocabulary Size Test (VST) voorzien Nation en Beglar (2007) een korte voorbeeldzin, maar zelfs daar is de contextuele ondersteuning beperkt, waardoor de ruimte voor *contextual guessing* minimaal blijft.

Blind gokken wordt het minst als strategie toegepast (Gyllstad, Schmitt en Vilkaitė-Lozdiene 2015: 24). Gyllstad, Schmitt en Vilkaitė-Lozdiene (2015) halen in hun onderzoek aan dat associaties ook als teststrategie gebruikt kunnen worden. Participanten kijken hierbij naar woorden die ze herkennen in het woord of in een andere taal of proberen synoniemen te zoeken waardoor ze weten of het woord dat ze denken te herkennen nog andere associaties heeft (Gyllstad, Schmitt en Vilkaitė-Lozdiene 2015: 23-24).

3. Onderzoeksvragen

Deze masterproef heeft als doel een woordenschattoets Frans te ontwikkelen en de betrouwbaarheid van deze toets na te gaan. Daarnaast worden de scores van de leerlingen op de toets geanalyseerd en besproken. Verder wordt er aandacht besteed aan de strategieën die leerlingen hanteren bij het oplossen van de toets, om zo meer inzicht te krijgen in hun aanpak en denkproces tijdens het beantwoorden van woordenschatvragen. Ten slotte wordt onderzocht hoe de resultaten van deze toets samenhangen met het taalcontact dat leerlingen buiten de schoolcontext ervaren. De ontwikkeling van de test gebeurt in een eerste stadium aan de hand van verschillende testprincipes, gebaseerd op de analyses van de verschillende toetsen in de literatuurstudie. De betrouwbaarheid van de toets moet daarbij onderzocht worden aan de hand van enkele statistische tests.

De onderzoeksvragen die aan de hand van het onderzoek behandeld zullen worden, zijn de volgende:

1. Hoe evolueren de scores op de verschillende frequentiebanden van de receptieve woordenschattoets? Zijn de scores van de eerste frequentiebanden hoger dan de volgende frequentiebanden?
2. Hoe betrouwbaar is de woordenschattest in zijn geheel, en de verschillende subdelen van de toets?
3. Hoe groot is de woordenschatkennis Frans van leerlingen in de derde graad van het secundair onderwijs, zoals gemeten met de receptieve woordenschattoets?
 - a. Wat is het verschil tussen leerlingen in het vijfde middelbaar en leerlingen in het zesde middelbaar?
 - b. Wat is het verschil tussen leerlingen met meer en minder lessen Frans?
4. Welke teststrategieën passen de leerlingen toe tijdens het maken van een woordenschattest Frans?
5. In welke mate is er een verband tussen out-of-school exposure en de resultaten van de leerlingen op de woordenschattest Frans?

Om op deze onderzoeksvragen een antwoord te formuleren, werd een woordenschattoets samengesteld op basis van de criteria die in de literatuurstudie werden besproken. Aan de hand van de resultaten van deze test kunnen we de onderzoeksvragen beantwoorden.

De eerste onderzoeksvraag onderzoeken we door te analyseren hoe de leerlingen scoren op elke frequentieband. Doordat de geselecteerde woorden duidelijk tot een bepaalde frequentieband behoren, kunnen we nagaan in welke mate leerlingen vertrouwd zijn met woordenschat van verschillende frequentiebanden. De hypothese luidt dat de prestaties van de leerlingen afnemen naarmate de frequentie van de woorden lager is.

De tweede onderzoeksvraag heeft betrekking op de betrouwbaarheid van de opgestelde test. Deze zal geanalyseerd worden via berekeningen van Cronbach's alpha op basis van de testresultaten. Zo gaan we na of de test, evenals de verschillende frequentiebanden, betrouwbaar zijn om de woordenschatkennis te meten. De verwachtingen zijn dat de betrouwbaarheid voldoende hoog zal zijn. De derde onderzoeksvraag bestaat uit twee delen. In het eerste deel worden de resultaten van leerlingen uit het vijfde middelbaar vergeleken met die van leerlingen uit het zesde middelbaar. In het tweede deel maken we een vergelijking tussen leerlingen met meer en leerlingen met minder lesuren Frans. Deze onderzoeksvraag krijgt extra aandacht, aangezien de mate waarin de leerlingen de Franse woordenschat beheersen centraal staat in dit onderzoek. De verwachting is dat de resultaten zullen dalen naarmate de woorden minder frequent zijn. Daarnaast stellen we als hypothese dat de leerlingen uit het zesde middelbaar beter zullen scoren dan de leerlingen uit het vijfde middelbaar, en dat de leerlingen met meer lesuren Frans hogere scores zullen behalen dan hun leeftijdsgenoten met minder lesuren Frans.

De vierde onderzoeksvraag richt zich op de strategieën die leerlingen hanteren tijdens het invullen van een woordenschattest in het Frans. Via interviews met enkele leerlingen worden de meest voorkomende strategieën in kaart gebracht.

Tot slot wordt met de vijfde onderzoeksvraag onderzocht of er een verband bestaat tussen out-of-classroom exposure en de scores op de woordenschattest. Aan de hand van statistische tests wordt nagegaan of er significante correlaties zijn tussen buitenschools contact met het Frans en de omvang van de woordenschatkennis. De hypothese is dat er een positief verband vastgesteld kan worden. Ook de attitudes van de leerlingen ten opzichte van het Frans worden in dit onderdeel meegenomen.

4. Methodologie

4.1 Participanten

In totaal namen 96 leerlingen uit de derde graad van een Vlaamse secundaire school deel aan dit onderzoek. De leerlingen volgden allemaal een studierichting met doorstroomfinaliteit. Alle leerkrachten Frans in de derde graad doorstroomfinaliteit werden aangeschreven. De onderzoeker ging langs in alle klassen waar ze welkom was. De leeftijd van de leerlingen varieerde tussen 16 en 18 jaar. Eén leerling had Frans als moedertaal en werd uit de datalist verwijderd. Van de oorspronkelijke groep bleven dan 95 leerlingen over (41 jongens en 54 meisjes). De leerlingen kwamen uit verschillende studierichtingen: Economie - Moderne Talen, Economie - Wiskunde, Latijn - Moderne Talen, Moderne Talen, Moderne Talen - Wetenschappen, Wetenschappen - Wiskunde, Bedrijfswetenschappen, Technologische Wetenschappen, Beeldende Vorming en Maatschappij- en Welzijnswetenschappen. Het aantal uren Frans dat de participanten volgden, was voor elke studierichting anders.

	Studierichting	Aantal leerlingen (N)	Aantal lesuren Frans per week
Vijfde middelbaar	Bedrijfswetenschappen	N = 21	2
	Welzijnswetenschappen	N = 5	2
	Beeldende Vorming	N = 4	2
	Wetenschappen - Wiskunde	N = 16	3
	Moderne Talen - Wetenschappen	N = 2	3
	Economie - Moderne Talen	N = 13	3
	Latijn - Moderne Talen	N = 3	4
	Moderne Talen	N = 4	5
	TOTAAL	N = 68	
Zesde middelbaar	Technologische Wetenschappen	N = 13	2

	Economie - Wiskunde	N = 4	3
	Economie - Moderne Talen	N = 4	4
	Latijn - Moderne Talen	N = 3	4
	Moderne Talen	N = 3	4
	TOTAAL	N = 27	
TOTAAL		N = 95	

Tabel 3: Leerlingenaantal per studierichting en aantal uren Frans per week

4.2 Materiaal

4.2.1 Woordenschattest

Het belangrijkste onderdeel van deze masterproef is de woordenschattest. Om de woordenschatkennis van de leerlingen te testen, werd er een woordenschattest opgesteld die rekening houdt met de criteria vermeld in de literatuurstudie. Het was belangrijk om op een gestructureerde manier toetsitems te selecteren uit de gekozen frequentielijst. Het selectieproces van de verschillende items verliep dan ook in meerdere stappen.

4.2.1.1 Itemselectie

Bij de selectie van de items werd rekening gehouden met een aantal criteria. Zo moest er eerst een frequentielijst gezocht worden. Daarna werd bepaald hoeveel items er in de test opgenomen zouden worden. Vervolgens werd er rekening gehouden met de *part of speech*, ofwel de verschillende woordsoorten. We overwogen ook om cognaten mee te nemen in de test. Zoals in de literatuurstudie reeds vermeld, zijn cognaten woorden die in de nieuwe taal (hier het Frans) lijken op woorden in de moedertaal (hier het Nederlands). Ten slotte was ook de spreiding van de verschillende items van belang. Alle items konden immers niet te dicht op elkaar in de frequentielijst voorkomen.

Frequentielijst

De items werden gekozen uit een bestaande frequentielijst. Zoals aangegeven in de literatuurstudie, zijn er verschillende soorten frequentielijsten die gebruikt kunnen worden om items uit te halen. In dit

onderzoek werd er gewerkt met subtex corpora (Van Parys et al. 2024). De gebruikte frequentielijst is gebaseerd op ondertitels van Franse films en series en bevat 5000 woorden, verdeeld over vijf frequentiebanden van elk 1000 woorden. De woorden in de lijst zijn flemma's. Een flemma omvat alle vormen van een woord, ongeacht de woordsoort. Als een woord meerdere woordsoorten heeft, dan horen bij het flemma alle vormen van al die woordsoorten. Bijvoorbeeld het woord 'rook' als zelfstandig naamwoord en 'rook' als werkwoordsvorm zouden onder hetzelfde flemma staan. Dit in tegenstelling tot lemma's, waarbij enkel dezelfde woordsoorten worden samengenomen. Daar zouden de woorden twee aparte lemma's zijn, omdat het twee verschillende woordsoorten zijn (Kyle 2019: 455) .

Aantal items per frequentieband

Geïnspireerd op de reeds bestaande testen (Peters et al. 2019, Batista en Horst 2016 en Webb, Sassao en Ballance 2017), kozen we ervoor om per frequentieband 30 items te selecteren. De eerste versie van de test bestond zo uit 150 items. Het aantal items is daarbij ook afhankelijk van het aantal frequentiebanden. In ons geval gebruikten we vijf frequentiebanden. Wanneer we voor elke frequentieband 30 items nemen, komen we op een totaal van 150. Dit is net zoals bij de VLT van Webb Sassao en Ballance (2017). Zij gebruikten ook vijf frequentiebanden waarbij ze telkens 30 items selecteerden. Zoals reeds aangehaald gebruikten andere onderzoeken ook 30 items per frequentieband, maar die onderzoeken hadden minder frequentiebanden in gebruik, zoals Peters et al. (2019) en Batista en Horst (2016). Een groter aantal items zou de test mogelijk te lang maken, waardoor de leerlingen hun concentratie zouden kunnen verliezen. Daarbij hielden we er rekening mee dat we per groep van 100 woorden in de frequentielijst, zeker drie woorden kozen. Deze keuze vloeide voort uit een logische redenatie. Elke frequentieband bevat 1000 woorden. Door uit elke groep van 100 woorden 3 woorden te selecteren, kom je aan de 30 woorden per frequentieband. ($3 \text{ woorden} \times 10 \text{ frequentiebanden per } 100 = 30 \text{ items}$). Op die manier zorgden we voor voldoende spreiding binnen elke frequentieband en konden we vermijden dat de geselecteerde items te dicht bij elkaar in de frequentielijst stonden. Daarnaast noteerden we steeds het exacte rangnummer van elk woord in de frequentielijst. Zo konden we later eenvoudig nagaan waar elk woord precies stond in de lijst, mocht er iets aangepast moeten worden.

Part of speech

Een ander belangrijk criterium om rekening mee te houden is de *part of speech*. Per frequentieband selecteerden we 18 substantieven, 6 adjectieven en 6 werkwoorden uit. De verhouding tussen de verschillende *part of speech* was deels gebaseerd op het aanbod in de frequentielijst en deels op de verhoudingen die gehanteerd worden in de VocabLab-tests van Peters et al. (2019). Lidwoorden, voornaamwoorden en telwoorden werden niet opgenomen in de test, aangezien deze slechts in beperkte

mate in de frequentielijst voorkomen. Om de substantieven, adjectieven en werkwoorden in de juiste verhouding op te kunnen nemen, selecteerden we per groep van 100 woorden telkens twee substantieven, aangevuld met nog één werkwoord of één adjectief. Het aantal werkwoorden en adjectieven per 100 woorden wisselde elkaar af, maar op het einde had elke frequentieband steeds 18 substantieven, 6 adjectieven en 6 werkwoorden.

Cognaten

Tijdens de selectie van de items hielden we ook rekening met cognaten. Zoals in de literatuurstudie beschreven, zijn cognaten woorden die in verschillende talen sterk op elkaar lijken. In de test namen we 14 cognaten op, zoals *idée*, *relation* en *plante*. Het is interessant om na te gaan hoe de leerlingen op deze items scoren. In tegenstelling tot de andere beschreven onderzoeken die cognaten opnamen, spreken de participanten in dit onderzoek allemaal Nederlands. De cognaten kunnen dus geen leerlingen voortrekken, aangezien ze voor alle leerlingen herkenbaar zouden moeten zijn. Wel kunnen ze ervoor zorgen dat sommige woorden in het Frans makkelijker herkend worden. Toch werd er besloten om cognaten op te nemen, omdat ook zij tot de reële woordenschat behoren.

Om op een juiste manier aan al deze criteria te voldoen, stelden we een Excel-document op. Per frequentieband maakten we een afzonderlijk werkblad aan met telkens dezelfde indeling als het vorige werkblad. Op die manier fungeerde het Excel-document als een soort template en hadden we een duidelijk overzicht over alles. In het document konden we per frequentieband bijhouden hoeveel items we al hadden geselecteerd. Zo konden we nauwgezet geschikte testitems kiezen. Om tot de uiteindelijke itemselectie te komen, hielden we rekening met bovenstaande criteria. Hieronder zie je een voorbeeld van de lege template:

Aantal woorden	Woord	Woordsoort	Frequentieband per 100	Frequentie
1		substantief	0	
2		substantief	0	
3		werkwoord	0	
4		substantief	1	
5		werkwoord	1	
6		adjectief	1	
7		substantief	2	
8		substantief	2	
9		werkwoord	2	
10		substantief	3	
11		substantief	3	
12		adjectief	3	
13		substantief	4	
14		substantief	4	
15		adjectief	4	
16		substantief	5	
17		substantief	5	
18		adjectief	5	
19		werkwoord	6	
20		substantief	6	
21		substantief	6	
22		substantief	7	
23		adjectief	7	
24		werkwoord	7	
25		substantief	8	
26		substantief	8	
27		adjectief	8	
28		substantief	9	
29		substantief	9	
30		werkwoord	9	

Figuur 1: Voorbeeld lege template

Nadat al deze stappen doorlopen waren en de template helemaal aangevuld was, hadden we een voorlopige selectie van testitems.

Enkele woorden werden in de uiteindelijke versie nog aangepast, omdat hun betekenissen soms wat te veel op elkaar leken. Om dat op te lossen, gingen we op zoek naar een ander woord van dezelfde woordsoort dat in de buurt van het oorspronkelijke woord in de frequentielijst stond. Aan de hand van de template kon dit vrij makkelijk en efficiënt gebeuren. De lijst met de items per frequentieband en hun frequentie in de frequentielijst zie je hieronder.

Frequentieband 1k		Frequentieband 2k		Frequentieband 3k		Frequentieband 4k		Frequentieband 5k	
chose	83	chapeau	1042	sommet	2002	vaisselle	3006	pelouse	4054
homme	95	commun	1076	jupe	2061	tension	3072	audace	4009
parler	78	éprouver	1010	disputer	2082	garantir	3088	accoucher	4084
père	129	lune	1158	pression	2149	vertige	3138	parapluie	4113
maison	173	relation	1165	séjour	2111	noeud	3155	proclamer	4189
grand	110	vif	1115	doré	2190	divorcer	3142	Incompréhensible	4161
nom	205	amitié	1286	plante	2219	charbon	3244	arc	4225
idée	261	neige	1233	habituel	2259	réseau	3273	jambon	4209
changer	282	ranger	1201	nager	2244	effrayant	3241	aveugler	4298
lit	344	nuage	1360	canard	2347	irriter	3383	impôt	4334
doute	384	manteau	1349	bague	2371	ardeur	3308	péril	4353
pauvre	366	convaincre	1396	absent	2378	mûr	3336	insolite	4309
police	470	victoire	1443	tiroir	2404	orphelin	3427	consigne	4407
lettre	424	usine	1495	exercice	2471	pneu	3462	bénéfice	4481
joli	484	pâle	1424	témoigner	2474	inattendu	3420	ignoble	4478
cheval	537	aube	1591	caillou	2527	ruse	3514	fourchette	4543
rêve	572	reine	1514	consoler	2574	fourniture	3594	épave	4591
chaud	532	égal	1539	familial	2533	clandestin	3584	décisif	4572
souffrir	691	distinguer	1613	entretien	2605	fidélité	3629	enricher	4628
jardin	657	haine	1630	beurre	2637	marteau	3657	prestige	4630
espèce	622	sage	1668	sain	2655	atroce	3645	boulangier	4691
triste	757	fatigue	1734	véhicule	2704	alarme	3743	renard	4772

joie	714	paysage	1757	sentier	2786	ampoule	3785	soucieux	4736
échapper	708	accomplir	1708	encourager	2758	souligner	3733	savourer	4787
épouser	857	sorcier	1819	piscine	2872	nuire	3863	budget	4882
honte	821	navire	1859	mélange	2856	profession	3896	chômage	4868
sec	818	voyager	1843	timide	2824	loisir	3870	glacial	4897
île	921	chute	1968	disparition	2920	cicatrice	3935	écureuil	4922
chaise	962	contrat	1929	chaussette	2940	saoul	3948	décès	4948
regretter	930	célèbre	1994	séduire	2970	ronfler	3983	endurer	4987

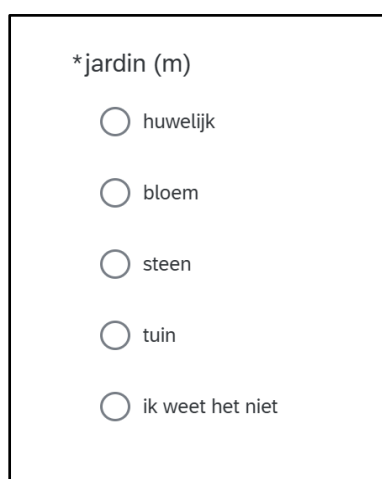
Tabel 4: Geselecteerde items per frequentieband met frequentie in de frequentielijst

Toetsformaat

Nu de items geselecteerd waren, kon worden overgegaan tot het bepalen van het toetsformaat. Zoals aangehaald in de literatuurstudie bestaan er diverse formaten voor het toetsen van receptieve woordenschatkennis, waaronder open invulopdrachten, *matching formats* en meerkeuzevragen. In deze woordenschattest werd, in lijn met alle besproken bestaande tests uit de literatuurstudie, gekozen voor een *meaning recognition*-formaat met meerkeuzeopties. Bij dit formaat krijgen leerlingen één van de items aangeboden, zonder voorbeeldzin, met daarbij verschillende antwoordopties waaruit ze de juiste antwoordoptie moeten selecteren. De keuze voor *meaning recognition* is bewust gemaakt, aangezien dit formaat een aantal belangrijke voordelen biedt. Leerlingen kunnen op een relatief efficiënte manier hun kennis aantonen zonder dat zij zelf een betekenis moeten formuleren of noteren. Dit maakt het mogelijk om zich specifiek te richten op de woordenschatkennis. Bovendien laat dit formaat toe om het antwoordproces vlot te laten verlopen, wat zowel de afname als de verbetering vergemakkelijkt (Nation & Beglar 2007: 11). Zowel de VocabLab test (Peters et al. 2019) en de VST (Nation & Beglar 2007) gebruikten hetzelfde *meaning recognition*-formaat met meerkeuzeopties. Beiden kozen ze ervoor om drie distractors toe te voegen. Distractors zijn de andere antwoordopties tussen het juiste antwoord in de meerkeuzevraag. Onze woordenschattest volgt die vorige tests en heeft ook drie andere distractors. Daarbij zal er, net zoals bij de VocabLab-testen (Peters et al. 2019) een ‘ik weet het niet’-optie toegevoegd worden. Zoals reeds aangehaald in de literatuurstudie, bestaat er discussie om die optie wel degelijk op te nemen. Zelf kozen we ervoor om dit te doen, zodat we een beeld kregen van welke woorden absoluut niet gekend zijn en om de participanten te laten zien dat het niet erg is om woorden niet te kennen (De Wilde 2023: 7). Alle vragen werden uiteindelijk in een online test-formaat gezet. Bij elk substantief werd daarbij vermeld wat het geslacht van het woord is. Bij de mannelijke woorden staat er (m) en bij de vrouwelijke woorden (f).

Distractors

Het opstellen van de distractors per testitem gebeurde nauwgezet. Bij elk toetsitem werden steeds vijf opties aangeboden: het juiste antwoord, drie distractors en de optie ‘ik weet het niet’. De distractors werden zorgvuldig geselecteerd. Ze kwamen ook uit de frequentielijst. Met behulp van de template konden we terugvinden waar het toetsitem zich in de frequentielijst bevond. Daarna gingen we in de buurt van het item op zoek naar woorden van dezelfde woordsoort. De Nederlandse vertaling van die woorden voegden we dan toe als distractor. Zo waren de verschillende distractors van dezelfde frequentie als het testitem. Ook bij de Updated VLT (2017) kwamen de distractors uit dezelfde frequentielijst en uit dezelfde frequentieband. De distractors moesten daarbij voldoende verschillen van elkaar. In woordenschattesten zoals de VST (Nation en Beglar 2007) en de TVV (Batista en Horst 2016) komen de meeste distractors uit dezelfde frequentielijst, maar proberen de testontwikkelaars de woorden die het Franse woord moeten omschrijven uit de lagere frequentiebanden te halen zodat de leerlingen de Franse definities kunnen begrijpen. De VST (2007) en de TVV (2016) werkten immers met definities als antwoordopties, en niet met een korte vertaling. Wanneer de distractors van hetzelfde niveau als het testitem zijn, zouden leerlingen niet alleen het item moeten kennen, maar eigenlijk ook de Franse vertaling van de andere distractors. Onrechtstreeks gaven de distractors dan ook indirect inzicht in de woordenschatkennis van de leerlingen. Bij de selectie van de distractors werd er ook op gelet dat de betekenissen ervan niet bij verschillende items terugkwamen. Zo hadden we bijvoorbeeld ‘gebouw’ als distractor bij meerdere items staan, omdat zowel ‘bâtiment’, ‘immeuble’, ‘construction’ en ‘édifice’ (allemaal met mogelijke vertaling ‘gebouw’) in de frequentielijst stonden. Om te voorkomen dat hetzelfde woord te vaak als distractor werd gebruikt, vervingen we sommige distractors door andere woorden. Ten slotte konden de leerlingen ook nog de optie ‘ik weet het niet’ aanduiden. Van de leerlingen werd verwacht dat ze deze optie selecteerden wanneer ze twijfelden of wanneer ze het item niet kenden. Dit werd duidelijk gemaakt voor ze aan de test begonnen. Alle testvragen werden vervolgens in een online surveytool (*Figuur 2*) geplaatst zodat de leerlingen op een eenvoudige manier de vragen konden beantwoorden.



*jardin (m)

- ☐ huwelijk
- ☐ bloem
- ☐ steen
- ☐ tuin
- ☐ ik weet het niet

Figuur 2: Voorbeeld testitem met distractors in de online test

4.2.1.2 Background questionnaire

Om de resultaten van de woordenschatkennis optimaal te kunnen analyseren, was het belangrijk om ook achtergrondgegevens van de leerlingen te verkrijgen. Verschillende factoren spelen immers een rol bij de verwerving van woordenschat. Daarom werden er diverse vragen (*Figuur 3*) aan de test toegevoegd die peilden naar de leeftijd, moedertaal, gender etc. van de leerlingen. Deze vragen werden gebaseerd op de vragenlijst uit het onderzoek van De Wilde, Brysbaert en Eyckmans (2020) over out-of-school-exposure bij het leren van Engels.

1. Naam + Voornaam
1. Hoe oud ben je?
2. Met welk gender identificeer je jezelf?
3. In het hoeveelste middelbaar zit je?
4. Welke studierichting volg je?
5. Wat is je moedertaal?
6. Welke taal spreek je meestal met je moeder?
7. Welke taal spreek je meestal met je vader?
8. Welke taal spreek je meestal met je broer(s)/zus(sen)?
9. Welke taal spreek je meestal met je vrienden?
10. Hoeveel uren Frans heb je per week?
11. Hoeveel jaar heb je al Frans (dit jaar meegerekend)?

Figuur 3: Vragenlijst background

4.2.1.3 Attitudes ten opzichte van het Frans

Ook de attitudes van de leerlingen ten opzichte van het vak Frans zijn relevant om mee te nemen in dit onderzoek omdat ze kunnen samenhangen met de kennis die de leerlingen hebben. Volgens Joris en Vervondel (2015) is er inderdaad een correlatie tussen de scores voor het vak Frans en hun gevoelens ten opzichte van het vak. Leerlingen die aangeven het vak Frans niet leuk of significant te vinden, scoren vaak ook slechter (Joris & Vervondel 2015: 44-46). Aan de hand van een Likertschaal konden de leerlingen aangeven in hoeverre ze akkoord gingen met bepaalde stellingen (*Figuur 4*). Hieronder zijn alle stellingen opgelijst.

	Helemaal niet akkoord	Niet akkoord	Neutraal	Akkoord	Helemaal akkoord
Het vak Frans is leuk.	☐	☐	☐	☐	☐
Het vak Frans is nuttig.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik zou graag minder lesuren Frans hebben.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik zou graag meer Engelse lessen hebben dan Franse lessen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb het gevoel dat ik goed Frans kan.	☐	☐	☐	☐	☐
Frans zou een keuzevak moeten zijn.	☐	☐	☐	☐	☐

Figuur 4: Vragenlijst attitudes

4.2.1.4 Out-of-classroom exposure

Na de vragen over de attitudes, volgden er ook nog enkele vragen over de hoeveelheid tijd die leerlingen buiten de schoolcontext aan Frans besteden. Deze vragen zijn bijzonder interessant, omdat ze mogelijk in verband kunnen worden gebracht met de resultaten van de woordenschattest. In de literatuurstudie werd reeds vermeld dat uit vorig onderzoek blijkt dat leerlingen ook buiten de klas met de vreemde taal in contact moeten komen (Peters et al. 2019: 4). Dit kan bevorderlijk zijn voor woordenschatverwerving. In deze studie zal daarom kort gekeken worden naar mogelijke correlaties tussen out-of-school exposure en de resultaten van de woordenschattest. Bij Peters et al. (2019) was er niet meteen een significante correlatie, omdat de leerlingen bijna nooit met het Frans in contact kwamen buiten de schoolcontext. Het is interessant om te zien of dat in dit onderzoek wel het geval zal zijn. De vragen over de out-of-school exposure (*Figuur 5*) werden zonder veel aanpassingen opgesteld op basis van de vragenlijst in het onderzoek van De Wilde, Brysbaert en Eyckmans (2020).

	geen	1 dag in de week	2 dagen in de week	meerdere dagen in de week	elke dag
Frans spreken	☐	☐	☐	☐	☐
Luisteren naar Franstalige muziek	☐	☐	☐	☐	☐
Frans boek, tijdschrift, strip... lezen	☐	☐	☐	☐	☐
Gamen in het Frans	☐	☐	☐	☐	☐
Sociale media in het Frans	☐	☐	☐	☐	☐
Frans film/serie kijken zonder ondertitels	☐	☐	☐	☐	☐
Franse film/serie kijken met Franse ondertitels	☐	☐	☐	☐	☐
Franse film/serie kijken met ondertitels in je moedertaal	☐	☐	☐	☐	☐

Figuur 5: Vragenlijst out-of-school-exposure

4.2.2 Interviews

Bij zes leerlingen namen we een interview af nadat ze de woordenschattest hadden ingevuld. Elke leerling werd individueel mee naar een lokaal genomen waar we niet gestoord konden worden. Daar stelden we hen twaalf vragen (*Figuur 6*). De inspiratie voor de vragen kwam gedeeltelijk van Winke & Lim (2017) en Lee & Winke (2018). De vragen behandelden verschillende onderwerpen. De eerste vier vragen gingen over het testformaat, de volgende vier vragen richtten zich op teststrategieën en de resterende vier vragen focusten op gevoelens tijdens het maken van de test. De vragen peilden dus niet zozeer naar de woordenschatkennis zelf, maar meer naar de strategieën die de leerlingen gebruikten om de test te maken en om onbekende woorden te kunnen begrijpen en vertalen. De interviews werden opgenomen via een opnamefunctie op de mobiele telefoon. Elk interview begon met een inleiding, waarin de onderzoeker haar naam, de bedoeling van het interview en informatie over de gegevensverwerking met de deelnemer besprak. Daarna kreeg de leerling voldoende tijd om op een rustige manier alle vragen te beantwoorden.

1. Hoe ervaar je het werken met een online platform voor deze woordenschattest? Vind je het handig of zou je liever op een andere manier werken?
2. Waren de instructies duidelijk genoeg voor jou om te begrijpen wat je moest doen tijdens de test? Zo nee, wat zou je willen verbeteren?
3. Wat vond je van de lengte van de toets? - Kon je gefocust blijven? Zo nee, waarom niet?
4. Zou je zelf iets aan het formaat van de toets veranderen? Zo ja, wat/hoe?
5. Lees je eerst alle opties voordat je een antwoord kiest? - Waarom doe je dat wel of niet? - In welke gevallen doe je dat wel of net niet?
6. Hoe probeer je de betekenis te achterhalen van een Frans woord dat je niet meteen kent?
7. Probeer je soms foute antwoorden weg te strepen om de juiste vertaling te vinden? Vind je dat een nuttige strategie?
8. Denk je dat je kennis van het Nederlands invloed heeft op je prestaties in de test? Waren er sommige Nederlandse woorden waarvan je de betekenis niet wist?
9. Tijdens de test, denk je soms aan de gevolgen van fouten maken? Heeft dat invloed op hoe je antwoorden geeft?
10. Als je tijdens de test geen directe feedback krijgt op je antwoorden, beïnvloedt dat hoe gemotiveerd je bent?
11. Vind je het lastig dat je niet weet hoe goed je de test hebt gemaakt?
12. Had je het gevoel dat je genoeg tijd had om elk woord rustig te overwegen?

Figuur 6: Vragenlijst interviews

4.3 Procedures

In een periode van twee weken maakten 13 verschillende klassen de test tijdens één van hun lessen Frans. Voordat de leerlingen de test maakten, gaf een ouder of voogd van elke minderjarige leerling toestemming voor deelname aan de woordenschattest. Eerst voerden we een pilottest uit in een klas met drie leerlingen vooraleer de test bij een groot testpubliek werd afgenomen. De klas gaf aan dat er geen onduidelijkheden waren tijdens het maken van de woordenschattest. Het online format werkte ook prima. Voor de effectieve afname in de andere klassen werd er dan ook niets gewijzigd aan de test. De onderzoeker was zo goed als altijd aanwezig in de klas wanneer de leerlingen de test aan het maken waren. Voorafgaand aan de test legde de onderzoeker uit wie ze was en wat het doel van het onderzoek precies was. Ze benadrukte ook dat de leerlingen rustig hun tijd konden nemen en dat ze bij twijfel de optie ‘ik weet het niet’ moesten aanduiden. Zo probeerde ze het gokken tegen te gaan. De leerlingen hadden hun eigen laptop bij en konden via een link op Smartschool de test online openen. Samen met de vakleerkracht liep de onderzoeker rond om te zien of de leerlingen geen woordenboek of andere hulpmiddelen op hun laptop openden. De leerlingen beantwoordden eerst enkele vragen over hun

attitudes ten opzichte van het vak Frans en over Frans buiten de schoolcontext. Daarna verschenen de woordenschattestitems. De leerlingen doorliepen vijf reeksen van 30 Franse woorden, waarbij ze telkens de juiste Nederlandse vertaling moesten aanduiden. De woordenschatitems werden per frequentieband voor elke leerling in een andere volgorde weergegeven. Zo konden leerlingen niet samenwerken. Bovenaan de pagina zagen ze een vooruitgangsbalk, zodat ze konden zien hoe ver ze zaten in de test. Het online formaat zorgde ervoor dat de resultaten na het invullen van de laatste vraag rechtstreeks tot bij de onderzoeker kwamen. Zo hadden we na de testafnames meteen alle resultaten in een handig overzicht. In twee klassen nam de onderzoeker na het invullen van de test ook interviews af bij enkele leerlingen. De leerlingen gingen individueel mee naar een rustige plaats in de school, waar ze de vragen mondeling beantwoordden.

4.4 Scoring en analyse

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden, moesten de resultaten van de leerlingen onderzocht worden. Om de resultaten van de woordenschattest te berekenen, werden de gegevens van de test eerst naar een Excel-document getransformeerd. Alle juiste antwoorden kregen een 1. De foute antwoorden, dus een distractor of de ‘ik weet het niet’-optie, kregen een 0. Zo werden alle scores opgeteld per leerling en per item. Voor een antwoord op de eerste en derde onderzoeksvraag werden enkele statistische analyses uitgevoerd op die woordenschatscores. In het kader van de woordenschattoets werd het gemiddelde en de standaarddeviatie van de leerlingenscores berekend, zowel voor de volledige toets als afzonderlijk per frequentieband. Voor de derde onderzoeksvraag werden de resultaten verder opgesplitst op basis van leerjaar (vijfde of zesde middelbaar) en het aantal wekelijkse lessen Frans. Ook voor deze opsplitsingen werden telkens het gemiddelde en de standaarddeviatie bepaald. Deze statistische gegevens maakten het mogelijk om de onderzoeksvragen op een onderbouwde manier te beantwoorden.

Daarnaast werd voor de tweede onderzoeksvraag de betrouwbaarheid van de toets geëvalueerd aan de hand van Cronbach’s alpha, berekend in SPSS (SPSS Statistics 29). Zowel voor de volledige test als voor elke afzonderlijke frequentieband werd deze betrouwbaarheidscoëfficiënt bepaald. Een waarde van Cronbach’s alpha boven 0.70 werd daarbij beschouwd als indicatie voor een voldoende betrouwbare meting (UCLA 2024). Hoe dichterbij 1, hoe betrouwbaarder de test of frequentieband. Vervolgens werd onderzocht welke items negatief of niet significant correleerden. Eerst werden de items met een negatieve correlatie verwijderd, waarna opnieuw Cronbach’s alpha werd berekend. Daarna werden ook de items met een correlatie van nul verwijderd, gevolgd door een derde berekening van Cronbach’s alpha.

Voor de vierde onderzoeksvraag werden de interviews onderworpen aan een kwalitatieve analyse. Door de interviews thematisch te onderzoeken (*thematic analysis*), werden de belangrijkste antwoorden en

onderwerpen gegroepeerd. Zo kan er op een praktische manier vastgesteld worden welke overkoepelende thema's de leerlingen aanhaalden en bij welke topics de leerlingen dezelfde of andere meningen hadden.

Ten slotte werden ook enkele antwoorden van de leerlingen gescoord en geanalyseerd om de vijfde onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. De vragen over out-of-classroom exposure kregen een score van 0 tot 4, afhankelijk van de frequentie van contact met het Frans buiten de klas. Het antwoord 'geen' werd weergegeven als 0, '1 dag per week' als 1, '2 dagen per week' als 2, 'meerdere dagen per week' als 3 en 'elke dag' als 4. Op basis van de antwoorden op deze vragen werd per leerling een totaalscore berekend die een indicatie geeft van de mate van buitenschools contact met het Frans. Hoe hoger de score, hoe frequenter de leerling in contact kwam met de vreemde taal buiten de schoolse context. Om inzicht te krijgen in het mogelijke verband tussen de buitenschoolse exposure aan het Frans en woordenschatkennis, werd de totaalscore op de out-of-classroom exposure-vragen gerelateerd aan de resultaten op de woordenschattest. Deze correlatieanalyse werd uitgevoerd met behulp van de Pearson-correlatiecoëfficiënt in R. Op basis van hun woordenschatresultaten werden de leerlingen opgedeeld in twee groepen: een groep die boven de mediaan scoorde en een groep die eronder bleef. De gevonden verbanden werden vervolgens visueel voorgesteld in een grafiek. Daarnaast werd ook onderzocht of er een relatie was tussen de attitudes van de leerlingen ten opzichte van het Frans en hun woordenschatkennis. Hiervoor werd gebruik gemaakt van de antwoorden op de Likertschaal-items. Op basis van de woordenschatresultaten werden de leerlingen net zoals bij de out-of-classroom exposure opgedeeld in twee groepen; boven de mediaan en onder de mediaan. Zo werd nagegaan in welke mate de attitude-items samenhangen met de woordenschatprestaties. Deze verbanden werden ook via correlatieanalyses gevisualiseerd in grafieken.

5. Resultaten

5.1 Onderzoeksvraag 1: Hoe evolueren de scores op de verschillende frequentiebanden van de receptieve woordenschattoets? Zijn de scores van de eerste frequentiebanden hoger dan de volgende frequentiebanden?

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden, analyseren we de totaalscores op de verschillende frequentiebanden van alle participanten in dit onderzoek (derde graad). Op basis van de hypothese beschreven bij de onderzoeksvragen (3. *Onderzoeksvragen*) zouden we verwachten dat de gemiddelde scores afnemen naarmate de frequentieband stijgt. Voor elke frequentieband werd zowel het gemiddelde als de standaarddeviatie berekend. Dit werd eveneens gedaan voor de totale score over alle banden heen. Wanneer we de resultaten nader bekijken (*Tabel 5*), blijkt echter dat die verwachte evolutie in deze test niet wordt bevestigd. De leerlingen behalen de hoogste scores op de eerste frequentieband. Vanaf de tweede frequentieband daalt het gemiddelde percentage aanzienlijk, met een verschil van ongeveer 20%. Opmerkelijk is bovendien dat de gemiddelde scores voor de tweede en derde frequentieband identiek zijn. Enkel de standaarddeviatie voor de derde frequentieband ligt iets hoger.

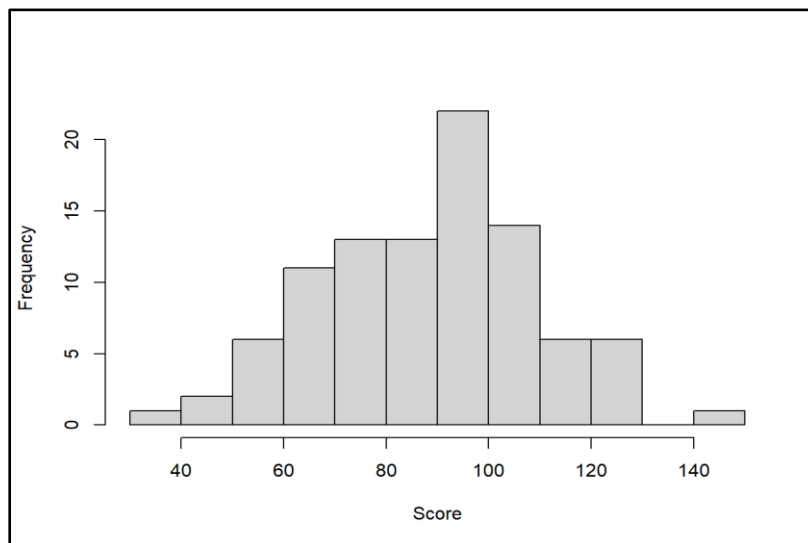
Bij de analyse van de vierde frequentieband stellen we opnieuw een duidelijke daling in de gemiddelde score vast, opnieuw ongeveer 20%. Dit bevestigt de stijgende moeilijkheidsgraad van de testitems naarmate de frequentiebanden vorderen. Opvallend is echter dat deze neerwaartse evolutie niet volledig lineair verloopt. Bij frequentieband vijf ligt de gemiddelde score namelijk 1% hoger dan bij de vierde frequentieband.

De gemiddelde totaalscore over de volledige test bedraagt 59%. De leerlingen halen dus een gemiddelde van 89/150 voor de test. De verdeling van deze scores wordt visueel weergegeven in *Grafiek 1*. Hierin valt op dat er een spreiding over de scores is.

Voor zowel de vierde als de vijfde frequentieband ligt de gemiddelde score onder de drempel van 50%. Ook voor de tweede en de derde frequentieband zijn de resultaten niet bijzonder hoog. Op de eerste frequentieband scoren de leerlingen beduidend beter.

Woordensc hattest	Aantal items	GEM	GEM (%)	Stdev	Min	Max
1k	30	25,28	84%	(2,6)	18	30
2k	30	18,92	63%	(4,6)	8	28
3k	30	18,92	63%	(4,9)	6	29
4k	30	12,92	43%	(5)	3	28
5k	30	13,06	44%	(5,3)	0	26
Totaal	150	89,23	59%	(20,8)	37	141

Tabel 5: Gemiddelde score (GEM), standaarddeviatie (stdev), minimum- (Min) en maximumscore (Max) voor de frequentiebanden en het totaal (n = 95)



Grafiek 1: Gemiddelde scores woordenschattest in cijfers

Zoals in de methodologie besproken, bevat de toets ook een aantal cognaten. Dit zijn woorden die, in dit geval in het Frans, qua vorm en betekenis lijken op woorden in het Nederlands. Het is interessant om te zien hoe de leerlingen precies op die cognaten gescoord hebben. In *Tabel 6* zijn de verschillende cognaten in de test opgelijst, samen met de frequentieband waarin elk item voorkomt, de gemiddelde leerlingsscore per item en de correlatie (in procent) van elk item met de andere items in de test.

In totaal werden er 14 cognaten opgenomen. 6 van de 14 cognaten werden door alle leerlingen correct herkend en vertaald. Ook op de overige cognaten werd over het algemeen relatief goed gescoord, met uitzondering van *contrat* en *prestige*.

	Cognaten	Gemiddelde score	Correlatie
Frequentieband 1	Idée	100%	0,000
	Police	100%	0,000
	Triste	100%	0,000
Frequentieband 2	Relation	100%	0,000
	Contrat	68%	,454
Frequentieband 3	Plante	93%	,243
	Familial	100%	0,000
	Timide	88%	,350
Frequentieband 4	Garantir	89%	,439
	Irriter	100%	0,000
	Alarme	98%	,177
Frequentieband 5	Parapluie	98%	,339
	Prestige	48%	,457
	Budget	98%	,170

Tabel 6: Cognaten met gemiddelde score en correlatie

Ook het gebruik van de ‘ik weet het niet’-optie werd geanalyseerd. In *Tabel 7* wordt weergegeven hoe vaak deze optie werd aangeduid per frequentieband, evenals hoe vaak de optie in het totaal werd aangeduid in de test. Per frequentieband werd het gemiddelde aantal aanduidingen en de standaarddeviatie berekend zodat nagegaan kon worden in welke frequentieband leerlingen het vaakst voor deze optie kozen. Ook het minimale en maximale aantal aanduidingen van de ‘ik weet het niet’-optie per frequentieband wordt weergegeven.

De leerling met de hoogste totaalscore heeft geen enkele keer de ‘ik weet het niet’-optie aangeduid. Hierdoor bedraagt het minimum voor alle frequentiebanden nul. De evolutie van het aantal keren dat de ‘ik weet het niet’-optie werd aangeduid is ook hier niet in stijgende lijn. Zo werd de optie bijvoorbeeld vaker aangeduid in de tweede frequentieband dan in de derde, en vaker in de vierde

frequentieband dan in de vijfde. De frequentiebanden volgen elkaar dus niet in een stijgende lijn op wat betreft het aantal keren dat de leerlingen de ‘ik weet het niet’-optie aanduidden.

Enkel voor de eerste frequentieband ligt het aantal aanduidingen beduidend lager, wat aansluit bij de hogere scores voor deze band. Voor de vierde frequentieband werd in meer dan de helft van de gevallen de ‘ik weet het niet’ optie aangeduid. Dit kan een indicatie zijn van een hoge moeilijkheidsgraad. Ook voor de vijfde frequentieband is dit het geval. Opmerkelijk is opnieuw de gelijkaardigheid in aantal gemiddelde antwoorden tussen de tweede en derde frequentieband enerzijds, en tussen de vierde en vijfde frequentieband anderzijds. Tussen de derde en de vierde frequentieband is er nog steeds een kloof, opnieuw met een verschil van ongeveer 20%. Ook ten opzichte van de eerste frequentieband zien we een vergelijkbare kloof van 20%, wat in lijn ligt met de algemene analyse van de toetsresultaten. De ‘ik weet het niet’-optie stelt ons in staat om te onderscheiden welke woorden effectief onbekend zijn voor de leerlingen en op welke frequentiebanden zich moeilijke woorden bevinden.

Item	k	GEM (stdev)	Min	Max
1k	30	3,87 (2,62)	0	12
2k	30	9,54 (5,08)	0	21
3k	30	9,20 (5,30)	0	24
4k	30	15,32 (6,34)	0	26
5k	30	14,74 (6,09)	0	28
Alle items	150	52,66 (23,58)	0	110

Tabel 7: Gemiddelde (GEM), standaardvariatie (stdev) tussen haakjes, minimum- (Min) en maximumscore (Max) van het aantal ‘ik weet het niet’-opties per frequentieband (n = 95)

5.2 Onderzoeksvraag 2: Hoe betrouwbaar is de woordenschattest in zijn geheel, en de verschillende subdelen van de toets?

Om de betrouwbaarheid van de woordenschattest te onderzoeken, werden verschillende statistische tests uitgevoerd. Zo werd Cronbach's alpha berekend voor zowel de volledige woordenschattest als voor elke afzonderlijke frequentieband. Cronbach's alpha is een maat voor de interne samenhang van verschillende items. Het geeft dus aan in welke mate items binnen de test met elkaar samenhangen. In dit geval gaat het om de mate van samenhang tussen de afzonderlijke woordenschatitems. Een Cronbach waarde hoger dan 0.70 wordt in het algemeen beschouwd als voldoende betrouwbaar. De statistische tests werden uitgevoerd met behulp van het statistische programma SPSS (SPSS Statistics 29). De exacte output van de tests staat in bijlage 4.

Eerst werd Cronbach's alpha berekend voor de volledige woordenschattest. Daarbij was de waarde .96. Dit wijst op een hoge samenhang, wat aangeeft dat de test in zijn geheel een betrouwbaar instrument vormt.

Test	1k	2k	3k	4k	5k	Alle items
	.68	.82	.84	.86	.87	.96

Tabel 8: Cronbach's alpha per frequentieband

Wanneer we de frequentiebanden afzonderlijk bekijken, zien we dat de betrouwbaarheid, uitgedrukt via Cronbach' alpha, toeneemt naarmate de frequentiebanden oplopen. De eerste frequentieband heeft de laagste waarde, namelijk .68. De laatste frequentieband toont de hoogste betrouwbaarheid, met een waarde van .87.

Na de eerste berekeningen werd onderzocht of de betrouwbaarheid verder kon worden verhoogd door het verwijderen van slecht scorende items. In eerste instantie werden alle items met een negatieve itemcorrelatie verwijderd, waarna Cronbach's alpha opnieuw werd berekend. Vervolgens werden ook de items met een correlatiewaarde van nul verwijderd, en werd Cronbach's alpha berekend. Op die manier werd nagegaan in welke mate specifieke items mogelijk de interne samenhang van de test beïnvloedden.

Voor de eerste frequentieband steeg Cronbach's alpha van 0.68 naar .69 na het verwijderen van de items met een negatieve correlatie. Toen ook de items met een correlatie van nul werden verwijderd, kwam de waarde uit op .70. Hierbij waren er dan nog 19 items over. Aangezien het verschil tussen deze

waarden beperkt bleef tot 0.02, werd besloten om alle items van deze frequentieband te behouden. In de tweede frequentieband kwamen geen negatieve correlaties voor, maar wel één item met een nulwaarde. Na het weglaten van dit item bleef de waarde onveranderd op 0.82. Ook hier was dus geen aanleiding om dit item uit de test te verwijderen. De derde frequentieband bevatte zowel items met een negatieve correlatie als met een nulcorrelatie. Na het verwijderen van deze items werd Cronbach's alpha telkens 0.85. Hierbij bleven er nog 27 items over. Aangezien de betrouwbaarheid nauwelijks veranderde, werd ook voor deze frequentieband beslist om alle oorspronkelijke items te behouden. Voor de vierde frequentieband werden geen negatieve correlaties vastgesteld. Na het verwijderen van één item met een nulwaarde, bleef de betrouwbaarheid hoog, met een alpha van 0.86. De vijfde frequentieband ten slotte bevatte noch een negatieve correlatie, noch een nulwaarde. Er hoefde dus geen herberekening uitgevoerd te worden. Alle items konden zonder aanpassing behouden blijven.

Uiteindelijk werden er geen items uit de test verwijderd en konden we vaststellen dat de toets in zijn geheel betrouwbaar is. De test blijft dus als de eenduidige versie met 30 items per frequentieband behouden. Alleen bij de eerste frequentieband bleef de betrouwbaarheidscoëfficiënt net onder de drempel van .70. Het verwijderen van slecht functionerende items leidde tot slechts een minimale verbetering, waardoor ervoor gekozen werd om alle items te behouden. Er waren geen doorslaggevende argumenten om items te schrappen.

5.3 Onderzoeksvraag 3: Hoe groot is de woordenschatkennis Frans van leerlingen in de derde graad van het secundair onderwijs, zoals gemeten met de receptieve woordenschattoets?

In deze onderzoeksvraag kijken we naar de resultaten van de leerlingen op de woordenschattest om te onderzoeken in welke mate ze de woordenschatkennis op de verschillende frequentiebanden beheersen. Eerst worden de verschillen onderzocht tussen leerlingen uit het vijfde middelbaar en het zesde middelbaar. Daarna zullen we de verschillen tussen leerlingen met een hoger en een lager aantal lesuren Frans per week bestuderen. Op basis van diverse analyses zullen de meest opvallende verschillen besproken worden.

Deelvraag 3a: Wat is het verschil tussen leerlingen in het vijfde middelbaar en leerlingen in het zesde middelbaar?

Allereerst worden de resultaten van de leerlingen uit het vijfde middelbaar vergeleken met die van de leerlingen uit het zesde middelbaar.

Op het eerste gezicht kunnen we stellen dat de leerlingen uit het zesde middelbaar gemiddeld hogere scores behalen dan de leerlingen uit het vijfde middelbaar. Voor alle frequentiebanden ligt het gemiddelde voor het zesde middelbaar hoger, met verschillen die variëren tussen 5% en 9%. Het grootste verschil wordt vastgesteld bij de vijfde frequentieband, waar het verschil tussen het vijfde en het zesde middelbaar bijna 10% bedraagt. Het kleinste verschil merken we op bij de vierde frequentieband, met een verschil van 5%. Aangezien deze frequentieband in het algemeen het laagste scoort over alle leerlingen heen, is dit vrij beperkte verschil niet onverwacht. Opvallend is opnieuw dat de frequentiebanden niet in een lineair dalende lijn evolueren. Zo behaalt het vijfde middelbaar dezelfde score op de tweede frequentieband en op de derde frequentieband. Tussen de vierde en de vijfde frequentieband bedraagt het verschil slechts 1%. De gemiddelde score van het vijfde middelbaar ligt net onder het algemene gemiddelde van de volledige testgroep.

Wanneer we de scores van het zesde middelbaar bekijken, valt op dat de volgorde van de frequentiebanden ook niet lineair is. De leerlingen scoren lager op de tweede frequentieband dan op de derde, en ook de vierde frequentieband scoort lager dan de vijfde. In tegenstelling tot het vijfde middelbaar, ligt de gemiddelde score van het zesde middelbaar wel boven het algemene gemiddelde. Op basis van deze resultaten kunnen we concluderen dat de leerlingen uit het zesde middelbaar over een bredere woordenschatkennis beschikken dan de leerlingen uit het vijfde middelbaar.

			1k (k = 30)	2k (k = 30)	3k (k = 30)	4k (k = 30)	5k (k = 30)	totaal (k = 150)
	Aantal lesuren Frans	Aantal leerlingen	GEM (stdev)	GEM (stdev)	GEM (stdev)	GEM (stdev)	GEM (stdev)	GEM (stdev)
Vijfde middelbaar	2u	30	77% (2,19)	52% (4,30)	50% (4,51)	34% (4,45)	33% (5,47)	47% (18,37)
	3u	31	87% (1,71)	68% (3,58)	68% (3,48)	47% (3,95)	46% (3,58)	63% (14,61)
	meer dan 3u (4u + 5u)	7	90% (1,35)	73% (2,24)	69% (2,87)	53% (3,18)	56% (3,58)	68% (10,26)
Totaal vijfde middelbaar		68	83% (2,49)	61% (4,59)	61% (4,73)	42% (4,63)	41% (5,08)	57% (19,82)
Zesde middelbaar	2u	13	82% (2,07)	55% (3,41)	58% (2,93)	31% (1,36)	35% (2,52)	52% (8,85)
	3u	4	90% (1,16)	78% (0,96)	63% (3,30)	48% (2,08)	52% (3,11)	66% (6,38)
	4u	10	95% (1,27)	80% (2,51)	86% (2,03)	67% (4,45)	68% (3,13)	79% (11,60)
Totaal zesde middelbaar		27	88% (2,52)	67% (4,62)	69% (4,76)	47% (5,79)	50% (5,32)	64% (21,06)
Totaal vijfde en zesde middelbaar		95	84% (2,58)	63% (4,64)	63% (4,86)	43% (4,99)	44% (5,26)	59% (20,8)

Tabel 9: Gemiddelde scores en standaarddeviatie per frequentieband en totaal voor alle participanten, verdeeld per middelbaar en aantal uren Frans per week.

Deelvraag 3b: Wat is het verschil tussen leerlingen met meer en minder lesuren Frans?

Na de vergelijking tussen het vijfde en het zesde middelbaar, richten we ons nu op de verschillen tussen leerlingen met een verschillend aantal lesuren Frans. In het vijfde middelbaar varieert het aantal lesuren Frans tussen twee en vijf uur per week. In het zesde middelbaar is dat tussen twee en vier uur per week. De groepen zijn wat kleiner, aangezien er nu een verdeling wordt gemaakt tussen de verschillende leeftijden en uren. Zo blijven er voor de leerlingen met vier uur Frans in het vijfde middelbaar maar drie leerlingen over, en voor de leerlingen met vijf uur Frans in het vijfde middelbaar maar vier leerlingen. Omdat dit heel kleine aantallen zijn, worden deze twee groepen samengenomen onder de noemer ‘meer dan drie uur Frans’. Omdat de groepen zo klein zijn, is het moeilijk om echte conclusies te trekken. Daarom zullen enkel de belangrijkste trends beschreven worden.

De vergelijkingen worden systematisch opgebouwd. Telkens worden leerlingen met een bepaald aantal lesuren vergeleken met leerlingen die één uur extra Frans volgen. Daarnaast wordt er ook gekeken naar hoe leerlingen met eenzelfde aantal uren Frans in het vijfde en het zesde middelbaar onderling presteren.

Vijfde middelbaar

De leerlingen met twee uur Frans behalen gemiddeld 47%. Voor zowel de derde als de vierde frequentieband scoorden zij ruim onvoldoende. Enkel op de eerste frequentieband halen de leerlingen met twee uur Frans een aanvaardbare score, al daalt die al merkbaar op de tweede frequentieband.

De vergelijking tussen de leerlingen met drie uur Frans per week en de leerlingen met meer dan drie uur Frans per week toont opnieuw een verschil in prestaties. Het gemiddelde van de groep met meer dan drie uur Frans ligt hoger met een gemiddelde score van 68%. Opvallend is dat er in deze groep geen enkele onvoldoende meer voorkomt in de gemiddelde scores per frequentieband. Wat echter wel in het oog springt, is dat ook deze leerlingen lager scoren op de vierde frequentieband dan op de vijfde. Die evolutie was bij de groep met drie uur Frans niet aanwezig. Het wijkt tevens ook af wat we zouden verwachten op basis van oplopende moeilijkheid.

Doordat in de steekproef de grootste groepen in het vijfde middelbaar bestaan uit leerlingen met twee of drie uur Frans, ligt het algemene gemiddelde voor het vijfde middelbaar relatief laag. Toch kunnen we concluderen dat in het algemeen een hoger aantal lesuren Frans samengaat met betere prestaties. Als kleine toevoeging, zien we dat de leerlingen met twee uren Frans het enige voorbeeld vormen waarbij de scores op de frequentiebanden evolueren zoals verwacht. Alleen bij deze leerlingen dalen de resultaten systematisch naarmate de frequentiebanden oplopen. Bij de overige groepen zien we, net zoals bij de totaalscores van de test, dat vooral de vierde frequentieband als het minst gekend naar voren komt. Opmerkelijk is dat de scores op de vijfde frequentieband dan ook doorgaans hoger liggen dan die

op de vierde frequentieband. Vaak bedraagt het verschil slechts 1%, behalve bij de leerlingen met meer dan drie uren Frans, daar loopt het verschil op tot 3% met de vierde frequentieband.

Zesde middelbaar

Ook voor het zesde middelbaar kunnen we enkele duidelijke vaststellingen doen. De leerlingen met twee uur Frans per week behalen net een gemiddelde eindscore boven de helft. Voor de vierde en vijfde frequentieband scoren ze onvoldoende. Voor de eerste frequentieband scoren ze gemiddeld en voor de tweede en derde frequentieband halen ze een voldoende. Opvallend is opnieuw dat de scores op de derde frequentieband hoger liggen dan op de tweede, en dat ook op de vijfde frequentieband beter wordt gescoord dan op de vierde.

Wanneer we de leerlingen met drie uur Frans per week bekijken, merken we dat zij op alle frequentiebanden beter presteren dan de leerlingen met twee uur Frans. Hun gemiddelde eindscore ligt duidelijk boven de helft. Enkel voor de vierde frequentieband halen de leerlingen nog een onvoldoende, terwijl ze voor de vijfde frequentieband net boven de helft scoren. Interessant is dat deze groep wel hoger scoort op de tweede frequentieband dan op de derde in vergelijking met de leerlingen met twee uur Frans. Tegelijk scoren ze opnieuw beter op de vijfde frequentieband dan op de vierde.

Voor de leerlingen met vier uur Frans per week zien we een duidelijke stijging in de gemiddelde percentages. Zowel voor de totaalscore als voor elke afzonderlijke frequentieband behalen zij hogere resultaten dan de leerlingen met drie uur Frans per week. Geen enkele frequentieband levert een onvoldoende op en ze scoren nergens in de 50%. Bovendien zien we ook hier dat de score op de derde frequentieband hoger ligt dan op de tweede. Ook de vierde frequentieband overstijgt opnieuw de vijfde frequentieband met 1%. Hieruit kunnen we besluiten dat meer uren Frans doorgaans samengaan met betere prestaties. Toch kunnen we ook in deze klasgroepen niet spreken van een dalende lijn in de scores op de frequentiebanden. In alle gevallen ligt de score op de vijfde frequentieband hoger dan die op de vierde, wat afwijkt van de verwachte evolutie.

Nu zullen we een vergelijking maken tussen de leerlingen met hetzelfde aantal lesuren Frans in het vijfde middelbaar en het zesde middelbaar. Eerder stelden we al vast dat het zesde middelbaar over het algemeen hogere scores behaalt dan het vijfde middelbaar.

2 lesuren Frans per week

We beginnen met de leerlingen die twee lesuren Frans per week volgen. De leerlingen uit het vijfde middelbaar met twee uur Frans behaalden een gemiddelde score van 47%, net onder de helft. De leerlingen uit het zesde middelbaar met hetzelfde aantal lesuren scoorden gemiddeld 52%, dus net boven de helft. Hoewel het verschil beperkt is, scoren de leerlingen uit het zesde middelbaar over het algemeen

iets beter. Wanneer we de scores per frequentieband vergelijken, zien we dat de verschillen niet erg groot zijn. Het grootste verschil vinden we bij de derde frequentieband. Daar scoort het vijfde middelbaar 50%, terwijl het zesde middelbaar 58% behaalt. Opvallend is dat het vijfde middelbaar bij de vierde frequentieband beter scoort dan het zesde middelbaar. Dit is de enige frequentieband waarbij dat het geval is, maar ook net de frequentieband die bij de meeste leerlingen over de hele toets heen als het moeilijkste wordt ervaren.

3 lessen Frans per week

Voor de leerlingen met drie lessen Frans per week zien we over het algemeen geen grote verschillen tussen het vijfde en het zesde middelbaar. Het gemiddelde eindtotaal verschilt slechts 3%. Wel is het belangrijk om hierbij op te merken dat de groep uit het vijfde middelbaar uit 31 leerlingen bestond, terwijl de groep uit het zesde middelbaar slechts vier leerlingen telde. Per frequentieband valt het grootste verschil op bij de tweede frequentieband. Daar scoren de leerlingen uit het vijfde middelbaar gemiddeld 68%, tegenover 78% voor de leerlingen uit het zesde middelbaar. Op de derde frequentieband zien we dan weer dat de leerlingen uit het vijfde middelbaar gemiddeld 5% hoger scoren dan de leerlingen uit het zesde middelbaar. Dit is de enige frequentieband waarop het vijfde middelbaar hoger scoort dan het zesde middelbaar.

4 of meer lessen Frans per week

De leerlingen uit het vijfde middelbaar met vier of vijf uur Frans per week scoren gemiddeld 68%, terwijl de leerlingen uit het zesde middelbaar met vier lessen Frans per week een gemiddelde van 79% behalen. Ook hier zien we dus dat het zesde middelbaar beter presteert. De gemiddelde scores per frequentieband liggen merkkelijk hoger in het zesde middelbaar. Zo bedraagt het verschil tussen het vijfde en zesde middelbaar bij de derde frequentieband maar liefst 17%, en ook bij de vierde en vijfde frequentieband is er respectievelijk een verschil van 14% en 12%. Het kleinste verschil vinden we op de eerste en tweede frequentieband. Dit wijst erop dat de leerlingen uit het zesde middelbaar de minder frequente woorden beter kennen dan de leerlingen uit het vijfde middelbaar.

Over het algemeen kunnen we besluiten dat de leerlingen met meer uren Frans beter scoren dan de leerlingen met minder uren Frans.

Wanneer we leerlingen met hetzelfde aantal uren Frans vergelijken in het vijfde en het zesde middelbaar, merken we dat de leerlingen uit het zesde middelbaar doorgaans hoger scoren. De enige uitzondering hierop is de derde frequentieband bij de leerlingen met drie uur Frans per week en de vierde frequentieband bij de leerlingen met twee uur Frans per week, waar het vijfde middelbaar beter scoorde dan het zesde middelbaar.

5.4 Onderzoeksvraag 4: Welke teststrategieën passen de leerlingen toe tijdens het maken van een woordenschattest Frans?

Zoals besproken in de literatuurstudie, gebruiken leerlingen verschillende strategieën tijdens het maken van een woordenschattest Frans. Aan de hand van interviews met zes leerlingen die de woordenschattest maakten, onderzoeken we welke strategieën zij precies gebruiken. Daarnaast bekijken we ook hoe een goed testformaat eruit kan zien en welke gevoelens er spelen tijdens het maken van een test. Door de opnames van de interviews te analyseren, selecteerden we relevante onderwerpen via een zogenaamde *thematic analysis*. Hierbij deelden we de antwoorden van de leerlingen in per onderwerp. Eerst wordt het testformaat besproken, vervolgens de gebruikte teststrategieën om daarna af te sluiten met de gevoelens die de leerlingen ervaarden tijdens het maken van de test. Deze volgorde volgt ook de structuur van de vraagstelling tijdens het interview, zoals terug te vinden is in de methodologie (4. *Methodologie*).

Toetsformaat

Om te beginnen was het belangrijk om te onderzoeken of de leerlingen het testformaat geschikt vonden voor het maken van de woordenschattest. Vaak haalden ze aan dat het online formaat erg prettig was om mee te werken, omdat ze de hele tijd vlot konden doorklikken. Alles stond overzichtelijk onder elkaar en met één klik konden ze hun antwoord geven. Voor sommigen zou een papieren versie ook acceptabel zijn geweest, maar zij vonden dat minder ecologisch.

Daarnaast waardeerden ze het meerkeuzeformaat met *meaning recognition*, omdat de test hierdoor niet te lang duurde. Zo zei een bepaalde leerling: “*de vraag is kort het is gewoon geef de vertaling en meer niet*”. Door de antwoorden aan te bieden als keuzeopties, konden ze de juiste betekenis makkelijker herkennen. Een leerling verwoordde dit als volgt: “*nu kon ik soms zien van eigenlijk ken ik dat woord niet of ik zou er niet zomaar opkomen en dan keek ik in de dinge [antwoordenlijst] aah ja juist van het vijfde [middelbaar ken ik dat] toen nog hè*”.

De leerlingen gaven aan dat ze minder gemotiveerd zouden zijn als de test uit open invulvragen bestond, omdat dat volgens hen te veel tijd kost en wellicht slechtere resultaten zou opleveren. De helft van de leerlingen vond de test qua lengte prima. Ze konden vlot van de ene naar de andere vraag gaan, omdat de opdrachten kort waren. Volgens hen leek de test in het begin lang, maar ging het uiteindelijk sneller dan verwacht. De andere helft vond de test iets aan de lange kant, maar nog steeds goed te doen. Zo vermeldde een leerling: “*het was een beetje lang maar het was nog wel te doen*”. Aan het einde verloren ze wat focus en nam de motivatie af om de test volledig in te vullen. Op de vraag of een leerling gefocust kon blijven was dit het antwoord: “*een beetje minder op het einde maar het was echt nog oké hoor*”. Op basis van deze antwoorden concluderen we dat het testformaat prima in elkaar zat. Het enige minpunt was dat de motivatie aan het einde wat afnam, waarschijnlijk door het aanzienlijke aantal items.

Toch bleven de leerlingen positief en vonden ze dat het maken van de test vrij vlot verliep. Zoals te zien in *Tabel 10* is de gemiddelde duur om de test te maken 16 minuten. De minimumtijd om de test in te vullen bedroeg 7 minuten. De maximumtijd was een half uur. De test neemt dus geen heel lesuur in beslag.

Duur	GEM	Min	Max
n = 95	16 min.	7 min.	30 min.

Tabel 10: Gemiddelde (GEM), minimum (Min) en maximum (Max) van de tijd om de toets te maken

Teststrategieën

De strategieën die de leerlingen gebruikten om de woordenschattoets te maken, zijn ook interessant om te bekijken. Bij het lezen van de vraag en de antwoordopties volgden bijna alle leerlingen dezelfde aanpak. Wanneer ze de betekenis van het woord direct kenden, lazen ze de antwoordopties totdat ze de optie vonden die ze wilden aanvinken. Een leerling legde dit proces uit: *“ik lees eerst het woord dan denk ik wat is de vertaling en dan kijk ik tussen de opties”*. Kenden ze het woord niet, dan lazen ze alle opties zorgvuldig door. Wanneer leerlingen het woord dus meteen kenden, kozen ze direct het juiste antwoord zonder de andere opties nog te lezen. Zo benoemde een leerling: *“als ik zo echt direct weet van dat is sowieso het antwoord dan stop ik met lezen en duid ik gewoon aan”*.

Bij onbekende woorden gebruikten ze verschillende strategieën. Alle leerlingen gaven aan dat ze vaak naar het Engels keken als ze een Frans woord niet meteen begrepen. Zo zei een leerling: *“[ik probeer] gelijkenissen [te] zien tussen woorden, of Engels of Nederlands of gewoon een andere taal [te] vergelijken”*. Een leerling merkte op dat veel Franse woorden op het Engels lijken: *“dan ga ik normaal gezien meteen naar het Engels, want veel van die woorden lijken wel op het Engels”*. Dit veronderstelt natuurlijk wel dat ze een goede kennis van het Engels hebben, want ze moeten ook de Nederlandse betekenis van het Engelse woord kennen. Sommige leerlingen zeiden ook dat ze soms naar nog andere talen keken, zoals het Spaans. Bijna alle leerlingen schrapten bovendien antwoordopties waarvan ze zeker wisten dat ze fout waren. Deze strategie vraagt ook om woordenschatkennis, omdat de leerlingen moeten weten wat de Franse vertaling is van de andere Nederlandse woorden om ze te kunnen uitsluiten. Twee leerlingen gaven aan niet te schrappen. Eén van hen omschreef de reden daarvoor als volgt: *“[...] als ik daarmee begin dan zijn ze ineens allemaal fout”*.

Tot slot werd aan de leerlingen gevraagd of hun kennis van het Nederlands invloed had tijdens het maken van de test. De meesten zeiden dat dit geen probleem had gevormd. Enkelen twijfelden wel eens over de exacte betekenis van een Nederlands woord, maar dit was geen echt probleem. Eén leerling vertelde soms naar Nederlandse woorden in de Franse woorden te zoeken, maar dat leidde juist tot verwarring. Zo was er bijvoorbeeld het Franse woord *nuage*, dat die leerling verwarde met het Nederlandse woord ‘nuance’.

Gevoelens en feedback

Vervolgens beantwoordden de leerlingen vragen over hun gevoelens en ervaringen tijdens het maken van de test. De meeste leerlingen voelden geen stress, omdat ze wisten dat de test niet meetelde voor punten. Ook het feit dat de test anoniem was en de leerkracht de individuele scores niet zou zien, zorgde voor een ontspannen sfeer. De helft van de leerlingen gaf aan dat ze wel stress ervaren bij toetsen die wel meetellen voor punten, omdat ze dan echt willen presteren.

Eén leerling vertelde dat het soms vervelend was wanneer die leerling een paar woorden achter elkaar niet wist: *“ja soms heb je zo echt 10 woorden achter elkaar dat je zegt ik weet het niet en dan ben je wel echt zo van oh ik kan echt geen Frans”*. Dat gaf die leerling het gevoel van onkunde. Dit antwoord sloot mooi aan bij de volgende vraag, die ging over het ontbreken van feedback tijdens de test. Diezelfde leerling vond het juist goed dat fouten niet direct zichtbaar waren: *“ja ik denk wel dat als het erbij zou staan zo constant rood of zo dan zou ik minder gemotiveerd zijn om verder te doen”*. Directe feedback zou volgens die leerling de motivatie verminderen. Een andere leerling zei ook iets gelijkaardigs.

Andere leerlingen maakten zich hier minder zorgen over en maakten de test gewoon zoals ze dat normaal ook zouden doen. De helft van de leerlingen vond het niet erg dat ze hun eindscore niet te zien kregen. Eén leerling vond het misschien zelfs beter dat de eindscore niet bekend werd gemaakt. Anderen vonden het juist lastig dat ze hun score niet wisten, omdat ze toch moeite hadden gedaan om de test te maken. Sommigen wilden graag weten hoe ze scoorden, bijvoorbeeld om te vergelijken met anderen: *“bwa ik zou dat gewoon willen weten gewoon om wat te oriënteren hoe het juist zat maar ik vind het nu niet zo erg [dat ik het niet weet]”*.

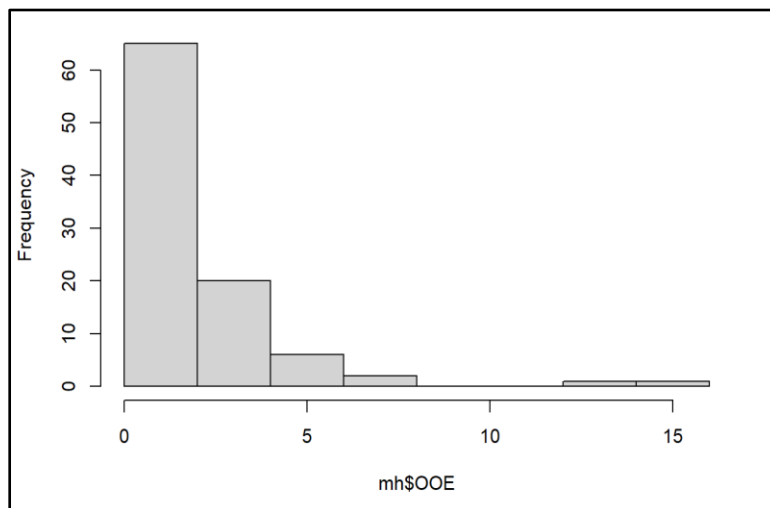
De meeste leerlingen gaven aan dat ze voldoende tijd hadden om de test in te vullen en daardoor geen stress of druk voelden. De leerlingen mochten dan ook zolang ze wilden aan de test werken in de klas. Op de vraag of de leerlingen genoeg tijd kregen, antwoordde een leerling: *“ja ja zeker, ik ben wel traag en als ik het klaar krijg dan is het oké”*. Hierboven werd al beschreven dat de gemiddelde tijd om de test in te vullen 16 minuten was.

De leerlingen waren overwegend positief over de woordenschattest. Ze vonden de lengte precies goed, waardoor ze vlot konden werken. Het meerkeuzeformaat werd gewaardeerd, omdat het antwoorden dan snel en overzichtelijk kon. Veel leerlingen gebruikten de strategie om verkeerde antwoorden weg te strepen en keken vaak naar het Engels wanneer ze een woord niet kenden. Stress tijdens de test was laag, vooral omdat de test niet meetelde voor punten en anoniem was. Tijdens het maken wilden de leerlingen geen directe feedback over hun antwoorden, maar na afloop gaven sommigen aan graag hun eindscore te willen weten om te zien hoe ze presteerden. Ze vonden de test over het algemeen gebruiksvriendelijk.

5.5 Onderzoeksvraag 5: In welke mate is er een verband tussen out-of-school exposure en de resultaten van de leerlingen op de woordenschattest Frans?

Out-of-school exposure

In de vragenlijst bij de woordenschattest werd ook aandacht besteed aan het contact met het Frans buiten de les en de houding tegenover het vak Frans. Zoals beschreven in de methodologie, kregen de antwoorden een score van 0 (geen) tot 4 (elke dag). Op basis van de antwoorden op deze vragen werd per leerling een totaalscore berekend die een indicatie geeft van de mate van buitenschools contact met het Frans. Leerlingen konden maximaal een score van 32 punten halen, wat betekende dat ze elke dag met het Frans bezig waren op verschillende vlakken. Geen enkele leerling behaalde die score. In *Grafiek 2* zie je de scores die de leerlingen behaalden. De meeste leerlingen scoorden tussen de 0 en de 1. Dat betekent dat de meerderheid zelden tot nooit met het Frans in contact komt buiten de schoolcontext. Enkele leerlingen haalden een score rond 15. Vooral ‘luisteren naar Franse muziek’ haalde bij enkele leerlingen de score naar boven.

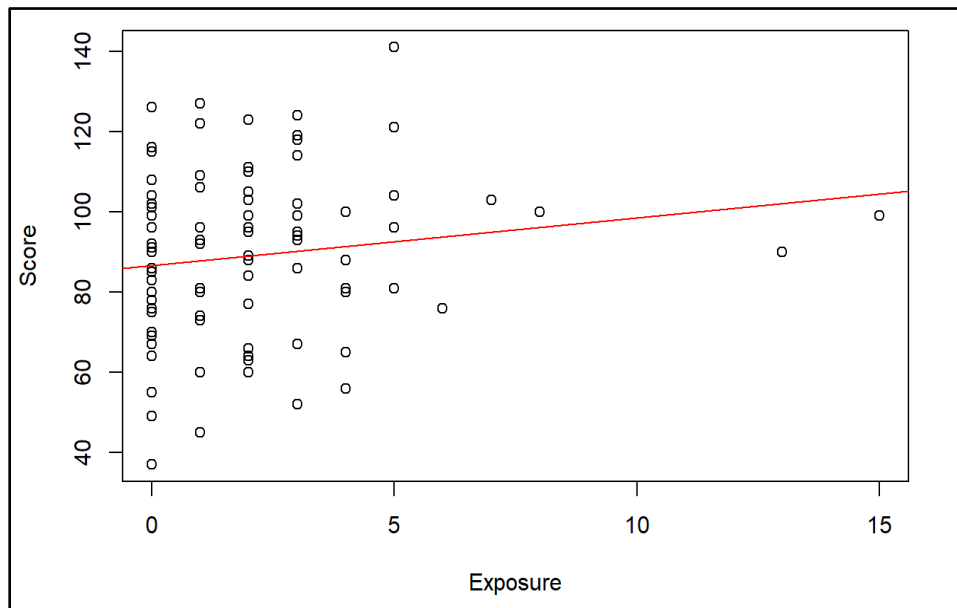


Grafiek 2: Scores op out-of-school exposure

Out-of-school exposure en scores woordenschattest

Wanneer we deze scores laten correleren met de resultaten die de leerlingen op hun woordenschattest behaalden, dan krijgen we *Grafiek 3*. Daarin zien we een licht positief verband, al blijft de correlatie tussen beide variabelen wel zeer laag. De modelkwaliteit van deze statistische test is oké. Er is echter

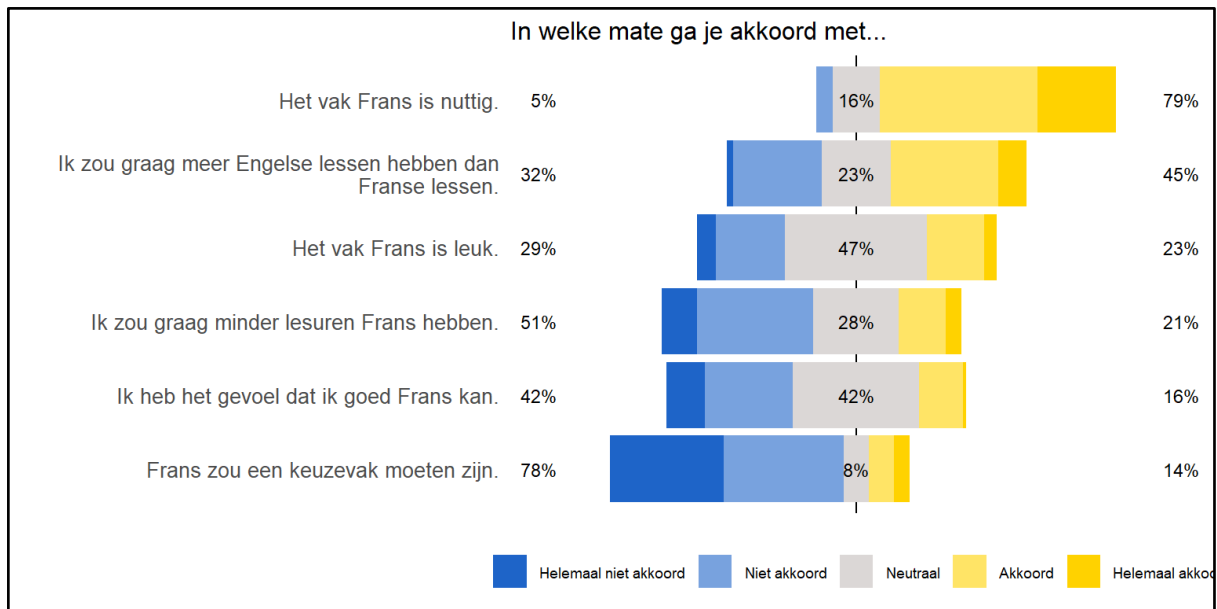
geen overtuigend bewijs dat meer buitenschools contact met het Frans wijst op een hogere score op de woordenschattest.



Grafiek 3: Correlatie out-of-school exposure met score op de woordenschattest

Attitudes ten opzichte van het Frans

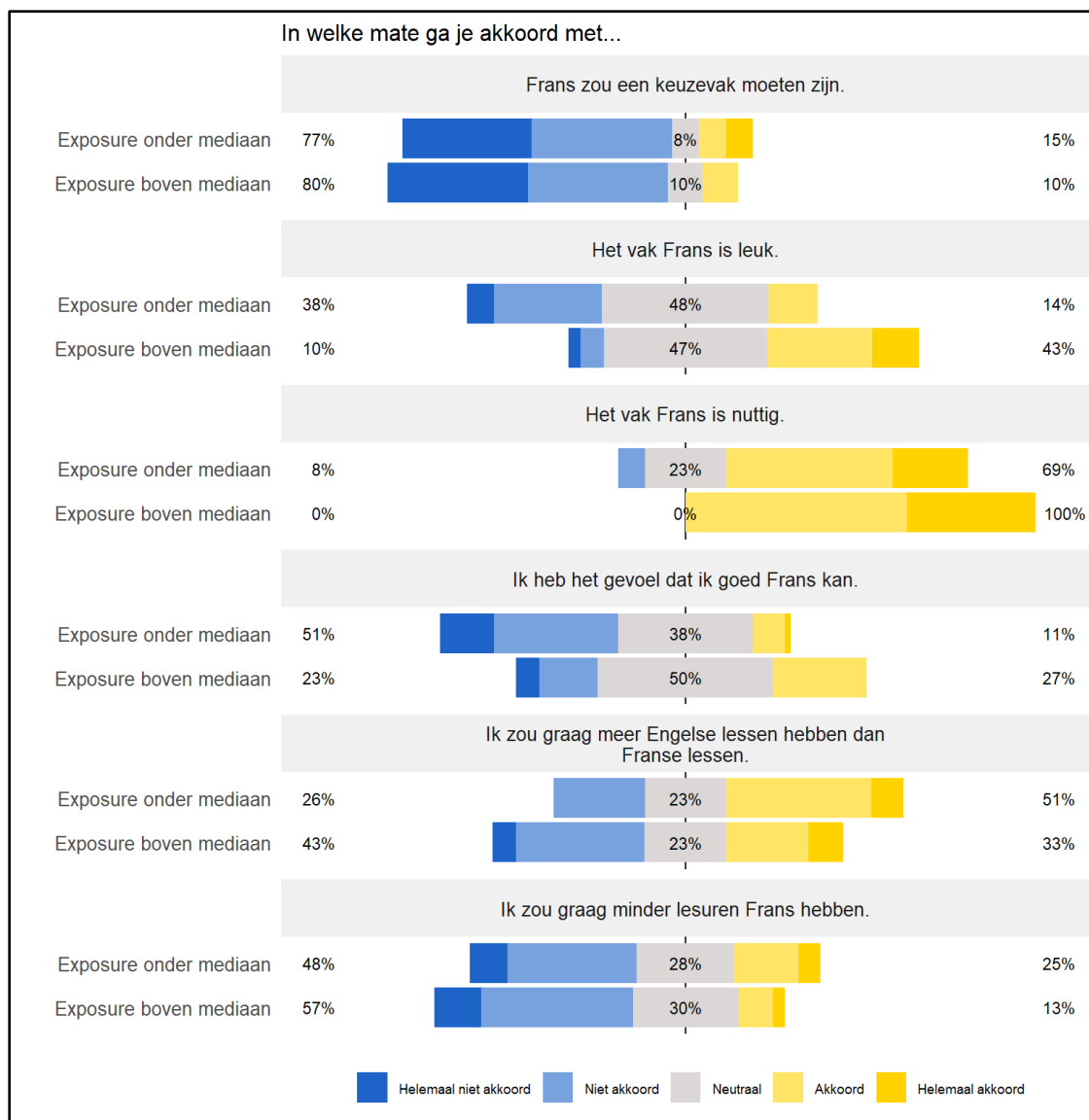
In de vragenlijst werden ook enkele stellingen voorgelegd aan de leerlingen aan de hand van een Likertschaal. De verschillende stellingen zijn terug te vinden in de methodologie (4. *Methodologie*) of in *Grafiek 4*. De antwoorden op deze stellingen worden grafisch weergegeven in *Grafiek 4*. Daaruit blijkt dat de leerlingen over het algemeen het nut van het vak Frans wel inzien. Bijna de helft van de leerlingen blijft eerder neutraal ten opzichte van het vak. Er zijn echter meer leerlingen die het vak minder leuk vinden dan leerlingen die het wél leuk vinden. Daarnaast geeft 45% van de leerlingen aan liever meer Engelse lessen dan Franse lessen te willen volgen, een tendens die we ook al zagen bij Peters et al. (2019). Toch wil de meerderheid van de leerlingen niet minder uren Frans dan ze nu krijgen. Slechts 16% vindt dat ze vrij goed Frans kunnen. De overige leerlingen geven aan dat ze het niet goed kunnen of blijven hier eerder neutraal over. Tot slot blijkt dat de meeste leerlingen het vak Frans niet willen zien verdwijnen. Het idee om Frans als keuzevak aan te bieden, wordt door een grote meerderheid niet gesteund. We kunnen dus besluiten dat het nut van het vak Frans wel erkend wordt, al vinden veel leerlingen het vak niet echt leuk en hebben ze weinig vertrouwen in hun eigen taalvaardigheid. Een gebrek aan motivatie en een laag zelfbeeld kunnen ertoe bijdragen dat leerlingen negatiever staan tegenover het vak en de moeilijkheid ervan.



Grafiek 4: Antwoorden van de leerlingen op de stellingen over de attitudes bij het vak Frans

Attitudes ten opzichte van het Frans en out-of-school exposure

De antwoorden op deze stellingen werden ook gecorreleerd met de out-of-school exposure-scores om te onderzoeken of leerlingen die meer Frans buiten de les gebruiken, ook een positievere houding hebben ten opzichte van het vak Frans. Wanneer we de exposure-scores vergelijken met de antwoorden op de Likertschaal, levert dat *Grafiek 5* op. Om een grens te bepalen, werd de mediaan van de exposure-scores genomen: 3,39. Die keuze werd gemaakt omdat het gemiddelde te veel beïnvloed werd door een paar uitschieters, terwijl de meeste leerlingen eerder laag scoorden. Er werden vervolgens twee groepen gevormd: leerlingen die boven de mediaan scoorden en leerlingen die eronder scoorden. Deze indeling werd dan vergeleken met de antwoorden op de attitudevragen. We bespreken hier de opvallendste correlaties. Van de leerlingen die boven de mediaan scoorden, vindt 53% het vak Frans leuk, tegenover slechts 14% van de leerlingen onder de mediaan. Een positievere attitude lijkt dus samen te hangen met meer buitenschoolse exposure. Alleen leerlingen onder de mediaan vinden het vak niet nuttig, wat erop wijst dat wie buiten school geen Frans gebruikt, het vak ook minder waardevol vindt. Leerlingen die vaker buiten school met Frans bezig zijn, schatten hun eigen taalvaardigheid ook hoger in. Leerlingen met weinig exposure verkiezen vaker Engels boven Frans dan leerlingen met meer exposure. Tot slot valt op dat leerlingen onder de mediaan ook iets vaker aangeven liever minder uren Frans te willen dan leerlingen boven de mediaan.

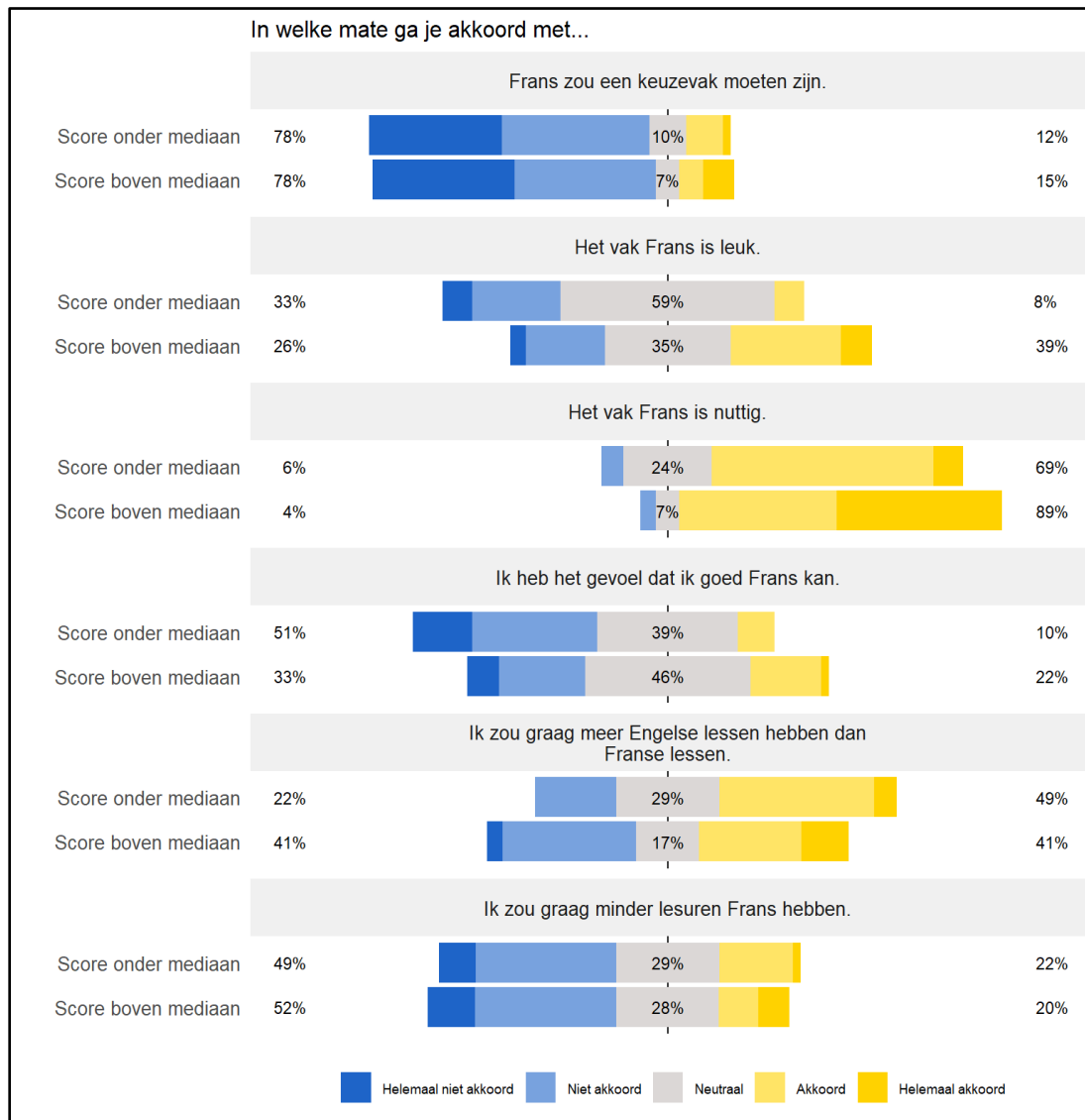


Grafiek 5: Correlatie out-of-school exposure en attitudes ten opzichte van het vak Frans

Attitudes ten opzichte van het Frans en scores woordenschattest

Daarnaast werd ook de correlatie berekend tussen de attitudes ten opzichte van het Frans en de scores op de woordenschattest (Grafiek 6). Ook hier bespreken we de belangrijkste vaststellingen. Net zoals bij de vorige grafiek (Grafiek 5) werden de leerlingen verdeeld in twee groepen: zij die boven de mediaan scoorden en zij die eronder scoorden. De mediaan bedroeg in dit geval 91 (op 150). Wat meteen opvalt, is dat leerlingen die boven de mediaan scoren, aangeven dat ze het vak Frans leuk vinden. Daarnaast zien we dat leerlingen die zichzelf inschatten als beter in Frans ook effectief hogere scores behalen op de woordenschattest. Hun zelfbeeld komt dus grotendeels overeen met hun prestaties. Voor de andere attitudevragen zijn er geen heel opvallende verschillen, maar het algemene beeld toont wel

dat een hogere score op de woordenschattest meestal samengaat met een positievere houding ten opzichte van het vak Frans.



Grafiek 6: Correlaties tussen attitudes ten opzichte van het vak Frans en de scores op de woordenschattest

Concluderend kunnen we dus stellen dat out-of-school exposure aan het Frans geen effect heeft op de woordenschatkennis van de leerlingen. Daarnaast vinden de meeste leerlingen het vak Frans wel nuttig, maar niet echt leuk. We zien wel dat leerlingen die een positievere houding hebben ten opzichte van het Frans meer met het Frans buiten school bezig zijn, en dat ook zij hoger scoren op de woordenschattest.

6. Discussie

6.1 Onderzoeksvraag 1: Evolutie scores op frequentiebanden

De eerste onderzoeksvraag die we bespraken, ging als volgt:

OV1: Hoe evolueren de scores op de verschillende frequentiebanden van de receptieve woordenschattoets?

We gingen na of de scores per frequentieband in een lineair dalende lijn evolueerden. Anders gezegd, scoorden de leerlingen telkens lager op een volgende, minder frequente woordenschatband? Om dit te onderzoeken, keken we naar de resultaten van de leerlingen op de door ons opgestelde woordenschattoets. De verwachte daling per frequentieband werd echter niet bevestigd. De scores op de tweede en de derde frequentieband bleken identiek. Opvallend genoeg lag de score op de laatste frequentieband zelfs 1% hoger dan op de vierde frequentieband. Van een dalende lijn in de scores was dus geen sprake. Deze resultaten suggereren dat de moeilijkheidsgraad van de tweede en derde frequentieband als gelijkwaardig werden ervaren. Bovendien lijkt de vierde frequentieband voor de leerlingen moeilijker te zijn dan de vijfde, wat de hypothese van een lineair afnemende woordkennis per frequentieband onderuithaalt. Mogelijk liggen de moeilijkheidsgraden van de items in de vierde frequentieband hoger dan verwacht.

We kunnen stellen dat de leerlingen vooral vertrouwd zijn met de eerste 1000 woorden van de frequentielijst. Voor de tweede en de derde frequentieband blijft de kennis gemiddeld, terwijl die voor de vierde en vijfde frequentieband onder de helft zakt. Ook bij de Franse VocabLab-test (2019) scoorden de leerlingen voor deze twee laatste frequentiebanden minder dan 50%. In tegenstelling tot dit onderzoek werd bij de VocabLab-test wel een dalende trend in scores waargenomen over de frequentiebanden heen (Peters et al. 2019: 71). Deze resultaten laten zich op meerdere manieren interpreteren. Mogelijk bevat de vierde frequentieband moeilijkere woorden. Een andere verklaring is dat leerlingen via school vaker in aanraking komen met woorden uit de vijfde frequentieband. Werkboeken zijn immers niet altijd logisch opgebouwd. Zo is volgens onderzoek van Parys et al. (2024) niet elk handboek frequentiegebaseerd. Minder frequente en meer frequente woorden worden vaak door elkaar gebruikt (Van Parys et al. 2024: 11). Toch blijft een aanzienlijk deel van de hoogfrequente woorden afwezig in de werkboeken. Hierdoor krijgen leerlingen niet de kans om deze woorden aan hun woordenschat toe te voegen. Er zou meer gefocust moeten worden op de frequentere woorden, zodat

leerlingen een sterke basis kunnen opbouwen. Dit is zeker belangrijk aangezien zij voornamelijk enkel tijdens de Franse les met de taal in aanraking komen (Van Parys et al. 2024: 11). Een bijkomende factor die het verschil met de resultaten van de VocabLab-toetsen kan verklaren, is de gebruikte frequentielijst. Die van de VocabLab-toetsen is lemmagebaseerd en omvat woorden uit zowel gesproken als geschreven taal (Peters et al. 2019: 61). Voor dit onderzoek werd daarentegen een frequentielijst op basis van ondertitels gebruikt, die flemma's bevat. Eerder toonden Pinchbeck et al. (2022) al aan dat frequentielijsten met ondertitels betere voorspellers zijn van woordenschatkennis dan andere types frequentielijsten (Pinchbeck et al. 2022: 9-10).

Het verschil tussen de verschillende frequentiebanden kan ook verband houden met de cognaten en de verschillende 'ik weet het niet'-opties. Sommige cognaten werden door de leerlingen als moeilijker ervaren dan andere. Cognaten die tot de eerste frequentieband behoren, werden door alle leerlingen correct vertaald. Op de andere frequentiebanden was dat niet altijd het geval. Cognaten kunnen dus bijdragen aan een hogere of lagere score. Niet elk cognaat leidt automatisch tot herkenning, waardoor hun effect op de totaalscore per frequentieband kan variëren. Het als moeilijkst ervaren cognaat, *prestige*, bevond zich in de vijfde frequentieband.

Ook het aantal aangeduide 'ik weet het niet'-opties kan wijzen op moeilijkheden. In lijn met de resultaten per frequentieband zien we dat op de tweede en de derde frequentieband bijna even vaak de 'ik weet het niet'-optie werd gekozen. Dit suggereert dat de leerlingen deze twee banden als even moeilijk ervaarden. Dat zagen we eerder ook al in de gemiddelde scores van alle leerlingen voor de frequentiebanden. De cijfers voor de vierde en de vijfde frequentieband liggen eveneens dicht bij elkaar. Opnieuw scoort de vierde frequentieband lager dan de vijfde. Wanneer we kijken naar het gemiddelde aantal 'ik weet het niet'-antwoorden, merken we ook dat deze cijfers niet in een lineair dalende lijn verlopen. Bij de VocabLab-test (2019) was dat wel het geval. Daar werd de 'ik weet het niet'-optie meer aangeduid naarmate de frequentiebanden opliepen. Daarnaast zien we dat vanaf de tweede frequentieband de maximale aantallen van de aangeduide 'ik weet het niet'-optie erg dicht bij elkaar liggen. In elke frequentieband zat dus minstens één woord dat door bijna iedereen als moeilijk werd ervaren.

Enkele beperkingen van dit onderzoek zijn mogelijk het aantal participanten, de geselecteerde cognaten en de selectie van de items. Ten eerste was het aantal leerlingen niet evenredig voor het vijfde en het zesde middelbaar, wat een invloed kan hebben gehad op de resultaten. Ook de vertaling van de gebruikte cognaten kan een rol hebben gespeeld bij het al dan niet herkennen van deze woorden. Soms werd gekozen voor een letterlijke vertaling, zoals 'garanderen' voor *garantir* (en dus niet bijvoorbeeld 'verzekeren'). In andere gevallen werd bewust gekozen voor een minder letterlijke vertaling, zoals 'aanzien' voor *prestige*. Opvallend is dat *prestige* slecht scoorde op de test. Mogelijk zouden leerlingen beter scoren op dit item als het ook in de test als 'prestige' zou zijn vertaald. Opmerkelijk is dat het item

timide, met als vertaling ‘verlegen’, wel relatief goed scoorde, wat aangeeft dat niet alle minder transparante vertalingen tot verwarring leidden.

Het kan interessant zijn om daarnaast ook een toets op te stellen zonder cognaten, zoals bij de de VocabLab (Peters et al. 2019), hoewel cognaten wel een integraal onderdeel vormen van de reële woordenschat. Wanneer een woordenschattest wordt afgenomen bij leerlingen met verschillende moedertalen, is het belangrijk om extra aandacht te besteden aan de keuze van de cognaten. In deze test werden de cognaten bovendien niet beoordeeld door een moedertaalspreker van het Frans. Het is dus mogelijk dat bepaalde items in de test als cognaten beschouwd hadden kunnen worden, maar nu niet als zodanig herkend zijn. Daarnaast zijn de items in deze test geselecteerd op basis van hun positie in de frequentielijst. Het had ook gekund dat andere woorden werden gekozen die voor sommige leerlingen beter herkenbaar waren, wat wellicht tot een ander, misschien meer lineair resultaat had geleid. De 30 geselecteerde woorden per frequentieband zijn bedoeld als representatie van een band van 1000 woorden, wat ook geen volledig nauwkeurige weergave is.

Wat in dit onderzoek bovendien niet werd meegenomen, zijn de foutieve antwoorden die leerlingen gaven. Alleen de correcte antwoorden en de aangeduide ‘ik weet het niet’-opties zijn geanalyseerd. Er werd per item dus niet nagegaan hoe vaak er een foute optie werd aangeduid. Dit zou een interessante toevoeging kunnen zijn voor vervolgonderzoek.

6.2 Onderzoeksvraag 2: Betrouwbaarheid van de woordenschattest

De tweede onderzoeksvraag gaat na of de test betrouwbaar is:

OV2: Hoe betrouwbaar is de woordenschattest in zijn geheel, en de verschillende subdelen van de toets?

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden werden enkele statistische tests uitgevoerd in SPSS (SPSS Statistics 29). Met behulp van verschillende Cronbach’s alpha-berekeningen werd nagegaan hoe betrouwbaar de volledige test was, evenals de betrouwbaarheid per afzonderlijke frequentieband. Uit de resultaten bleek dat de test in het algemeen zeer betrouwbaar is met een score van .96. In het algemeen kunnen we stellen dat de toets een betrouwbaar instrument is om de woordenschatkennis van leerlingen te meten.

De waarde van 0.70 wordt als benedengrens genomen om items als betrouwbaar te beschouwen. Ook voor de meeste frequentiebanden werden hoge betrouwbaarheidscoëfficiënten gevonden, met uitzondering van de eerste frequentieband. Die behaalde een score van 0.68, wat onder de grenswaarde van 0.70 ligt. Na enkele herberekeningen en het weglaten van bepaalde items, steeg deze score

nauwelijks. Daarom werd ervoor gekozen om toch alle items te behouden. De lage score kan mogelijk verklaard worden door het feit dat de woorden in deze band relatief eenvoudig zijn en door veel leerlingen correct werden herkend. Andere items daarentegen, werden juist door veel leerlingen niet herkend, wat de interne samenhang binnen deze frequentieband mogelijk verstoorde. Toch is het waardevol om ook in de eerste frequentieband zicht te krijgen op welke items goed en minder goed scoren. In de VocabLab-test (Peters et al. 2019) werden de eerste en de tweede frequentieband samengenomen, omdat de test gericht was op studenten die aan de universiteit gingen studeren. Toch is het waardevol om deze frequentiebanden afzonderlijk te behouden, aangezien er duidelijke verschillen bestaan tussen de eerste en de tweede frequentieband. Het apart analyseren ervan biedt meer inzicht in hoe woordenschatkennis zich ontwikkelt over de verschillende niveaus.

Ook de afzonderlijke frequentiebanden kunnen als betrouwbaar worden beschouwd. Opvallend is dat de waarde van Cronbach's alpha toeneemt naarmate de frequentiebanden oplopen. De hoogste betrouwbaarheid werd vastgesteld bij de laatste frequentieband. Dit is opmerkelijk, aangezien in andere woordenschattesten Frans, zoals de TVV van Batista en Horst (2016) en de VocabLab-test van Peters et al. (2019), de waarde van Cronbach's alpha daalt naarmate de frequentiebanden oplopen. In deze test zien we dat patroon dus niet terug.

Dat de vierde en vijfde frequentiebanden iets hogere betrouwbaarheidswaarden vertonen, is in dit geval positief. De vierde frequentieband haalde immers in de meeste gevallen lagere scores dan de vijfde frequentieband. Dankzij de berekening van Chronbach's alpha weten we dat de test desondanks betrouwbaar is en dat de items in die frequentiebanden nog steeds als valide kunnen worden beschouwd. In dit onderzoek werd Chronbach's alpha enkel berekend voor de frequentiebanden en de test als geheel. Er werd dus geen onderscheid gemaakt in studierichting of het aantal uren Frans per week. In vervolgonderzoek zou ook kunnen worden nagegaan of dergelijke factoren een invloed hebben op de betrouwbaarheid. In het onderzoek van Peters et al. (2019) werd bijvoorbeeld vastgesteld dat een bepaalde leeftijdsgroep op een specifieke frequentieband een lagere Chronbach's alpha-score behaalde dan andere leeftijdsgroepen. Dit toont aan dat de betrouwbaarheid van een test kan variëren afhankelijk van de doelgroep. De participantenkenmerken spelen dus een belangrijke rol.

6.3 Onderzoeksvraag 3: Grootte van de woordenschatkennis Frans

Onderzoeksvraag drie was zeer uitgebreid:

OV3: Hoe groot is de woordenschatkennis Frans van leerlingen in de derde graad van het secundair onderwijs, zoals gemeten met de receptieve woordenschattoets?

De woordenschatkennis van de leerlingen blijkt niet bijzonder uitgebreid te zijn. Het gemiddelde percentage correcte antwoorden ligt net onder de 60% voor de hele toets. Wanneer we per frequentieband kijken, zien we duidelijke verschillen. Zo beheersen de leerlingen gemiddeld 84% van de woorden uit de eerste frequentieband. Voor de vierde frequentieband, waarop het minst werd gescoord, ligt dat percentage op 43%. We zien dus een spreiding van ruime voldoende tot duidelijke onvoldoende. Als we in gedachten houden dat iemand ongeveer 98% van de woorden in een tekst moet kennen om die goed te begrijpen, dan blijkt uit deze resultaten dat de leerlingen daar nog niet aan voldoen (Vilkaitė-Lozdienė en Schmitt 2020: 85-86). Hoewel de score voor de eerste frequentieband relatief hoog is, wordt daar de grens van 90% niet eens niet overschreden.

Om deze onderzoeksvraag in meer detail te kunnen beantwoorden, werd ze opgesplitst in twee deelvragen:

6.3.1 Vijfde middelbaar vs zesde middelbaar

OV3a: Wat is het verschil tussen leerlingen in het vijfde middelbaar en leerlingen in het zesde middelbaar?

Uit de resultaten blijkt dat het zesde middelbaar hogere scores behaalt dan het vijfde middelbaar. Dat is meteen duidelijk bij een vergelijking van de gemiddelden. Zo komt het zesde middelbaar voor de eerste frequentieband bijna aan een score van 90%. Voor de vierde frequentieband halen ze echter nog steeds een onvoldoende. Hun globale woordenschatkennis bedraagt gemiddeld 64%. Voor het vijfde middelbaar ligt dat cijfer lager, namelijk 57%. Bovendien haalt het vijfde middelbaar een onvoldoende op zowel de vierde als de vijfde frequentieband. Het zesde middelbaar scoort op alle frequentiebanden hoger dan het vijfde, wat erop wijst dat hun woordenschatkennis uitgebreider is. Toch is ook hun kennis nog onvoldoende om een tekst volledig te kunnen begrijpen.

Een belangrijke kanttekening hierbij is dat de groepen niet gelijk verdeeld zijn. Er namen 68 leerlingen uit het vijfde middelbaar deel, tegenover 37 leerlingen uit het zesde middelbaar. Hierdoor kan een beter of slechter resultaat in de kleine groep het gemiddelde snel beïnvloeden, wat een vertekend beeld kan geven.

Ook in het onderzoek van Peters et al. (2019) werden verschillen vastgesteld tussen de participantengroepen. Daar scoorden de jongere deelnemersgroepen eveneens lager dan de oudere (Peters et al. 2019: 70). Het is wel belangrijk op te merken dat de leeftijden van de participanten in dat onderzoek niet volledig overeenkomen met de leeftijden van de leerlingen in dit onderzoek.

We kunnen de resultaten van de leerlingen uit het zesde middelbaar wel enigszins vergelijken met die van eerstejaarsstudenten aan de universiteit. In de VocabLab-test scoren deze studenten gemiddeld 62% op de volledige toets. De leerlingen uit het zesde middelbaar in dit onderzoek behalen gemiddeld 64%. De globale resultaten zijn dus vergelijkbaar. Op de tweede (die bestaat uit 1k en 2k) en de vierde frequentieband scoren de universiteitsstudenten uit de VocabLab-test beter, terwijl de zesdejaars uit ons onderzoek beter presteren op de derde en vijfde frequentieband. Zoals eerder besproken in paragraaf 6.1, verschillen de gebruikte frequentielijsten in beide onderzoeken. De onderzochte woorden komen in beide tests niet overeen. Toch valt op dat de ook leerlingen uit het vijfde middelbaar in dit onderzoek beter scoren dan de vierdejaars in het onderzoek van Peters et al. (2019). De trend die we in dit onderzoek waarnemen, sluit dus aan bij bevindingen uit eerder onderzoek. Dit ondersteunt bovendien de hypothese dat leerlingen met een jaar meer Frans ook over een grotere woordenschatkennis beschikken. In de praktijk zien we dat woordenschatkennis effectief toeneemt naarmate leerlingen langer Frans volgen op school. Dat is een interessante vaststelling. Naast de eerder aangehaalde beperking van het ongelijke aantal participanten, kan ook het aantal uren Frans per week een rol spelen in de verworven woordenschat. Daar gaan we verderop dieper op in. Wat we in dit onderdeel niet hebben onderzocht, is hoe vaak leerlingen uit het vijfde middelbaar foutieve antwoorden of ‘ik weet het niet’-opties aanduiden in vergelijking met leerlingen uit het zesde middelbaar. Dit zou een waardevol element kunnen vormen voor toekomstig onderzoek.

6.3.2 Aantal lesuren Frans

Daarnaast stelden we nog een deelvraag:

OV3b: Wat is het verschil tussen leerlingen met meer en minder lesuren Frans?

Bij het vijfde middelbaar valt op dat meer lesuren Frans per week leiden tot betere scores. De gemiddelde eindscore van de leerlingen met twee uur Frans per week lag onder de helft, wat wijst op een vrij beperkte woordenschatkennis. Leerlingen die meer dan drie uur Frans per week kregen, scoorden echter aanzienlijk beter, met een gemiddelde eindscore van 68%. Voor de eerste frequentieband haalden zij zelfs een score van 90%, wat betekent dat hun kennis van de eerste 1000 frequentste woorden behoorlijk goed is.

Opvallend is dat deze leerlingen met meer dan drie uur Frans per week minder goed scoren op de vierde frequentieband dan op de vijfde. Dat is omgekeerd van wat we zouden verwachten, maar valt mogelijk te verklaren door het gebruik van een frequentielijst die gebaseerd is op ondertiteling. Daarnaast houden werkboeken Frans in het middelbaar onderwijs geen rekening met oplopende woordfrequentie bij het

aanleren van nieuwe woordenschat (Van Parys et al. 2024: 11). Dit bespraken we ook al kort bij onderdeel 6.1.

Ook bij het zesde middelbaar geldt voor alle studierichtingen dat meer uren Frans per week leiden tot betere resultaten. Daarnaast zien we dat leerlingen in het zesde middelbaar met hetzelfde aantal uren Frans als in het vijfde middelbaar steevast hogere scores behalen. Geen van hen haalt een eindscore onder de 50%. Leerlingen met drie uur Frans per week scoren 90% op de eerste frequentieband, wat wijst op een degelijke woordenschatkennis. De leerlingen met vier uur Frans per week halen zelfs 95%, wat erop duidt dat zij de 1000 meest frequente woorden goed beheersen. Opvallend is dat alle leerlingen uit het zesde middelbaar hoger scoren op de vijfde frequentieband dan op de vierde, wat in dit geval in het oog springt. Ook dit wijst erop dat de frequentie van woorden zoals die in werkelijkheid voorkomt, niet overeenkomt met hoe woordenschat in schoolboeken wordt aangeboden, zoals Van Parys et al. (2024) beschrijven in hun studie. In eerder onderzoek werden leerlingen met meer en minder lessen Frans nog niet vergeleken. We kunnen deze resultaten dus voorlopig nog niet vergelijken met andere onderzoeken.

6.4 Onderzoeksvraag 4: Teststrategieën

Als vierde onderzoeksvraag onderzochten we de strategieën die leerlingen toepassen tijdens het maken van een test:

OV4: Welke teststrategieën passen de leerlingen toe tijdens het maken van een woordenschattest Frans?

Om te achterhalen welke strategieën de leerlingen toepasten, moesten we eerst nagaan of de test voor hen goed functioneerde en of het formaat dus geschikt was. Daarom stelden we hen eerste enkele vragen hierover. Vervolgens gingen we in op de gebruikte strategieën. Ten slotte wilden we ook weten hoe de leerlingen zich voelden tijdens het afleggen van zo'n woordenschattest. Via interviews met zes leerlingen verzamelden we de nodige informatie. Een thematische analyse van de gesprekken bracht de belangrijkste bevindingen aan het licht.

De leerlingen vonden het meerkeuzeformaat met *meaning recognition* het meest geschikt voor een woordenschattest met het aantal items dat in onze test bevestigd werden. Ze ervoeren de test als gebruiksvriendelijk. Bijna allemaal gebruikten ze eliminatie door foutieve opties weg te strepen om zo tot het juiste antwoord te komen. Bovendien keken ze allemaal naar het Engels of een andere taal om onbekende woorden toch te kunnen begrijpen. Dit zijn ook de strategieën die terugkomen in het onderzoek van Lee (2011) en Gyllstad, Schmitt en Vilkaite-Lozdienė (2015). *Contextual guessing* was bij dit onderzoek niet van toepassing, aangezien het Franse woord niet in een voorbeeldzin werd

geplaatst. Er zitten hier dus geen vernieuwende teststrategieën tussen. Tijdens het maken van de test voelden ze zich niet gestresst, al gaf de helft aan dat dit wel zo zou zijn als het om een test met punten ging. Als deze test dus in de klas wordt afgenomen en meetelt voor een beoordeling, is het mogelijk dat leerlingen andere antwoorden geven door stress of prestatiedruk. Er was nu ook geen tijdslimiet, wat ervoor zorgde dat de leerlingen de test in alle rust konden maken.

Wat tijdens de test minder goed zou werken, is het geven van onmiddellijke feedback, zoals het aanduiden van foute antwoorden in het rood. De meeste leerlingen zouden het daarentegen wel fijn vinden om op het einde van de test hun totaalscore te kunnen zien. Dit zou dan ook echt geïmplementeerd kunnen worden wanneer leerkrachten deze test willen gebruiken in hun klassen. Met een paar aanpassingen aan de online test, kan er een score gegenereerd worden op het einde van de test. Naarmate de test vorderde, merkten sommigen dat hun concentratie afnam. Toch bleek dit niet uit de resultaten. Op de laatste frequentieband scoorden ze niet slechter. De lagere scores kwamen eerder voor bij de vierde frequentieband.

Gemiddeld duurde de test ongeveer 16 minuten, wat kort genoeg is om de aandacht van de meeste leerlingen vast te houden. Er zou overwogen kunnen worden om minder items per frequentieband op te nemen, maar dat zou de representativiteit van de resultaten kunnen aantasten. De test neemt ook geen heel lesuur in beslag, wat de gebruiksvriendelijkheid nog verhoogt. Leerkrachten kunnen nog een stuk lesgeven na de test en zijn zo geen heel lesuur kwijt.

Een ander aandachtspunt is toezicht tijdens het invullen van de test. Leerkrachten houden best toezicht door rond te lopen, zodat leerlingen niet de kans krijgen om andere tabbladen te openen en antwoorden op te zoeken. Een alternatief zou kunnen zijn om de test op papier af te nemen. Dat voorkomt digitaal spieken, maar zou vanwege de lengte van de test wel een aanzienlijke hoeveelheid papier vergen. Enkele leerlingen gaven aan dat een papieren formaat ook minder milieuvriendelijk is, maar zouden er geen probleem mee hebben om de test op papier te maken. Ze gaven aan het onlineformaat handig te vinden omdat ze eenvoudig konden doorklikken en scrollen, zonder pagina's te moeten omslaan. Om samenwerken tegen te gaan, kregen de leerlingen de vragen in een willekeurige volgorde te zien. Toch blijft het mogelijk dat er tijdens de test werd overlegd, zeker in grotere klassen waar toezicht moeilijker is. Een mogelijke oplossing is om kaften of schermen tussen de leerlingen te plaatsen, of hen, indien mogelijk, verder uit elkaar te zetten. Zo kan beter gegarandeerd worden dat iedereen individueel aan de woordenschattest werkt. Er zijn dus nog enkele praktische beperkingen die vooral te maken hebben met de klascontext en toezicht. Wanneer deze omstandigheden onder controle zijn en leerlingen zich effectief alleen op de test concentreren, kunnen de resultaten met meer zekerheid als betrouwbaar en onbeïnvloedbaar beschouwd worden.

6.5 Onderzoeksvraag 5: Out-of-school exposure, attitudes ten opzichte van het Frans en scores

Ten slotte stelde we ons nog volgende onderzoeksvraag:

OV5: In welke mate is er een verband tussen out-of-school exposure en de resultaten van de leerlingen op de woordenschattest Frans?

Vooraleer de leerlingen aan de woordenschattest begonnen, vulden ze een vragenlijst in over hun blootstelling aan het Frans buiten de schoolcontext en hun attitudes ten opzichte van het vak. Deze gegevens werden vervolgens gebruikt om de onderzoeksvraag te beantwoorden.

Er werd een zeer zwak positief verband gevonden tussen out-of-school exposure en de resultaten op de woordenschattest. Dit verband was echter te beperkt om als betekenisvol of valabel beschouwd te worden. Ook in eerdere studies, zoals die van Peters et al. (2019), werden niet meteen duidelijke positieve verbanden vastgesteld. Een mogelijk verklaring daarvoor is dat leerlingen over het algemeen te weinig in contact komen met Frans buiten de schoolcontext om hieruit stevige conclusies te trekken. Wel werden er enkele positieve correlaties gevonden tussen out-of-school exposure en attitudes ten opzichte van het Frans. Leerlingen die vaker in aanraking kwamen met de Franse taal buiten school, bleken doorgaan ook een positievere houding tegenover het vak te hebben. Deze bevindingen konden we ook terugvinden in het onderzoek van Joris en Vervondel (2015). Daarnaast presteerden leerlingen met een positievere attitude tegenover het Frans ook beter op de woordenschattest. Degenen die aangeven dat ze goed zijn in Frans, scoorden effectief hoger. Dit wijst erop dat zelfbeeld en een positieve houding ten aanzien van het vak Frans samenhangen met betere prestaties.

Deze vaststelling laat zich ook in de andere richting interpreteren. Hoe beter je ergens in bent, hoe leuker je het vak mogelijk vindt. Leerlingen die hoge punten behalen voor Frans zullen sneller geneigd zijn te zeggen dat ze het vak leuk vinden. Toch blijft het mogelijk dat sommige leerlingen hun taalvaardigheid onderschatten, of dat anderen goed presteren maar het vak desondanks niet graag doen. De attitudevragen boden daarnaast ook inzicht in hoe leerlingen het talenonderwijs ervaren. Hoewel velen de lessen Frans nuttig vonden, gaven sommigen aan liever meer Engels dan Frans te willen. Dat roept vragen op over de motivatie en interesse voor Frans, en hoe het talenonderwijs daarop kan inspelen.

Daarnaast vinden de leerlingen dat Frans geen keuzevak zou moeten worden. Over het algemeen waarderen zij het vak nog steeds. Dit staat enigszins haaks op wat we vaak horen binnen het onderwijs, waar geregeld wordt gesteld dat leerlingen Frans niet leuk vinden en het als een ‘buisvak’ beschouwen. Het feit dat de meeste leerlingen aangeven Frans nog steeds te willen leren, toont aan dat er wel degelijk

interesse en motivatie bestaat om de taal te blijven volgen. Misschien is het daarom zinvol om binnen het onderwijs te onderzoeken hoe het vak Frans aantrekkelijker kan worden gemaakt.

In eerder onderzoek werden nog geen correlaties gevonden tussen out-of-school exposure en de attitudes ten opzichte van het Frans. Dit blijft een interessant aandachtspunt voor toekomstig onderzoek. Wanneer het onderzoek uitgebreid wordt, kan het bovendien waardevol zijn om de afzonderlijke items van de out-of-school exposure-vragenlijst nader te bekijken, zodat duidelijk wordt met welke vormen van blootstelling leerlingen buiten school het vaakst in aanraking komen. Een eerste analyse van onze gegevens wijst uit dat leerlingen vooral hoog scoren op 'luisteren naar Franse muziek'. Dit is een relatief laagdrempelig medium waardoor ze buiten de school met het Frans bezig zijn. Uit het onderzoek van Peters (2018) naar de correlatie tussen out-of-school exposure en woordenschat bleek wel dat het effect van muziek op woordenschatverwerving verwaarloosbaar was. Het is belangrijk op te merken dat dit onderzoek zich uitsluitend richtte op de verwerving van het Engels. Aangezien leerlingen doorgaans via meer media met het Engels in aanraking komen dan met het Frans, kunnen de resultaten voor het Frans mogelijk anders uitvallen. Het is dus niet uitgesloten dat Franse muziek op zich wel een positief effect heeft op de verwerving van Franse woordenschat, al moet dat verder onderzocht worden.

Daarnaast viel op dat veel leerlingen bij de attitudevragen de optie 'neutraal' aankruisten. Deze optie werd vrij vaak gekozen, behalve bij de vraag of Frans een keuzevak zou moeten zijn. Daar was de grote meerderheid unaniem eens: Frans moet geen keuzevak zijn. Dit is een duidelijk en waardevolle boodschap aan het onderwijs.

7. Pedagogische implicaties

Om af te sluiten vormt deze masterproef ook een oproep aan educatieve instellingen. Leerlingen beschouwen Frans als een nuttig vak en willen niet dat het een keuzevak wordt. Toch geven ze aan het vak niet echt leuk te vinden en verkiezen ze vaker Engelse lessen boven Franse. Nochtans is een degelijke kennis van Franse woordenschat essentieel, zeker voor leerlingen in de derde graad die verder willen studeren of het werkveld betreden. Binnen zowel België als de Europese Unie blijft Frans een belangrijke taal. De beheersing ervan zal leerlingen zeker ten goede komen. Het is dan ook aan het onderwijs om het vak Frans aantrekkelijker te maken en om de juiste leerstof, met aandacht voor frequent gebruikte Franse woordenschat, in de lessen te integreren.

In dit onderzoek viel daarbij de ongelijke verdeling van participanten op. Klassen met meer uren Frans zijn doorgaans kleiner, terwijl klassen met minder uren Frans per week vaak uit veel leerlingen bestaan. Die leerlingen met weinig uren Frans krijgen niet alleen minder instructietijd, maar ook minder kansen om actief aan het woord te komen. Frans blijft echter een taalvak, waarin alle, inclusief de productieve vaardigheden, centraal staan. Leerlingen kunnen hun woordenschat zo moeilijk verbreden. Voor een leerkracht die slechts twee uren per week een klas van 25 leerlingen heeft, is het quasi onmogelijk om iedereen voldoende aan bod te laten komen. Dit vormt een belangrijk aandachtspunt voor het onderwijsbeleid.

Voor toekomstig onderzoek zou het interessant zijn om niet alleen de werkboeken te analyseren, maar ook een vergelijking te maken tussen werkboeken van leerlingen met verschillende hoeveelheden uren Frans. Zo kan nagegaan worden of en hoe deze werkboeken verschillen op vlak van aangeboden woordenschat. Dat kan waardevolle inzichten opleveren voor de verdere ontwikkeling van leermiddelen. Tegelijk kan onderzocht worden in welke mate de frequente woorden uit de gehanteerde frequentielijst effectief terug te vinden zijn in de leer- en werkboeken die momenteel in de klas worden gebruikt. Op basis van de resultaten van de woordenschattoets lijkt dit slechts gedeeltelijk het geval te zijn, met uitzondering van de woorden uit de eerste frequentieband. Het zou dan ook wenselijk zijn dat zowel onderwijsinstellingen als uitgeverijen meer rekening houden met de frequent gebruikte Franse woorden. Zo kunnen leerlingen in de Franse les een solide basis ontwikkelen op het vlak van woordenschat.

Hopelijk kan de in dit onderzoek ontwikkelde woordenschattoets in de toekomst als educatief instrument worden ingezet in de klaspraktijk. Leerkrachten kunnen zo gericht inzicht krijgen in het woordenschatniveau van hun leerlingen. Het zou bovendien waardevol zijn om na te gaan hoe leerlingen op de toets scoren aan het begin en op het einde van het schooljaar, om zo hun evolutie in kaart te brengen.

8. Conclusie

In dit onderzoek onderzochten we de woordenschatkennis van leerlingen in de derde graad van de doorstroomfinaliteit. We ontwikkelden hiervoor zelf een woordenschattoets, waarna we de resultaten van de leerlingen grondig analyseerden. Op basis van antwoorden op een vragenlijst, de resultaten van de woordenschattoets en enkele interviews, werd er diverse data verzameld. De woordenschattoets kon vervolgens gevalideerd worden via statistische tests.

Uit de resultaten blijkt in de eerste plaats dat de algemene woordenschatkennis van de leerlingen niet bijzonder groot is. Op geen enkele frequentieband behaalt de hele leerlingengroep gemiddeld meer dan 90%. Voor geen enkele frequentieband kunnen we dus stellen dat de hele groep leerlingen over voldoende woordenschatkennis beschikt. Bovendien vertonen de resultaten geen dalende lijn naarmate de frequentiebanden oplopen, wat oorspronkelijk werd verwacht. Mogelijke oorzaken hiervoor liggen bij het gebruik van frequentielijsten op basis van ondertitelingscorpora en bij werkboeken die in het onderwijs onvoldoende aandacht besteden aan hoogfrequente woorden in het Frans.

Daarnaast werd de betrouwbaarheid van de woordenschattest getoetst aan de hand van statistische analyses. De toets als geheel scoorde zeer hoog, wat de validiteit ervan bevestigt. De volledige test is dus geschikt om woordenschatkennis te meten. Ook per frequentieband scoort de toets over het algemeen goed. Alleen bij de eerste frequentieband ligt de betrouwbaarheid net onder de gewenste drempel.

Wanneer we de resultaten van de leerlingen verder opsplitsen per leerjaar en op basis van het aantal uren Frans per week, krijgen we een duidelijker beeld van hun woordenschatkennis. Leerlingen uit het vijfde middelbaar scoren over het algemeen lager dan de leerlingen uit het zesde middelbaar. Dit komt overeen met de hypothese, aangezien zesdejaars al een jaar langer Frans volgen. De leerlingen uit het vijfde middelbaar scoren gemiddeld 5 % à 6 % lager dan de leerlingen uit het zesde middelbaar. Kijken we binnen elk leerjaar naar het aantal uren Frans per week, dan zien we dat leerlingen met meer lessen systematisch beter scoren dan leerlingen met minder uren Frans. Slechts een beperkt aantal leerlingen behaalt meer dan 90% op een frequentieband. Dit is enkel het geval voor de leerlingen uit het vijfde middelbaar met meer dan drie uur Frans, en voor de leerlingen uit het zesde middelbaar met drie of vier uur Frans. Zij beheersen de woordenschat van de eerste frequentieband, dus de 1000 meest frequente woorden, goed. Voor de overige frequentiebanden ligt de hoogste gemiddelde score op 86%, bij de leerlingen uit het zesde middelbaar met vier uur Frans per week. De laagste gemiddelde score, 31%, vinden we bij de leerlingen uit het zesde middelbaar met twee uur Frans per week. De verschillen tussen de groepen zijn dus aanzienlijk. De leerlingen met vier uur Frans per week uit het zesde middelbaar hebben de grootste woordenschatkennis, een globale score van 79%. Opvallend is bovendien dat alle

leerlingen uit het zesde middelbaar beter scoren op de vijfde frequentieband dan op de vierde. Dit patroon stemt overeen met wat we ook op het niveau van de totale steekproef vaststelden.

De teststrategieën die de leerlingen toepassen, blijken grotendeels hetzelfde. Dankzij het online meerkeuzeformaat met *meaning recognition*, dat door de meeste leerlingen als gebruiksvriendelijk en efficiënt werd ervaren, kunnen ze de vragen vlot beantwoorden. Bijna iedereen gebruikt de techniek van eliminatie door foute opties weg te schrappen, zodat uiteindelijk het voor de leerlingen juiste antwoord overblijft. Bovendien kijken alle leerlingen naar het Engels wanneer ze twifelen over de betekenis van een woord. Tijdens het maken van de test ervaren ze geen stress, wat deels te verklaren is doordat de test niet meetelt voor een cijfer.

Daarnaast onderzochten we ook de invloed van out-of-school exposure en de attitudes tegenover het vak Frans. Er is een licht positief verband tussen leerlingen die buiten de school meer met Frans bezig zijn en hun scores op de woordenschattest, al is dit verband niet sterk genoeg om met zekerheid conclusies aan te koppelen. Wat wel opvalt, is dat er een duidelijk verband bestaat tussen buitenschoolse blootstelling aan Frans en een positievere houding tegenover het vak Frans. Hoe meer contact leerlingen buiten de klas met Frans hebben, hoe positiever ze het vak beoordelen. Bovendien behalen leerlingen met een positieve attitude ten opzichte van het Frans ook hogere scores op de woordenschattest. Wie plezier heeft in een vak, is vaak ook gemotiveerder en presteert doorgaans beter.

Kortom, deze woordenschattest is statistisch betrouwbaar gebleken en kan nu gebruikt worden als meetinstrument om de woordenschatkennis van leerlingen uit de derde graad doorstroomfinaliteit in kaart te brengen. Het is zeker de moeite waard om in toekomstig onderzoek ook de woordenschatkennis van leerlingen uit andere finaliteiten te onderzoeken en die onderling te vergelijken.

Referentielijst

- Anthony, L. en Nation, I.S.P. (2017). Picture Vocabulary Size Test (Version 1.0.0) [Windows]. Tokyo, Japan: Waseda University. Geraadpleegd via [http:// www.laurenceanthony.net/](http://www.laurenceanthony.net/)
- Batista , R. & Horst, M. (2016). ‘A New Receptive Vocabulary Size Test for French’. The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes.
- Cohen, A. D. (2006). ‘The Coming of Age of Research on Test-Taking Strategies’. *Language Assessment Quarterly*, 3(4), 307–331.
- Depalina, S. (2019). ‘Contextual Guessing Technique in Reading’. *English Education English Journal for Teaching and Learning* 7(1), 29-44
- De Wilde, V., B. Brysbaert & J. Eyckmans (2020). ‘Learning English through out-of-school exposure: which levels of language proficiency are attained and which types of input are important?’. *Bilingualism-Language and Cognition* 23(1), 171-185
- De Wilde, V. (2023). ‘The auditory picture vocabulary test for English L2: A spoken receptive meaning-recognition test intended for Dutch-speaking L2 learners of English’. *Language Teaching Research*
- Gyllstad, H., N. Schmitt & L. Vilkaitė-Lozdienė (2015). ‘Assessing vocabulary size through multiple-choice formats: Issues with guessing and sampling rates.’ *International Journal of Applied Linguistics* 166 (2), 278-306
- Joris, E. & Vervondel, M. (2015). *Stimuler les attitudes positives envers le français* [bachelorproef]. Gent : HOGENT
- Kremmel, B (2020). ‘Measuring Vocabulary Learning Progress’. In: Webb, S. (red.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*. Londen & New York: Routledge, 406-418

- Kyle, K. (2019). 'Measuring lexical richness'. In: Webb, S. (red.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*. Londen & New York: Routledge, 454 - 476
- Lee, J. (2011). *Second language reading topic familiarity and test score: test-taking strategies for multiple-choice comprehension questions* [masterproef]. Iowa: Graduate College of The University of Iowa
- Lee, S. & P. Winke (2018). 'Young learners' response processes when taking computerized tasks for speaking assessment'. *Language Testing* 35(2), 239-269
- Nation, P. & Beglar, D. (2007). 'A vocabulary size test'. *The Language Teacher* 31(7), 9-12
- Nation, P. (2015). Principles guiding vocabulary learning through extensive reading. *Reading in a Foreign Language* 27, 136–145
- Peters, E. (2018). 'The effect of out-of-class exposure to English language media on learners' vocabulary knowledge'. *International Journal of Applied Linguistics* 169 (1), 142-168
- Peters, E., A. Noreillie & E. Puimège (2020). 'Frans eerste vreemde taal en Engels tweede vreemde taal? Of toch niet? Een blik op de Engelse en Franse taalvaardigheid van jongeren in Vlaanderen'. In: Coudenys, W. (red.), *Taal en de wereld*. Leuven: Universitaire Pers Leuven, 53-70
- Peters, E., T. Velghe & T. Van Rompaey (2019). 'The VocabLab tests: The development of an English and French vocabulary test'. *International Journal of Applied Linguistics* 170(1), 53-78
- Peters et al. (2019). 'The Impact of Instruction and Out-of-School Exposure to Foreign Language Input on Learners' Vocabulary Knowledge in Two Languages'. *Language Learning* 69 (3), 747–782
- Pinchbeck et al. (2022). 'Validating word lists that represent learner knowledge in EFL contexts: The impact of the definition of word and the choice of source corpora'. *Elsevier*.

Qian, D. & L. Lin (2020). 'The Relationship Between Vocabulary Knowledge and Language Proficiency'. In: Webb, S. (red.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*. Londen & New York: Routledge, 66-80

Ruyffelaert, A., & Hadermann, P. (2012). The impact of age and gender on the learners' motivation and attitudes towards French in secondary education in Flanders. In L. G. Chova, A. L. Martinez, & I. C. Torres (Eds.), *INTED2012: INTERNATIONAL TECHNOLOGY, EDUCATION AND DEVELOPMENT CONFERENCE* (pp. 159–165). Burjassot: International Association for Technology, Education and Development (IATED).

SPSS Statistics for Windows (versie 29) [computerprogramma] (2008). Chicago: SPSS Inc.

Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en AHOVOKS (2019). *Werkseminarie na de Peiling Frans* [brochure]. Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming.

UCLA (2024). 'What does Cronbach's alpha mean?'. *UCLA Advanced Research Computing. Statistical Methods and Data Analytics*. Geraadpleegd op 12 mei 2025 via <https://stats.oarc.ucla.edu/spss/faq/what-does-cronbachs-alpha-mean/>

Van Parys, A. et al. (2024). 'Vocabulary of reading materials in English and French L2 textbooks: A cross-lingual corpus study'. *System* 124

Vilkaitė-Lozdienė, L. & N. Schmitt (2020). 'Frequency as a Guide for Vocabulary Usefulness High-, Mid-, and Low-Frequency Words'. In: Webb, S. (red.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*. Londen & New York: Routledge, 81- 96

Webb, S. (2015). Extensive viewing: language learning through watching television. In D. Nunan & J.C. Richards (Eds.) *Language Learning Beyond the Classroom* (pp. 159-168). New York: Routledge.

Webb, S., Y. Sasao & O. Balance (2017). 'The Updated Vocabulary Levels Test: Developing and validating two new forms of the VLT'. *International Journal of Applied Linguistics* 168(1), 33-69

Webb, S. (2020). 'Introduction'. In: Webb, S. (red.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*. London & New York: Routledge, 1-12

Winke, P. & H. Lim (2017). 'The Effects of Test Preparation on Second-Language Listening TestPerformance'. *Language Assessment Quarterly* 14(4), 380-397

Zhang, X. (2013). 'The "I don't Know" option in the Vocabulary Size Test'. *TESOL Quarterly*, 47(4), 790-811

Bijlagen

Bijlage 1: Woordenschattest.....	78
Bijlage 2: Informatiebrief.....	136
Bijlage 3: Leeg consentformulier.....	139
Bijlage 4: Statistische gegevens.....	143
Bijlage 5: Items met frequentie.....	175
Bijlage 6: Distractorlijst met frequentie.....	182

De ingevulde consentformulieren, de ingevulde woordenschattesten van de leerlingen en andere databestanden met vertrouwelijke informatie worden wegens privacyredenen niet in de bijlagen opgenomen. Deze formulieren en bestanden werden wel via e-mail aan de promotor bezorgd.

Bijlage 1: Woordenschattest

Franse Woordenschattest

Start van blok: Introductie

Q181 Bedankt voor je deelname aan dit onderzoek! Eerst zal je enkele algemene vragen over jezelf en over het vak Frans beantwoorden. Daarna gaan we verder met de woordenschattest zelf. Je krijgt hiervoor een lesuur de tijd. Bovenaan zal er steeds een vooruitgangsbalkje te zien zijn. Zo weet je hoe ver je in de vragenlijst zit. Veel succes!

Pagina-einde

Q182 ALGEMENE GEGEVENS LEERLING

Q1 Naam + Voornaam

Q2 Ik ga ermee akkoord dat mijn antwoorden anoniem gebruikt worden voor onderzoek.

- ☐ Ja (1)
- ☐ Nee (2)
-

Q3 Ik begrijp dat mijn antwoorden en resultaten niet gedeeld worden met de leerkracht of de school.

- ☐ Ja (1)
- ☐ Nee (2)
-

Q174 Hoe oud ben je?

- ☐ 15 (1)
- ☐ 16 (2)
- ☐ 17 (3)
- ☐ 18 (4)

Q176 Met welk gender identificeer je jezelf?

- ☐ Jongen (1)
 - ☐ Meisje (2)
 - ☐ Non - binair (3)
 - ☐ Zeg ik liever niet (4)
 - ☐ Andere (5) _____
-

Q4 In het hoeveelste middelbaar zit je?

- ☐ vijfde middelbaar (1)
 - ☐ zesde middelbaar (2)
-

Q5 Welke studierichting volg je?

Q10 Wat is je moedertaal?

Q11 Welke taal spreek je meestal met je moeder?

Welke taal spreek je meestal met je vader?

Q177 Welke taal spreek je meestal met je broer(s)/zus(sen)?

Q178 Welke taal spreek je meestal met je vrienden?

Pagina-einde

Q183 CONTACT MET HET FRANS

Q6 Hoeveel uren Frans heb je per week?

- ☐ 2 uur (1)
- ☐ 3 uur (2)
- ☐ 4 uur (3)
- ☐ ander antwoord (4) _____
-

Q7 Hoeveel jaar heb je al Frans (dit jaar meegerekend)?

- ☐ 6 jaar (1)
- ☐ 7 jaar (2)
- ☐ 8 jaar (3)
- ☐ ander antwoord (4) _____
-

Q8 Duid aan in welke mate je akkoord bent met elke stelling.

	Helemaal niet akkoord (1)	Niet akkoord (2)	Neutraal (3)	Akkoord (4)	Helemaal akkoord (5)
Het vak Frans is leuk. (1)	☐	☐	☐	☐	☐
Het vak Frans is nuttig. (2)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik zou graag minder lesuren Frans hebben. (3)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik zou graag meer Engelse lessen hebben dan Franse lessen. (4)	☐	☐	☐	☐	☐
Ik heb het gevoel dat ik goed Frans kan. (5)	☐	☐	☐	☐	☐
Frans zou een keuzevak moeten zijn. (6)	☐	☐	☐	☐	☐

Q179 Hoeveel tijd spendeer je buiten de school aan de Franse activiteiten in onderstaande lijst?

	geen (1)	1 dag in de week (2)	2 dagen in de week (3)	meerdere dagen in de week (4)	elke dag (5)
Frans spreken (1)	☐	☐	☐	☐	☐
Luisteren naar Franstalige muziek (2)	☐	☐	☐	☐	☐
Frans boek, tijdschrift, strip... lezen (3)	☐	☐	☐	☐	☐
Gamen in het Frans (4)	☐	☐	☐	☐	☐
Sociale media in het Frans (5)	☐	☐	☐	☐	☐
Frans film/serie kijken zonder ondertitels (6)	☐	☐	☐	☐	☐
Franse film/serie kijken met Franse ondertitels (7)	☐	☐	☐	☐	☐
Franse film/serie kijken met ondertitels in je moedertaal (8)	☐	☐	☐	☐	☐

Einde blok: Introductie

Start van blok: Woordenschattest

Q185 Nu is het tijd voor de woordenschattest. Je doorloopt 5 reeksen van 30 Franse woorden. Bovenaan zie je de vooruitgangsbalk om te zien hoe ver je in de test zit. Je krijgt telkens een Frans woord met vier mogelijke Nederlandse vertalingen. Slechts één vertaling is correct. Kies de vertaling die volgens jou juist is. Als je de betekenis van het woord niet weet of onzeker bent, kies dan de optie "ik weet het niet". Naast het Franse woord vind je ook het geslacht van het woord. (m) = masculin (mannelijk) (f) = féminin (vrouwelijk) Succes!

Start van blok: Frequentieband 1k

Q12 chose (f)

- ☐ dag (1)
 - ☐ ding (2)
 - ☐ tijd (3)
 - ☐ wereld (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q13 homme (m)

- ☐ kind (1)
 - ☐ uur (2)
 - ☐ man (3)
 - ☐ hand (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q14 parler

- ☐ moeten (1)
- ☐ praten (2)
- ☐ komen (3)
- ☐ kunnen (4)
- ☐ ik weet het niet (5)

Q15 père (m)

- ☐ persoon (1)
 - ☐ vriend (2)
 - ☐ hoofd (3)
 - ☐ vader (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q16 maison (f)

- ☐ huis (1)
 - ☐ moment (2)
 - ☐ nacht (3)
 - ☐ oog (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q17 grand

- ☐ mooi (1)
 - ☐ oud (2)
 - ☐ alleen (3)
 - ☐ groot (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q18 nom (m)

- ☐ stem (1)
 - ☐ liefde (2)
 - ☐ naam (3)
 - ☐ gezicht (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q19 idée (f)

- ☐ herinnering (1)
 - ☐ reden (2)
 - ☐ einde (3)
 - ☐ idee (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q20 changer

- ☐ dragen (1)
 - ☐ leren (2)
 - ☐ proberen (3)
 - ☐ veranderen (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q21 lit (m)

- ☐ bed (1)
 - ☐ boek (2)
 - ☐ plaats (3)
 - ☐ vuur (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q22 doute (m)

- ☐ twijfel (1)
 - ☐ probleem (2)
 - ☐ vervolg (3)
 - ☐ kans (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q23 pauvre

- ☐ rood (1)
 - ☐ slecht (2)
 - ☐ mogelijk (3)
 - ☐ arm (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q24 police (f)

- ☐ toestand (1)
 - ☐ school (2)
 - ☐ politie (3)
 - ☐ stilte (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q25 lettre (f)

- ☐ hout (1)
 - ☐ brief (2)
 - ☐ geluid (3)
 - ☐ been (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q26 joli

- ☐ duur (1)
 - ☐ koud (2)
 - ☐ zwaar (3)
 - ☐ mooi (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q27 cheval (m)

- ☐ paard (1)
 - ☐ boom (2)
 - ☐ rug (3)
 - ☐ schouder (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q28 rêve (m)

- ☐ wind (1)
 - ☐ droom (2)
 - ☐ schaduw (3)
 - ☐ krant (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q29 chaud

- ☐ ziek (1)
 - ☐ grappig (2)
 - ☐ warm (3)
 - ☐ duidelijk (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q30 souffrir

- ☐ slagen (1)
 - ☐ voltooiën (2)
 - ☐ negeren (3)
 - ☐ lijden (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q31 jardin (m)

- ☐ huwelijk (1)
 - ☐ bloem (2)
 - ☐ steen (3)
 - ☐ tuin (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q32 espèce (f)

- ☐ soort (1)
 - ☐ reis (2)
 - ☐ gewoonte (3)
 - ☐ geur (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q33 triste

- ☐ serieus (1)
 - ☐ verdrietig (2)
 - ☐ kort (3)
 - ☐ vers (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q34 joie (f)

- ☐ eer (1)
 - ☐ tand (2)
 - ☐ help (3)
 - ☐ blijdschap (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q35 échapper

- ☐ bedekken (1)
 - ☐ verplichten (2)
 - ☐ ontsnappen (3)
 - ☐ begeleiden (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q36 épouser

- ☐ voorstellen (1)
 - ☐ trouwen (2)
 - ☐ vergeven (3)
 - ☐ behandelen (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q37 honte (f)

- ☐ fout (1)
 - ☐ schaamte (2)
 - ☐ bewijs (3)
 - ☐ dier (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q38 sec

- ☐ droog (1)
 - ☐ breed (2)
 - ☐ raar (3)
 - ☐ rijk (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q39 île (f)

- ☐ sleutel (1)
 - ☐ verlangen (2)
 - ☐ eiland (3)
 - ☐ gras (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q40 chaise (f)

- ☐ woede (1)
 - ☐ stoel (2)
 - ☐ bad (3)
 - ☐ pagina (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q41 regretter

- ☐ vluchten (1)
- ☐ berouwen (2)
- ☐ bedanken (3)
- ☐ profiteren (4)
- ☐ ik weet het niet (5)

Einde blok: Frequentieband 1k

Start van blok: Frequentieband 2k

Q42 chapeau (m)

- ☐ berg (1)
 - ☐ tabel (2)
 - ☐ hoed (3)
 - ☐ hemd (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q43 commun

- ☐ onbekend (1)
 - ☐ nodig (2)
 - ☐ gemeenschappelijk (3)
 - ☐ nationaal (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q44 éprouver

- ☐ hangen (1)
 - ☐ vullen (2)
 - ☐ ervaren (3)
 - ☐ omringen (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q45 lune (f)

- ☐ maan (1)
 - ☐ strand (2)
 - ☐ lied (3)
 - ☐ maaltijd (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q46 relation (f)

- ☐ onzin (1)
 - ☐ transactie (2)
 - ☐ werk (3)
 - ☐ relatie (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q47 vif

- ☐ onbeweeglijk (1)
 - ☐ snel (2)
 - ☐ belachelijk (3)
 - ☐ levendig (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q48 amitié (f)

- ☐ vriendschap (1)
 - ☐ jeugd (2)
 - ☐ vacht (3)
 - ☐ gewicht (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q49 neige (f)

- ☐ melk (1)
 - ☐ sneeuw (2)
 - ☐ lamp (3)
 - ☐ keel (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q50 ranger

- ☐ jagen (1)
 - ☐ regenen (2)
 - ☐ uitsluiten (3)
 - ☐ opruimen (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q51 nuage (m)

- ☐ wolk (1)
 - ☐ rechter (2)
 - ☐ oplossing (3)
 - ☐ verdediging (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q52 manteau (m)

- ☐ strijd (1)
 - ☐ gordijn (2)
 - ☐ broek (3)
 - ☐ jas (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q53 convaincre

- ☐ overtuigen (1)
 - ☐ toegeven (2)
 - ☐ sluiten (3)
 - ☐ overeenkomen (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q54 victoire (f)

- ☐ wonder (1)
 - ☐ gerechtigheid (2)
 - ☐ overwinning (3)
 - ☐ ketting (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q55 usine (f)

- ☐ geweld (1)
 - ☐ gebouw (2)
 - ☐ fabriek (3)
 - ☐ uitdrukking (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q56 pôle

- ☐ bleek (1)
 - ☐ schattig (2)
 - ☐ onschuldig (3)
 - ☐ charmant (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q57 aube (f)

- ☐ hersenen (1)
 - ☐ eenzaamheid (2)
 - ☐ geboorte (3)
 - ☐ zonsopgang (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q58 reine (f)

- ☐ vlees (1)
 - ☐ koningin (2)
 - ☐ schedel (3)
 - ☐ vuist (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q59 égal

- ☐ gelijk (1)
 - ☐ briljant (2)
 - ☐ zenuwachtig (3)
 - ☐ eeuwig (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q60 distinguer

- ☐ onderscheiden (1)
 - ☐ bezoeken (2)
 - ☐ uitwisselen (3)
 - ☐ ontstaan (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q61 haine (f)

- ☐ angst (1)
 - ☐ dijbeen (2)
 - ☐ haat (3)
 - ☐ touw (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q62 sage

- ☐ wijs (1)
 - ☐ trouw (2)
 - ☐ vrolijk (3)
 - ☐ mager (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q63 fatigue (f)

- ☐ oppervlak (1)
 - ☐ vermoeidheid (2)
 - ☐ lijden (3)
 - ☐ noodgeval (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q64 paysage (m)

- ☐ portret (1)
 - ☐ model (2)
 - ☐ rivier (3)
 - ☐ landschap (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q65 accomplir

- ☐ vechten (1)
 - ☐ verzamelen (2)
 - ☐ doorlopen (3)
 - ☐ verwezenlijken (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q66 sorcier (m)

- ☐ tovenaar (1)
 - ☐ schrijver (2)
 - ☐ crimineel (3)
 - ☐ handelaar (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q67 navire (m)

- ☐ grens (1)
 - ☐ schip (2)
 - ☐ zweet (3)
 - ☐ bedreiging (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q68 voyager

- ☐ opwekken (1)
 - ☐ aanschouwen (2)
 - ☐ reizen (3)
 - ☐ afleiden (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q69 chute (f)

- ☐ ooglid (1)
 - ☐ varken (2)
 - ☐ val (3)
 - ☐ ellende (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q70 contrat (m)

- ☐ stroom (1)
 - ☐ proef (2)
 - ☐ contract (3)
 - ☐ bedrijf (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q71 célèbre

- ☐ gevoelig (1)
- ☐ beroemd (2)
- ☐ cool (3)
- ☐ vermoeid (4)
- ☐ ik weet het niet (5)

Einde blok: Frequentieband 2k

Start van blok: Frequentieband 3k

Q72 sommet (m)

- ☐ top (1)
 - ☐ wetenschap (2)
 - ☐ elleboog (3)
 - ☐ droefheid (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q73 jupe (f)

- ☐ meer (1)
 - ☐ standbeeld (2)
 - ☐ klok (3)
 - ☐ rok (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q74 disputer

- ☐ bevestigen (1)
 - ☐ straffen (2)
 - ☐ verspreiden (3)
 - ☐ ruziën (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q75 pression (f)

- ☐ metro (1)
 - ☐ druk (2)
 - ☐ gedicht (3)
 - ☐ afval (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q76 séjour (m)

- ☐ verblijf (1)
 - ☐ herfst (2)
 - ☐ mislukking (3)
 - ☐ metaal (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q77 doré

- ☐ gouden (1)
 - ☐ waardig (2)
 - ☐ vloeibaar (3)
 - ☐ dagelijks (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q78 plante (f)

- ☐ visserij (1)
 - ☐ product (2)
 - ☐ plant (3)
 - ☐ ader (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q79 habituel

- ☐ hoog (1)
 - ☐ gebruikelijk (2)
 - ☐ praktisch (3)
 - ☐ pijnlijk (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q80 nager

- ☐ verslinden (1)
 - ☐ overtuigen (2)
 - ☐ smelten (3)
 - ☐ zwemmen (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q81 canard (m)

- ☐ pistool (1)
 - ☐ slang (2)
 - ☐ onweer (3)
 - ☐ eend (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q82 bague (f)

- ☐ das (1)
 - ☐ duim (2)
 - ☐ bal (3)
 - ☐ ring (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q83 absent

- ☐ strak (1)
 - ☐ aardig (2)
 - ☐ koninklijk (3)
 - ☐ afwezig (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q84 tiroir (m)

- ☐ lade (1)
 - ☐ storm (2)
 - ☐ bewijs (3)
 - ☐ wens (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q85 exercice (m)

- ☐ methode (1)
 - ☐ oefening (2)
 - ☐ sport (3)
 - ☐ verrader (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q86 témoigner

- ☐ krabben (1)
 - ☐ draaien (2)
 - ☐ overdrijven (3)
 - ☐ getuigen (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q87 caillou (m)

- ☐ steen (1)
 - ☐ tarwe (2)
 - ☐ mist (3)
 - ☐ scherm (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q88 consoler

- ☐ vertragen (1)
 - ☐ annuleren (2)
 - ☐ troosten (3)
 - ☐ ontroeren (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q89 familial

- ☐ dringend (1)
 - ☐ vrijgevig (2)
 - ☐ familiaal (3)
 - ☐ verward (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q90 entretien (m)

- ☐ gesprek (1)
 - ☐ inwoner (2)
 - ☐ video (3)
 - ☐ doodskist (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q91 beurre (m)

- ☐ schaal (1)
 - ☐ boter (2)
 - ☐ boekje (3)
 - ☐ helm (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q92 sain

- ☐ elegant (1)
 - ☐ gezond (2)
 - ☐ dronken (3)
 - ☐ nat (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q93 véhicule (m)

- ☐ bescherming (1)
 - ☐ eigendom (2)
 - ☐ tijdschrift (3)
 - ☐ voertuig (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q94 sentier (m)

- ☐ zucht (1)
 - ☐ brand (2)
 - ☐ pad (3)
 - ☐ afdeling (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q95 encourager

- ☐ verhuizen (1)
 - ☐ bakken (2)
 - ☐ activeren (3)
 - ☐ aanmoedigen (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q96 piscine (f)

- ☐ magie (1)
 - ☐ paniek (2)
 - ☐ aankondiging (3)
 - ☐ zwembad (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q97 mélange (m)

- ☐ mengeling (1)
 - ☐ kruispunt (2)
 - ☐ klacht (3)
 - ☐ potlood (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q98 timide

- ☐ tragisch (1)
 - ☐ verlegen (2)
 - ☐ oprecht (3)
 - ☐ scherp (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q99 disparition (f)

- ☐ jaloezie (1)
 - ☐ verdwijning (2)
 - ☐ rouw (3)
 - ☐ vermoeden (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q100 chaussette (f)

- ☐ schuld (1)
 - ☐ noodzaak (2)
 - ☐ weddenschap (3)
 - ☐ sok (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q101 séduire

- ☐ knagen (1)
- ☐ uitschakelen (2)
- ☐ verleiden (3)
- ☐ instorten (4)
- ☐ ik weet het niet (5)

Einde blok: Frequentieband 3k

Start van blok: Frequentieband 4k

Q102 vaisselle (f)

- ☐ long (1)
 - ☐ afwas (2)
 - ☐ steegje (3)
 - ☐ constructie (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q103 tension (f)

- ☐ herder (1)
 - ☐ spanning (2)
 - ☐ verraad (3)
 - ☐ pijl (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q104 garantir

- ☐ mengen (1)
 - ☐ terugbetalen (2)
 - ☐ opvolgen (3)
 - ☐ garanderen (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q105 vertige (m)

- ☐ inkt (1)
 - ☐ stoom (2)
 - ☐ duizeligheid (3)
 - ☐ afkeer (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q106 nøud (m)

- ☐ knoop (1)
 - ☐ spin (2)
 - ☐ voorouder (3)
 - ☐ zeep (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q107 divorcer

- ☐ debatteren (1)
 - ☐ scheiden (2)
 - ☐ opvullen (3)
 - ☐ berekenen (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q108 charbon (m)

- ☐ duif (1)
 - ☐ steenkool (2)
 - ☐ koor (3)
 - ☐ spar (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q109 réseau (m)

- ☐ zolder (1)
 - ☐ eed (2)
 - ☐ gevecht (3)
 - ☐ netwerk (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q110 effrayant

- ☐ ultiem (1)
 - ☐ vervelend (2)
 - ☐ naïef (3)
 - ☐ angstaanjagend (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q111 irriter

- ☐ veroveren (1)
 - ☐ irriteren (2)
 - ☐ hoesten (3)
 - ☐ verkleden (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q112 ardeur (f)

- ☐ bekentenis (1)
 - ☐ herberg (2)
 - ☐ kaak (3)
 - ☐ ijver (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q113 mûr

- ☐ rijp (1)
 - ☐ schandelijk (2)
 - ☐ mentaal (3)
 - ☐ historisch (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q114 orphelin (m)

- ☐ succes (1)
 - ☐ weeskind (2)
 - ☐ nest (3)
 - ☐ stof (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q115 pneu (m)

- ☐ berekening (1)
 - ☐ niets (2)
 - ☐ band (3)
 - ☐ adem (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q116 inattendu

- ☐ subtiel (1)
 - ☐ onverwacht (2)
 - ☐ intens (3)
 - ☐ wereldwijd (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q117 ruse (f)

- ☐ marteling (1)
 - ☐ list (2)
 - ☐ neusgat (3)
 - ☐ rots (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q118 fourrure (f)

- ☐ pels (1)
 - ☐ slot (2)
 - ☐ mijlpaal (3)
 - ☐ duisternis (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q119 clandestin

- ☐ illegaal (1)
 - ☐ vijandig (2)
 - ☐ walgelijk (3)
 - ☐ goedkoop (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q120 fidélité (f)

- ☐ trouw (1)
 - ☐ verleiding (2)
 - ☐ rimpel (3)
 - ☐ trilling (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q121 marteau (m)

- ☐ beest (1)
 - ☐ bezem (2)
 - ☐ hamer (3)
 - ☐ conflict (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q122 atroce

- ☐ verrassend (1)
 - ☐ sentimenteel (2)
 - ☐ vreselijk (3)
 - ☐ mobiel (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q123 alarme (f)

- ☐ toevluchtsoord (1)
 - ☐ aankoop (2)
 - ☐ sluiting (3)
 - ☐ alarm (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q124 ampoule (f)

- ☐ wijnstok (1)
 - ☐ lamp (2)
 - ☐ molen (3)
 - ☐ plas (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q125 souligner

- ☐ aannemen (1)
 - ☐ uitsluiten (2)
 - ☐ hurken (3)
 - ☐ benadrukken (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q126 nuire

- ☐ dopen (1)
 - ☐ schaden (2)
 - ☐ investeren (3)
 - ☐ uitstellen (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q127 profession (f)

- ☐ verzending (1)
 - ☐ beroep (2)
 - ☐ uitvinding (3)
 - ☐ voortzetting (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q128 loisir (m)

- ☐ inschrijving (1)
 - ☐ klif (2)
 - ☐ vrije tijd (3)
 - ☐ discretie (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q129 cicatrice (f)

- ☐ litteken (1)
 - ☐ verkeer (2)
 - ☐ toeval (3)
 - ☐ ruzie (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q130 saoul

- ☐ beschikbaar (1)
 - ☐ dronken (2)
 - ☐ voorlopig (3)
 - ☐ blijvend (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q131 ronfler

- ☐ groeien (1)
- ☐ snurken (2)
- ☐ erven (3)
- ☐ heropenen (4)
- ☐ ik weet het niet (5)

Einde blok: Frequentieband 4k

Start van blok: Frequentieband 5k

Q132 pelouse (f)

- ☐ erfenis (1)
 - ☐ koekje (2)
 - ☐ gazon (3)
 - ☐ bijl (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q133 audace (f)

- ☐ eenvoud (1)
 - ☐ kraan (2)
 - ☐ durf (3)
 - ☐ schade (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q134 accoucher

- ☐ vernieuwen (1)
 - ☐ toesnellen (2)
 - ☐ bevallen (3)
 - ☐ tegenwerken (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q135 parapluie (m)

- ☐ badjas (1)
 - ☐ teleurstelling (2)
 - ☐ armband (3)
 - ☐ paraplu (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q136 proclamer

- ☐ uitroepen (1)
 - ☐ verbazen (2)
 - ☐ analyseren (3)
 - ☐ bevleken (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q137 incompréhensible

- ☐ uitstekend (1)
 - ☐ zielig (2)
 - ☐ onbegrijpelijk (3)
 - ☐ afschuwelijk (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q138 arc (m)

- ☐ mier (1)
 - ☐ spuit (2)
 - ☐ kust (3)
 - ☐ boog (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q139 jambon (m)

- ☐ graf (1)
 - ☐ ham (2)
 - ☐ penseel (3)
 - ☐ vijver (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q140 aveugler

- ☐ verblinden (1)
 - ☐ interpreteren (2)
 - ☐ ondervragen (3)
 - ☐ rillen (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q141 impôt (m)

- ☐ belasting (1)
 - ☐ apparatuur (2)
 - ☐ prullenbak (3)
 - ☐ belediging (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q142 péril (m)

- ☐ wantrouwen (1)
 - ☐ hartslag (2)
 - ☐ gevaar (3)
 - ☐ erwt (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q143 insolite

- ☐ sterk (1)
 - ☐ illegaal (2)
 - ☐ lui (3)
 - ☐ ongewoon (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q144 consigne (f)

- ☐ bestemming (1)
 - ☐ kalender (2)
 - ☐ wieg (3)
 - ☐ instructie (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q145 bénéfice (m)

- ☐ kakkerlak (1)
 - ☐ voordeel (2)
 - ☐ juweel (3)
 - ☐ draaikolk (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q146 ignoble

- ☐ walgelijk (1)
 - ☐ onverwacht (2)
 - ☐ sierlijk (3)
 - ☐ authentiek (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q147 fourchette (f)

- ☐ zaklamp (1)
 - ☐ vork (2)
 - ☐ bult (3)
 - ☐ biljart (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q148 épave (f)

- ☐ spek (1)
 - ☐ hert (2)
 - ☐ wastafel (3)
 - ☐ wrak (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q149 décisif

- ☐ begaafd (1)
 - ☐ twijfelachtig (2)
 - ☐ hebzuchtig (3)
 - ☐ beslissend (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q150 enrichir

- ☐ verrijken (1)
 - ☐ ontslag nemen (2)
 - ☐ antwoorden (3)
 - ☐ uitroepen (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q151 prestige (m)

- ☐ aanzien (1)
 - ☐ opname (2)
 - ☐ beschrijving (3)
 - ☐ kikker (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q152 boulanger (m)

- ☐ daling (1)
 - ☐ oever (2)
 - ☐ bakker (3)
 - ☐ kus (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q153 renard (m)

- ☐ druif (1)
 - ☐ teen (2)
 - ☐ vos (3)
 - ☐ adel (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q154 soucieux

- ☐ bezorgd (1)
 - ☐ onrustig (2)
 - ☐ stinkend (3)
 - ☐ koppig (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q155 savourer

- ☐ redeneren (1)
 - ☐ genieten (2)
 - ☐ consumeren (3)
 - ☐ zweten (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q156 budget (m)

- ☐ arend (1)
 - ☐ budget (2)
 - ☐ rechthoek (3)
 - ☐ supermarkt (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q157 chômage (m)

- ☐ magazijn (1)
 - ☐ werkloosheid (2)
 - ☐ doorn (3)
 - ☐ balk (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q158 glacial

- ☐ afgeleid (1)
 - ☐ neutraal (2)
 - ☐ uitgeput (3)
 - ☐ ijskoud (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q159 écureuil (m)

- ☐ wasmiddel (1)
 - ☐ eekhoorn (2)
 - ☐ kloof (3)
 - ☐ moeras (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q160 décès (m)

- ☐ overlijden (1)
 - ☐ pannenkoek (2)
 - ☐ raket (3)
 - ☐ hoest (4)
 - ☐ ik weet het niet (5)
-

Q161 endurer

- ☐ neersteken (1)
- ☐ verwarren (2)
- ☐ gebeuren (3)
- ☐ doorstaan (4)
- ☐ ik weet het niet (5)

Einde blok: Frequentieband 5k

Bijlage 2: Informatiebrief

Beste leerling

Hartelijk dank voor je interesse in dit onderzoek. Met deze brief willen we je uitnodigen om deel te nemen. Vooraleer je een beslissing neemt over jouw deelname, vragen we je om onderstaande tekst te lezen. Daarin overlopen we het onderzoek.

Doel van het onderzoek

Deze studie onderzoekt hoe goed leerlingen in de derde graad doorstroomfinaliteit de Franse woordenschat beheersen. Je zal een online test invullen met meerkeuzevragen. De resultaten helpen om een beter beeld te krijgen van de Franse woordenschatkennis van leerlingen.

Waarom ben ik gekozen?

Dit onderzoek richt zich specifiek op leerlingen in de derde graad doorstroomfinaliteit. Daarom zijn enkel klassen uit deze graad en finaliteit geselecteerd. Jouw klas is een van de deelnemende klassen, op basis van goedkeuring door de school.

Wat houdt deelname aan de studie in?

Je vult een online woordenschattest in, waarbij je de juiste vertaling van Franse woorden aanduidt. Hier krijg je een volledig lesuur de tijd voor. De test wordt afgenomen tijdens een les Frans. Enkele leerlingen kunnen ook deelnemen aan een interview na het invullen van de test.

Wat zijn de mogelijke nadelen en risico's van deelname?

Tijdens het interview zal de onderzoeker je enkele vragen stellen over de woordenschattest. Indien je een bepaalde vraag niet wil beantwoorden, kan je dit gewoon meedelen aan de onderzoeker. De onderzoeker zal dan overgaan naar de volgende vraag. Eventuele audio-opnames kunnen op jouw vraag worden gewist. De onderzoeker kijkt daarbij steeds naar wat jij wenst.

Kan ik mijn deelname uitstellen of stopzetten?

Wanneer je tijdens de woordenschattest of het interview wenst te stoppen, kan je dat doen zonder daarvoor een reden op te geven. Je kan, indien gewenst, voor verdere inlichtingen ook steeds contact opnemen met de onderzoeker, Marie Haest. Bij deze persoon kan u ook nog na het onderzoek terecht met eventuele vragen of bezorgdheden.

Wat zijn de mogelijke voordelen van deelname?

Met deze woordenschattest krijg je een inzicht in je eigen woordenschatkennis van het Frans. Daarnaast draag je ook bij aan onderzoek naar woordenschatkennis in het algemeen. Onderzoekers kunnen zo bepalen hoe het met de woordenschatkennis van leerlingen gesteld is en waar er nog verbetering nodig is.

Zijn er kosten verbonden aan een deelname?

Je deelname aan dit onderzoek brengt geen bijkomende kosten mee.

Moet ik deelnemen?

Het staat je volkomen vrij om deel te nemen of niet. Indien je beslist om deel te nemen, zal je worden gevraagd om een toestemmingsformulier te tekenen. Je kan weigeren om deel te nemen zonder dat je hiervoor een reden moet opgeven en zonder dat dit op enige manier een invloed zal hebben op je schoolresultaten of relatie met de school. Je kan tot 5 dagen na de testafname je mening herzien. Indien je van mening verandert, contacteer dan Marie Haest (zie contactgegevens onderaan).

Vertrouwelijkheid

In overeenstemming met de Algemene Verordening Gegevensbescherming en de Belgische wet van 30 juli 2018 (bescherming van natuurlijke personen met betrekking tot de verwerking van persoonsgegevens), respecteren wij jouw persoonlijke levenssfeer. Als de resultaten van de studie worden gepubliceerd, blijft jouw identiteit vertrouwelijke informatie. De Data Protection Officer kan jou desgewenst meer informatie verschaffen over de bescherming van jouw persoonsgegevens. Contactgegevens:

Mevrouw Hanne Elsen

tel: +32 9 264 95 17 of privacy@ugent.be

Campus Ufo, Rectoraat 2, Sint-Pietersnieuwstraat 25, 9000 Gent

Jouw persoonlijke gegevens zullen worden versleuteld en worden bewaard op een paswoord-beveiligde PC zodat we gedurende de studie contact met jou kunnen opnemen. De gegevens die we van jou verzamelen, worden gepseudonimiseerd. Dat betekent dat alle gegevens die jou rechtstreeks zouden kunnen identificeren (bijvoorbeeld jouw naam, studierichting) uit het databestand wordt geschrapt. Alle participanten krijgen een uniek nummer in de plaats.

Wanneer je deelneemt aan het interview worden er ook maatregelen genomen om onrechtstreekse identificatie te vermijden (bv. door heel concrete unieke elementen die je vermeldde in het interview te vermijden).

Wat gebeurt er met de gegevens?

De testresultaten worden geanalyseerd om de Franse woordenschatkennis bij leerlingen in de derde graad doorstroomfinaliteit te bepalen. Dit onderzoek maakt deel uit van een masterproef en is niet bedoeld voor brede verspreiding. Individuele resultaten zullen nooit gedeeld worden. Namen worden steeds vervangen door een cijfercode.

De opnames van het interview zullen woord voor woord worden uitgeschreven en de elektronische versies (transcripts) zullen op de PC van de onderzoeker beschermd met een paswoord bewaard worden. De transcripts zullen worden gepseudonimiseerd, dat wil zeggen dat alle informatie die het mogelijk zou maken om jou te identificeren (bijv. studierichting) zal worden verwijderd. Individuele resultaten zullen nooit gedeeld worden. Geprinte documenten zullen steeds in een afgesloten kast bewaard blijven.

Wie heeft toegang tot mijn gegevens?

De onderzoeker en haar promotor hebben toegang tot de testresultaten, audio-opnames en de transcripts. Daarbuiten zullen enkel de testresultaten aan een breder publiek bekend gemaakt worden, zonder verwijzing naar de identiteit van de participanten.

Kan ik de resultaten van de studie inkijken?

Je kan een kopie van de samenvatting van de resultaten ontvangen indien je dat wenst. De verwerkingsverantwoordelijke voor de gegevens is Marie Haest – Marie.Haest@UGent.be

Contact voor verdere informatie:

Marie Haest

Marie.Haest@UGent.be

Bijlage 3: Leeg consentformulier

Geïnformeerde toestemming

Start van blok: Standaard vragenblok

Q1 Bedankt om de tijd te willen nemen om dit formulier in te vullen! In dit formulier zal u een paar vakjes moeten aankruisen en invullen om toestemming te geven dat uw zoon/dochter mag meewerken aan mijn Masterproefonderzoek. Heel erg bedankt voor de moeite!
Vriendelijke groet Marie Haest Studente Educatieve Master Taal- en Letterkunde: Frans - Nederlands

Pagina-einde

Q2 Ik, ondergetekende, bevestig hierbij dat ik

☐

de informatie over het onderzoek heb gelezen en begrepen. Ik heb de gelegenheid gehad om de informatie en de deelname te overwegen en vragen te stellen die naar mijn tevredenheid werden beantwoord. (1)

☐

begrijp dat de deelname aan dit onderzoek geheel vrijwillig is en dat mijn kind de deelname op elk moment tijdens de testafname kan stopzetten zonder dat ik hiervoor een reden moet opgeven. (2)

☐

begrijp dat bij stopzetting van de deelname aan dit onderzoek, de reeds verzamelde gegevens teruggetrokken kunnen worden tot 5 dagen na de testafname. Een

eenvoudige e-mail naar de onderzoeker volstaat hiervoor. Ik hoef geen reden op te geven voor de terugtrekking van de gegevens. (3)

☐ begrijp dat stopzetting van de deelname op geen enkele wijze een impact zal hebben op de deelname van mijn kind aan de onderwijsactiviteiten of de schoolresultaten. (4)

☐ begrijp dat ik geen financiële compensatie zal ontvangen voor de deelname aan dit onderzoek. (5)

☐ begrijp dat de data die worden verzameld gedurende deze studie zal worden verwerkt in overeenstemming met de wettelijke bepalingen en de informatie die mij werd verstrekt. (6)

☐ ervan op de hoogte ben dat ik een samenvatting van de onderzoeksresultaten kan krijgen. (7)

☐ hierbij toestemming geef aan de onderzoekers om de onderzoeksresultaten op basis van de informatie die wordt verstrekt, te publiceren in wetenschappelijke tijdschriften en te bespreken tijdens wetenschappelijke bijeenkomsten op voorwaarde dat de identiteit van mijn kind daarbij niet achterhaald kan worden. (8)

☐ ermee instem dat mijn kind mag deelnemen aan het onderzoek. (9)

Pagina-einde

Q3 Naam van de leerling:

Q4 Naam van de persoon die toestemming geeft:

Q5 Relatie van deze persoon tot de leerling:

- ☐ vader (1)
- ☐ moeder (2)
- ☐ wettelijke voogd (3)
- ☐ andere (4) _____

Q6 Mijn zoon/dochter mag deelnemen aan dit onderzoek:

- ☐ Ja (1)
- ☐ Nee (2)

Pagina-einde

Q7 Indien u een samenvatting van de uiteindelijke resultaten van dit onderzoek wenst, gelieve hieronder een (e-mail)adres op te geven waarop u deze samenvatting wenst te ontvangen:

Pagina-einde

Q8 Indien u nog vragen zou hebben, mag u mij altijd contacteren: Marie Haest
Marie.Haest@UGent.be

Einde blok: Standaard vragenblok

Bijlage 4: Statistische gegevens

Berekeningen in SPSS

Reliability

Notes

Output Created		06-MAY-2025 09:12:36
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	1048572
	Matrix Input	
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure.

Syntax		RELIABILITY /VARIABLES=Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19 Q20 Q21 Q22 Q23 Q24 Q25 Q26 Q27 Q28 Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 Q34 Q35 Q36 Q37 Q38 Q39 Q40 Q41 Q42 Q43 Q44 Q45 Q46 Q47 Q48 Q49 Q50 Q51 Q52 Q53 Q54 Q55 Q56 Q57 Q58 Q59 Q60 Q61 Q62 Q63 Q64 Q65 Q66 Q67 Q68 Q69 Q70 Q71 Q72 Q73 Q74 Q75 Q76 Q77 Q78 Q79 Q80 Q81 Q82 Q83 Q84 Q85 Q86 Q87 Q88 Q89 Q90 Q91 Q92 Q93 Q94 Q95 Q96 Q97 Q98 Q99 Q100 Q101 Q102 Q103 Q104 Q105 Q106 Q107 Q108 Q109 Q110 Q111 Q112 Q113 Q114 Q115 Q116 Q117 Q118 Q119 Q120 Q121 Q122 Q123 Q124 Q125 Q126 Q127 Q128 Q129 Q130 Q131 Q132 Q133 Q134 Q135 Q136 Q137 Q138 Q139 Q140 Q141 Q142 Q143 Q144 Q145 Q146 Q147 Q148 Q149 Q150 Q151 Q152 Q153 Q154 Q155 Q156 Q157 Q158 Q159 Q160 Q161 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /STATISTICS=DESCRIPTI VE SCALE /SUMMARY=TOTAL.
Resources	Processor Time	00:00:01,47
	Elapsed Time	00:00:01,43

[DataSet1]

Scale: ALL VARIABLES**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	95	,0
	Excluded ^a	1048477	100,0
	Total	1048572	100,0

a. Listwise deletion based on all variables

in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,959	150

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Q12	,95	,224	95
Q13	1,00	,000	95
Q14	,99	,103	95
Q15	1,00	,000	95
Q16	1,00	,000	95
Q17	1,00	,000	95
Q18	,99	,103	95
Q19	1,00	,000	95
Q20	1,00	,000	95
Q21	,87	,334	95
Q22	,65	,479	95
Q23	,95	,224	95
Q24	1,00	,000	95
Q25	,99	,103	95
Q26	,99	,103	95
Q27	,98	,144	95
Q28	,86	,346	95
Q29	,98	,144	95
Q30	,73	,448	95
Q31	1,00	,000	95
Q32	,42	,496	95
Q33	1,00	,000	95
Q34	,82	,385	95
Q35	,29	,458	95
Q36	,14	,346	95
Q37	,39	,490	95
Q38	,59	,495	95
Q39	,96	,202	95

	Mean	Std. Deviation	N
Q40	,93	,263	95
Q41	,82	,385	95
Q42	,74	,443	95
Q43	,85	,356	95
Q44	,17	,376	95
Q45	,88	,322	95
Q46	1,00	,000	95
Q47	,36	,482	95
Q48	,54	,501	95
Q49	,99	,103	95
Q50	,82	,385	95
Q51	,55	,500	95
Q52	,86	,346	95
Q53	,78	,417	95
Q54	,96	,202	95
Q55	,20	,402	95
Q56	,81	,394	95
Q57	,04	,202	95
Q58	,57	,498	95
Q59	,80	,402	95
Q60	,43	,498	95
Q61	,39	,490	95
Q62	,41	,495	95
Q63	,96	,202	95
Q64	,87	,334	95
Q65	,62	,488	95
Q66	,28	,453	95
Q67	,11	,309	95
Q68	,99	,103	95

Q69	,29	,458	95
Q70	,68	,467	95
Q71	,96	,202	95
Q72	,86	,346	95
Q73	,99	,103	95
Q74	,32	,467	95
Q75	,76	,431	95
Q76	,73	,448	95
Q77	,26	,443	95
Q78	,93	,263	95
Q79	,60	,492	95
Q80	1,00	,000	95
Q81	,41	,495	95

	Mean	Std. Deviation	N
Q82	,31	,463	95
Q83	,83	,376	95
Q84	,28	,453	95
Q85	,98	,144	95
Q86	,28	,453	95
Q87	,02	,144	95
Q88	,37	,485	95
Q89	1,00	,000	95
Q90	,06	,245	95
Q91	,98	,144	95
Q92	,59	,495	95
Q93	,79	,410	95
Q94	,38	,488	95
Q95	,92	,279	95
Q96	,92	,279	95
Q97	,73	,448	95

Q98	,88	,322	95
Q99	,48	,502	95
Q100	,84	,367	95
Q101	,42	,496	95
Q102	,74	,443	95
Q103	,89	,309	95
Q104	,89	,309	95
Q105	,19	,394	95
Q106	,13	,334	95
Q107	,99	,103	95
Q108	,47	,502	95
Q109	,54	,501	95
Q110	,29	,458	95
Q111	1,00	,000	95
Q112	,09	,294	95
Q113	,12	,322	95
Q114	,66	,475	95
Q115	,09	,294	95
Q116	,65	,479	95
Q117	,11	,309	95
Q118	,06	,245	95
Q119	,07	,263	95
Q120	,28	,453	95
Q121	,14	,346	95
Q122	,28	,453	95
Q123	,98	,144	95

	Mean	Std. Deviation	N
Q124	,38	,488	95
Q125	,68	,467	95
Q126	,27	,448	95

Q127	,85	,356	95
Q128	,61	,490	95
Q129	,14	,346	95
Q130	,08	,279	95
Q131	,21	,410	95
Q132	,06	,245	95
Q133	,32	,467	95
Q134	,07	,263	95
Q135	,98	,144	95
Q136	,55	,500	95
Q137	,72	,453	95
Q138	,75	,437	95
Q139	,97	,176	95
Q140	,03	,176	95
Q141	,24	,431	95
Q142	,13	,334	95
Q143	,31	,463	95
Q144	,18	,385	95
Q145	,81	,394	95
Q146	,15	,356	95
Q147	,86	,346	95
Q148	,01	,103	95
Q149	,41	,495	95
Q150	,71	,458	95
Q151	,48	,502	95
Q152	,78	,417	95
Q153	,66	,475	95
Q154	,12	,322	95
Q155	,15	,356	95
Q156	,98	,144	95
Q157	,08	,279	95

Q158	,63	,485	95
Q159	,07	,263	95
Q160	,21	,410	95
Q161	,58	,496	95

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q12	88,07	417,877	,170	,959
Q13	88,02	419,489	,000	,959
Q14	88,03	419,563	-,020	,959
Q15	88,02	419,489	,000	,959
Q16	88,02	419,489	,000	,959
Q17	88,02	419,489	,000	,959
Q18	88,03	418,797	,162	,959
Q19	88,02	419,489	,000	,959
Q20	88,02	419,489	,000	,959
Q21	88,15	416,148	,237	,959
Q22	88,37	407,108	,629	,959
Q23	88,07	417,877	,170	,959
Q24	88,02	419,489	,000	,959
Q25	88,03	418,563	,218	,959
Q26	88,03	418,882	,142	,959
Q27	88,04	419,126	,058	,959
Q28	88,16	414,922	,316	,959
Q29	88,04	419,892	-,072	,960
Q30	88,29	410,465	,486	,959
Q31	88,02	419,489	,000	,959
Q32	88,60	410,477	,436	,959
Q33	88,02	419,489	,000	,959
Q34	88,20	414,630	,300	,959
Q35	88,73	414,690	,246	,959
Q36	88,88	414,252	,364	,959
Q37	88,63	408,639	,535	,959
Q38	88,43	409,269	,499	,959
Q39	88,06	416,847	,316	,959
Q40	88,09	417,533	,176	,959

Q41	88,20	412,906	,411	,959
Q42	88,28	414,120	,287	,959
Q43	88,17	412,248	,492	,959
Q44	88,85	416,829	,164	,959
Q45	88,14	413,822	,425	,959
Q46	88,02	419,489	,000	,959
Q47	88,66	411,353	,404	,959
Q48	88,48	407,891	,560	,959
Q49	88,03	419,095	,091	,959
Q50	88,20	417,587	,111	,960
Q51	88,47	411,465	,383	,959

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q52	88,16	418,581	,056	,960
Q53	88,24	411,122	,484	,959
Q54	88,06	416,719	,331	,959
Q55	88,82	413,340	,366	,959
Q56	88,21	409,913	,591	,959
Q57	88,98	417,617	,222	,959
Q58	88,45	409,527	,482	,959
Q59	88,22	412,046	,446	,959
Q60	88,59	410,011	,458	,959
Q61	88,63	410,980	,416	,959
Q62	88,61	409,900	,467	,959
Q63	88,06	417,400	,248	,959
Q64	88,15	414,191	,382	,959
Q65	88,40	409,094	,515	,959
Q66	88,74	414,919	,236	,959
Q67	88,92	415,440	,314	,959
Q68	88,03	418,882	,142	,959
Q69	88,73	410,009	,499	,959

Q70	88,34	410,673	,454	,959
Q71	88,06	418,017	,173	,959
Q72	88,16	413,858	,392	,959
Q73	88,03	418,393	,259	,959
Q74	88,71	409,380	,523	,959
Q75	88,26	412,600	,383	,959
Q76	88,29	411,061	,453	,959
Q77	88,76	411,802	,417	,959
Q78	88,09	416,810	,243	,959
Q79	88,42	407,714	,580	,959
Q80	88,02	419,489	,000	,959
Q81	88,61	410,964	,413	,959
Q82	88,72	411,610	,408	,959
Q83	88,19	412,751	,432	,959
Q84	88,74	410,919	,455	,959
Q85	88,04	419,658	-,032	,960
Q86	88,74	409,473	,535	,959
Q87	89,00	418,191	,216	,959
Q88	88,65	411,974	,370	,959
Q89	88,02	419,489	,000	,959
Q90	88,96	415,466	,398	,959
Q91	88,04	417,871	,271	,959

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q92	88,43	408,610	,532	,959
Q93	88,23	411,648	,461	,959
Q94	88,64	411,530	,390	,959
Q95	88,11	415,691	,327	,959
Q96	88,11	417,265	,188	,959
Q97	88,29	410,125	,505	,959
Q98	88,14	414,800	,350	,959

Q99	88,54	410,358	,436	,959
Q100	88,18	417,361	,133	,960
Q101	88,60	407,626	,580	,959
Q102	88,28	411,716	,422	,959
Q103	88,13	414,729	,371	,959
Q104	88,13	413,877	,439	,959
Q105	88,83	411,652	,481	,959
Q106	88,89	413,436	,437	,959
Q107	88,03	418,648	,198	,959
Q108	88,55	408,995	,504	,959
Q109	88,48	409,657	,472	,959
Q110	88,73	409,712	,516	,959
Q111	88,02	419,489	,000	,959
Q112	88,93	416,771	,219	,959
Q113	88,91	415,257	,315	,959
Q114	88,36	410,275	,467	,959
Q115	88,93	414,899	,375	,959
Q116	88,37	408,980	,531	,959
Q117	88,92	415,865	,280	,959
Q118	88,96	417,019	,241	,959
Q119	88,95	415,540	,362	,959
Q120	88,74	409,302	,544	,959
Q121	88,88	413,912	,388	,959
Q122	88,74	408,068	,612	,959
Q123	88,04	418,424	,177	,959
Q124	88,64	410,083	,464	,959
Q125	88,34	410,822	,446	,959
Q126	88,75	409,531	,538	,959
Q127	88,17	415,163	,289	,959
Q128	88,41	412,372	,345	,959
Q129	88,88	414,444	,350	,959
Q130	88,94	416,400	,264	,959

Q131	88,81	411,815	,451	,959
------	-------	---------	------	------

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q132	88,96	415,700	,374	,959
Q133	88,71	408,955	,546	,959
Q134	88,95	416,859	,239	,959
Q135	88,04	417,466	,339	,959
Q136	88,47	408,039	,554	,959
Q137	88,31	410,533	,476	,959
Q138	88,27	409,988	,526	,959
Q139	88,05	418,497	,134	,959
Q140	88,99	417,776	,234	,959
Q141	88,78	411,174	,465	,959
Q142	88,89	415,542	,282	,959
Q143	88,72	412,886	,340	,959
Q144	88,84	413,475	,374	,959
Q145	88,21	410,508	,553	,959
Q146	88,87	415,835	,243	,959
Q147	88,16	414,581	,340	,959
Q148	89,01	418,883	,142	,959
Q149	88,61	408,815	,522	,959
Q150	88,32	410,835	,454	,959
Q151	88,54	409,932	,457	,959
Q152	88,24	411,739	,448	,959
Q153	88,36	409,509	,507	,959
Q154	88,91	414,895	,343	,959
Q155	88,87	413,260	,421	,959
Q156	88,04	418,466	,170	,959
Q157	88,94	415,443	,349	,959
Q158	88,39	408,772	,535	,959
Q159	88,95	416,795	,245	,959
Q160	88,81	412,645	,401	,959
Q161	88,44	408,781	,521	,959

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
------	----------	----------------	------------

89,02	419,489	20,481	150
-------	---------	--------	-----

Page

Overzicht statistische gegevens per onderzoeksvraag

1. Hoe evolueren de scores op de verschillende frequentiebanden? Zijn de scores van de eerste frequentiebanden hoger dan de volgende frequentiebanden?

Alle resultaten

BAND	0-1k	1k-2k	2k-3k	3k-4k	4k-5k
TOTAAL	2402	1797	1797	1227	1241
GEM op 30	25,284	18,916	18,916	12,916	13,063
GEM in %	84%	63%	63%	43%	44%
Stdv	2,58	4,64	4,86	4,99	5,26

Cognaten

	COGNATEN	GEMIDDELDE	CORRELATIE
Q19	Idée	100%	0,000
Q24	Police	100%	0,000
Q33	Triste	100%	0,000
Q46	Relation	100%	0,000
Q70	Contrat	68%	,454
Q78	Plante	93%	,243
Q89	Familial	100%	0,000
Q98	Timide	88%	,350
Q104	Garantir	89%	,439
Q111	Irriter	100%	0,000
Q123	Alarme	98%	,177
Q135	Parapluie	98%	,339
Q151	Prestige	48%	,457
Q156	Budget	98%	,170

TOTAAL: 5003 'Ik weet het niet'-antwoorden

BAND	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5
TOTAAL	368	906	874	1455	1400
GEM op 30	3,874	9,537	9,2	15,316	14,737
GEM in %	13%	32%	31%	51%	49%
Stdv	2,618	5,084	5,297	6,338	6,085
Min.	0	0	0	0	0
Max.	12	21	24	26	28

2. Hoe betrouwbaar is de woordenschattest?

TOTAAL

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	95	,0
	Excluded ^a	1048477	100,0
	Total	1048572	100,0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,959	150

Frequentieband 1 – zonder weglaten items

		N	%
Cases	Valid	95	99,0
	Exclude ^d	1	1,0
	Total	96	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
,676	30

Frequentieband 1 – met weglaten items met negatieve correlati

		N	%
Cases	Valid	95	99,0
	Excluded ^a	1	1,0
	Total	96	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
,685	28

Frequentieband 1 – met weglaten items negatieve correlatie en correlatie 0

		N	%
Cases	Valid	95	99,0
	Excluded ^a	1	1,0
	Total	96	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
,698	19

Frequentieband 2 – zonder weglaten items

		N	%
Cases	Valid	95	99,0
	Excluded ^a	1	1,0
	Total	96	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
,820	30

Frequentieband 2 – met weglaten items met correlatie 0 (er waren geen negatieve correlaties)

		N	%
Cases	Valid	95	99,0
	Excluded ^a	1	1,0
	Total	96	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
,821	29

Frequentieband 3 – zonder weglaten items

		N	%
Cases	Valid	95	99,0
	Excluded ^a	1	1,0
	Total	96	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
,844	30

Frequentieband 3 – met weglaten items met negatieve correlatie

		N	%
Cases	Valid	95	99,0
	Excluded ^a	1	1,0
	Total	96	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
,847	29

Frequentieband 3 – met weglaten items negatieve correlatie en correlatie 0

		N	%
Cases	Valid	95	99,0
	Excluded ^a	1	1,0
	Total	96	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
,849	27

Frequentieband 4 – zonder weglaten items

		N	%
Cases	Valid	95	99,0
	Excluded ^a	1	1,0
	Total	96	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
,858	30

Frequentieband 4 – met weglaten items met correlatie 0 (er waren geen negatieve correlaties)

		N	%
Cases	Valid	95	99,0
	Excluded ^a	1	1,0
	Total	96	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
,859	29

Frequentieband 5 – zonder weglaten items

		N	%
Cases	Valid	95	99,0
	Excluded ^a	1	1,0
	Total	96	100,0

Cronbach's Alpha	N of Items
,868	30

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Frequentieband 5 → er waren geen negatieve correlaties of items met correlatie 0

3. Hoe groot is de woordenschatkennis Frans van leerlingen in de derde graad van het secundair onderwijs?

3a. Wat is het verschil tussen leerlingen in het vijfde middelbaar en leerlingen in het zesde middelbaar?

3.b Wat is het verschil tussen leerlingen met meer en minder lessen Frans?

TOTAAL

BAND	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5
TOTAAL	2402	1797	1797	1227	1241
GEM op 30	25,284	18,916	18,916	12,916	13,063
GEM in %	84%	63%	63%	43%	44%
Stdv	2,58	4,64	4,86	4,99	5,26

ZESDE MIDDELBAAR – 27 lln.

BAND	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5
TOTAAL	713	546	562	378	404
GEM op 30	26,407	20,222	20,815	14	14,963
GEM in %	88%	67%	69%	47%	50%
Stdv	2,515	4,619	4,756	5,785	5,324

VIJFDE MIDDELBAAR – 68 lln.

BAND	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5
TOTAAL	1689	1251	1235	849	837
GEM op 30	24,838	18,397	18,162	12,485	12,309
GEM in %	83%	61%	61%	42%	41%
Stdv	2,489	4,585	4,727	4,628	5,082

2U FRANS – 43 lln.

BAND	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5
TOTAAL	1010	680	682	422	431
GEM op 30	23,488	15,814	15,860	9,814	10,023
GEM in %	78%	53%	53%	33%	33%
Stdv	2,240	4,037	4,218	3,788	4,758

3U FRANS – 35 lln.

BAND	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5
TOTAAL	918	724	711	494	488
GEM op 30	26,229	20,686	20,314	14,114	13,943
GEM in %	87%	69%	68%	47%	46%
Stdv	1,664	3,504	3,462	3,763	3,531

4U FRANS – 13 lln.

BAND	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5
TOTAAL	368	301	326	253	258
GEM op 30	28,308	23,154	25,077	19,462	19,846
GEM in %	94%	77%	84%	65%	66%
Stdv	1,494	2,882	2,900	4,332	3,625

5U FRANS - 4 lln.

BAND	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5
TOTAAL	106	92	78	58	64
GEM op 30	26,5	23	19,5	14,5	16
GEM in %	88%	77%	65%	48%	53%
Stdv	0,577	0,817	0,577	1,732	2,160

ZESDE MIDDELBAAR – 2U FRANS – 13 lln.

BAND	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5
TOTAAL	319	214	228	120	138
GEM op 30	24,539	16,462	17,539	9,231	10,615
GEM in %	82%	55%	58%	31%	35%
Stdv	2,066	3,406	2,933	1,363	2,524

ZESDE MIDDELBAAR – 3U FRANS - 4 lln.

BAND	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5
TOTAAL	108	93	75	58	62
GEM op 30	27	23,25	18,75	14,5	15,5
GEM in %	90%	78%	63%	48%	52%
Stdv	1,155	0,957	3,304	2,082	3,109

ZESDE MIDDELBAAR – 4U FRANS – 10 lln.

BAND	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5
TOTAAL	286	239	259	200	204
GEM op 30	28,6	23,9	25,9	20	20,4
GEM in %	95%	80%	86%	67%	68%
Stdv	1,265	2,514	2,025	4,447	3,134

VIJFDE MIDDELBAAR – 2U FRANS – 30 lln.

BAND	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5
TOTAAL	691	466	454	302	293
GEM op 30	23,033	15,533	15,133	10,067	9,767

GEM in %	77%	52%	50%	34%	33%
Stdv	2,189	4,305	4,516	4,448	5,469

VIJFDE MIDDELBAAR – 3U FRANS - 31

BAND	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5
TOTAAL	810	631	636	436	426
GEM op 30	26,129	20,355	20,516	14,065	13,742
GEM in %	87%	68%	68%	47%	46%
Stdv					

VIJFDE MIDDELBAAR – 4U FRANS – 3 Iln.

BAND	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5
TOTAAL	82	62	67	53	54
GEM op 30	27,333	20,667	22,333	17,667	18
GEM in %	91%	69%	74%	59%	60%
Stdv	2,082	3,055	4,163	4,163	5,292

VIJFDE MIDDELBAAR – 5U FRANS = RESULTATEN VOOR 5U FRANS SUPRA– 4 Iln.

BAND	0-1	1-2	2-3	3-4	4-5
TOTAAL	106	92	78	58	64
GEM op 30	26,5	23	19,5	14,5	16
GEM in %	88%	77%	65%	48%	53%
Stdv	0,577	0,817	0,577	1,732	2,160

Statistiek out-of-school exposure

MarieHaest

Advies: Ludovic De Cuypere

data

```
mh <- read.delim("ooce_mariehaest.txt", stringsAsFactors=TRUE)
```

Packages

```
library(likert)
```

Loading required package: ggplot2

Loading required package: xtable

```
library(tidyverse)
```

```
-- Attaching core tidyverse packages -----
---- tidyverse 2.0.0 ----
v dplyr   1.1.4    v readr   2.1.5
v forcats 1.0.0    v stringr 1.5.1
v lubridate 1.9.4 v tibble  3.2.1
v purrr   1.0.4    v tidyr   1.3.1
-- Conflicts -----
tidyverse_conflicts() -x dplyr::filter() masks
stats::filter() x dplyr::lag() masks stats::lag() x
dplyr::recode() masks likert::recode()
i Use the conflicted package (<http://conflicted.r-lib.org/>) to force
all conflicts to become library(ggplot2) library(psych)
```

Attaching package: 'psych'

The following objects are masked from 'package:ggplot2':

%+%, alpha

```
summary(mh)
```

ID

Q4

Q5

Min. : 1.0	vijfde middelbaar:68	Bedrijfs wetenschappen	:10
1st Qu.:24.5	zesde middelbaar :27	Technologische wetenschappen:	5
Median :48.0		economie moderne talen	: 4
Mean :48.0		Economie Moderne Talen	: 4
3rd Qu.:71.5		Latijn Moderne Talen	: 4
Max. :95.0		Moderne talen	: 3
		(Other)	:65

Q10	Q11	QID175
Nederlands :80	Nederlands :77	Armeens : 1
nederlands : 7	nederlands : 7	Engels : 1
NEDERLANDS : 2	Nederlands : 4	nederlands : 9
Armeens : 1	NEDERLANDS : 2	Nederlands :77
Nederlands : 1	: 1	NEDERLANDS : 2
Nederlands : 1	Armeens : 1	Nederlands : 4
(Other) : 3	(Other) : 3	Vlaams : 1

Q177	Q178
Nederlands :74	Nederlands :73
nederlands : 9	nederlands : 9
Nederlands : 3	Nederlands : 6
Ik heb geen broers of zussen: 2	NEDERLANDS : 2
NEDERLANDS : 2	Vlaams : 2
Engels : 1	Engels en soms Nederlands: 1
(Other) : 4	(Other) : 2

Q6	Q7	Q8_1
2 uur :43	6 jaar : 4	Akkoord :18
3 uur :34	7 jaar :63	Helemaal akkoord: 4
4 uur :14	8 jaar :26	Helemaal niet akkoord: 6
ander antwoord: 4	ander antwoord: 2	Neutraal :45
	Niet akkoord	:22

Q8_2	Q8_3	Q8_4
Akkoord :50	Akkoord :15	Akkoord :34
Helemaal akkoord:25	Helemaal akkoord : 5	Helemaal akkoord : 9
Neutraal :15	Helemaal niet akkoord:11	Helemaal niet akkoord: 2
Niet akkoord : 5	Neutraal :27	Neutraal :22
	Niet akkoord :37	Niet akkoord :28

Q8_5	Q8_6
Akkoord :14	Akkoord : 8
Helemaal akkoord : 1	Helemaal akkoord : 5
Helemaal niet akkoord:12	Helemaal niet akkoord:36
Neutraal :40	Neutraal : 8
Niet akkoord :28	Niet akkoord :38

Q179_1	Q179_2
1 dag in de week : 3	1 dag in de week :36
2 dagen in de week : 4	2 dagen in de week : 7
geen :84	elke dag : 2

```

meerdere dagen in de week: 4geen :44
meerdere dagen in de week: 6
      Q179_3      Q179_4      Q179_5
1 dag in de week: 21 dag in de week: 11 dag in de week :17
geen :93 geen :94 2 dagen in de week : 4
      elke dag : 1
      geen :71

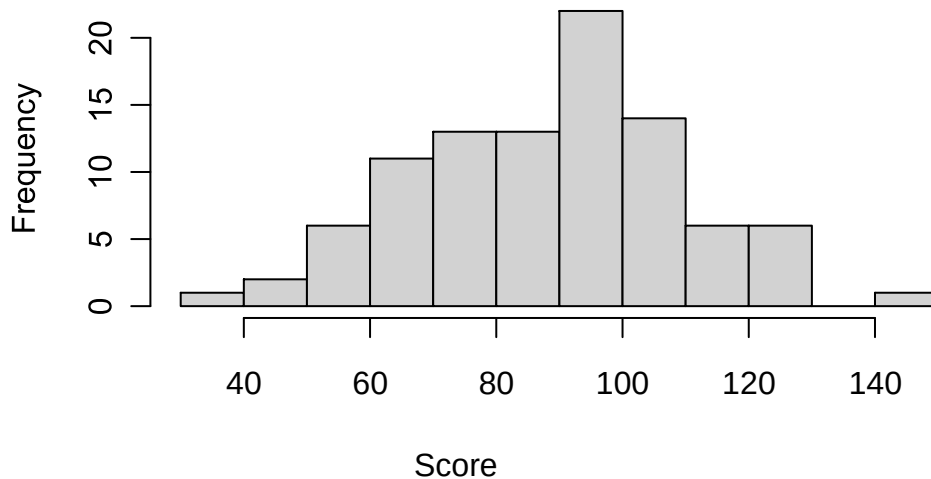
meerdere dagen in de week: 2
      Q179_6      Q179_7      Q179_8
1 dag in de week: 11 dag in de week : 8 1 dag in de week :27
geen :94 2 dagen in de week: 12 dagen in de week : 2
      elke dag : 1 elke dag : 1
      geen :85 geen :63

meerdere dagen in de week: 2
      Score
Min. : 37.00
1st Qu.: 76.00
Median : 91.00
Mean : 89.02
3rd Qu.:102.50
Max. :141.00

```

Verdeling van de scores

```
hist(mh$Score, xlab = "Score", main = "")
```



Score ifv OOE

Voor exposure maken we een nieuwe variabele OOE, die we definiëren als de som van de antwoorden op de 179_1 t/m 179_8. Daarbij kennen we aan de antwoorden de volgende scores toe:

- geen = 0
- 1 dag in de week = 1
- 2 dagen in de week = 2
- meerdere dagen in de week = 3

- elke dag = 4

```
level_mapping <- c("geen" = 0,
                  "1 dag in de week" = 1,
                  "2 dagen in de week" = 2,
                  "meerdere dagen in de week" = 3,
                  "elke dag" = 4)

mh <- mh %>%
  mutate(across(Q179_1:Q179_8,
                ~ unname(level_mapping[as.character(.)]),
                .names = "num_{.col}"))
```

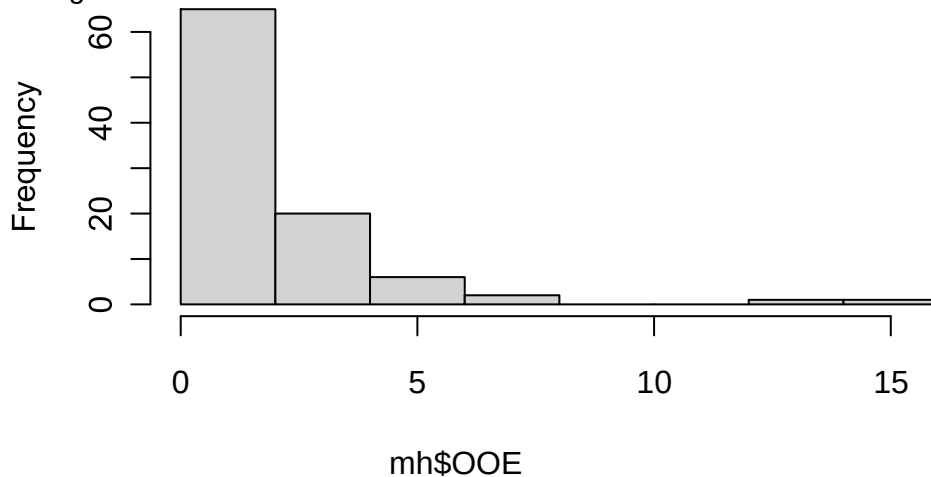
We berekenen vervolgens een totale score en noemen die “OOE”:

```
mh <- mh %>%
  mutate(OOE = rowSums(across(matches("^num_")), na.rm = TRUE))
```

We visualiseren OOE:

```
hist(mh$OOE)
```

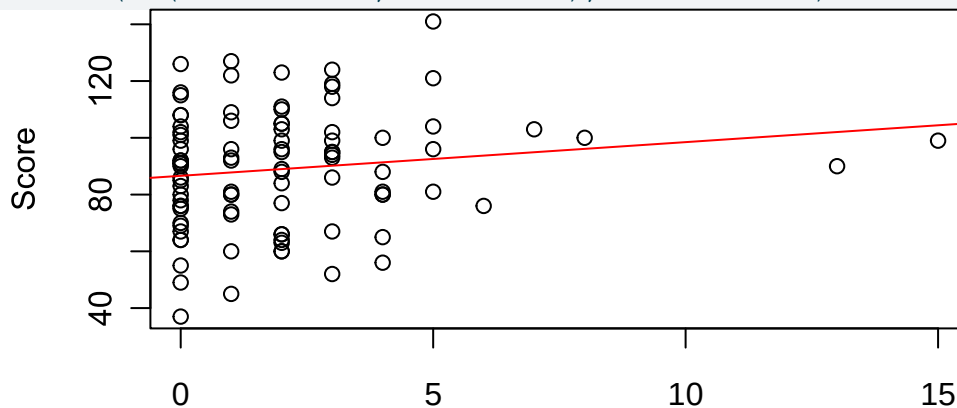
Histogram of mh\$OOE



De meeste leerlingen scoren laag op OOE.

We bekijken de relatie tussen OOE en Score:

```
plot(mh$OOE, mh$Score, ylab =
     "Score", xlab = "Exposure")
abline(lm(Score ~ OOE, data = mh), col = "red")
```



Exposure

We merken een licht positief verband. De correlatie tussen beide variabelen is heel laag:

```
cor(mh$Score, mh$OOE)
```

```
[1] 0.1457531
```

Is het positief effect significant?

```
mdl <- lm(Score ~ OOE, data  
= mh) summary(mdl)
```

```
Call: lm(formula =  
Score ~ OOE, data =  
mh)
```

Residuals:

```
    Min     1Q  Median     3Q      Max  
-49.61 -12.01  3.39  13.20  48.46
```

Coefficients:

```
              Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)  
(Intercept) 86.6103    2.6921  32.172  <2e-16 ***  
OOE          1.1866     0.8352   1.421   0.159  
---
```

```
Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' '  
' 1
```

```
Residual standard error: 20.37 on 93 degrees of freedom  
Multiple R-squared:  0.02124, Adjusted R-squared:  
0.01072 F-statistic: 2.019 on 1 and 93 DF, p-  
value: 0.1587
```

Neen. Er is geen bewijs dat meer exposure een positief effect heeft op Score.

```
library(easystats)
```

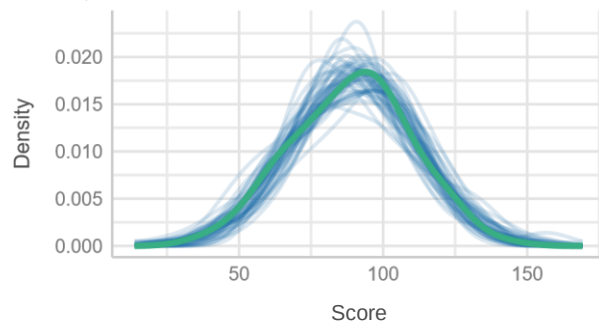
```
# Attaching packages: easystats 0.7.4 (red = needs  
update)  
x bayestestR 0.15.2 ✓ correlation  
0.8.7  
x datawizard 1.0.1 ✓ effectsize  
1.0.0  
x insight 1.1.0 ✓ modelbased  
0.10.0
```

```
√ performance      x      parameters
0.13.0             0.24.2
√ report    0.6.1    √ see      0.11.0
Restart the R-Session and update packages with
`easystats::easystats_update()`.
```

```
check_model(mdl)
```

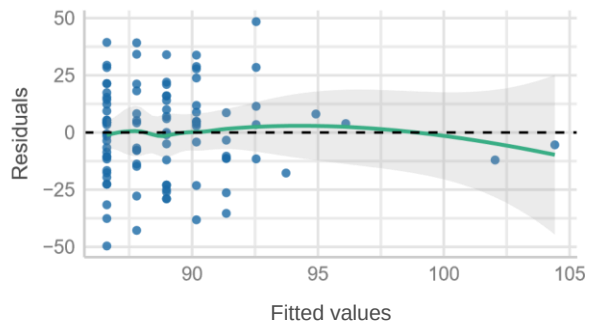
Posterior Predictive Check

Model-predicted lines should resemble observed data line



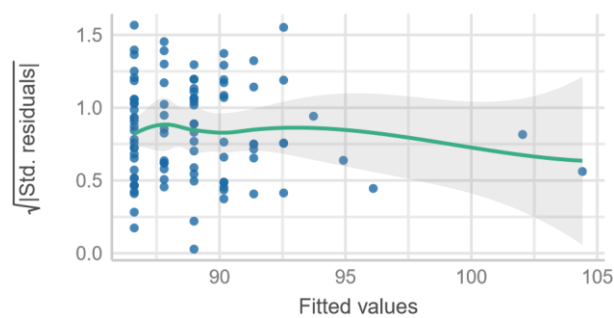
Linearity

Reference line should be flat and horizontal



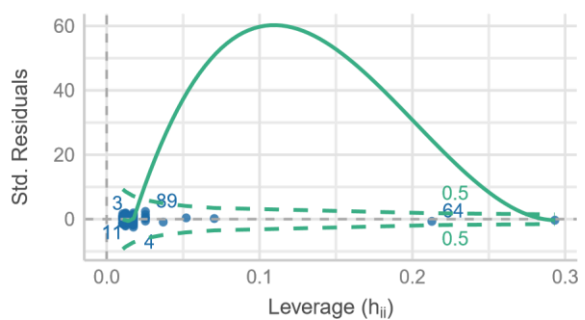
Homogeneity of Variance

Reference line should be flat and horizontal



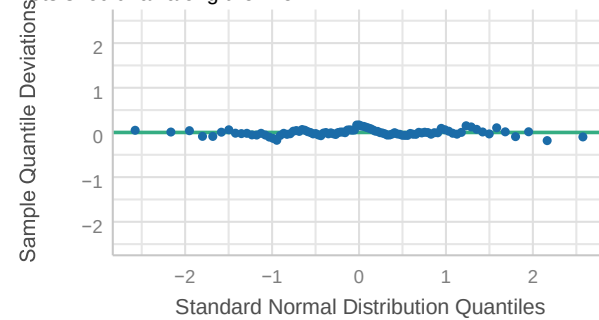
Influential Observations

Points should be inside the contour lines



Normality of Residuals

Dots should fall along the line



modelkwaliteit is ok.

VRAAG 8 ATTITUDE

8_1 t/m 8_6

- Het vak Frans is leuk.
- Het vak Frans is nuttig.
- Ik zou graag minder lesuren Frans hebben.
- Ik zou graag meer Engelse lessen hebben dan Franse lessen.
- Ik heb het gevoel dat ik goed Frans kan.
- Frans zou een keuzevak moeten zijn.

names(mh)

```
[1] "ID"      "Q4"      "Q5"      "Q10"     "Q11"
[6] "QID175" "Q177"    "Q178"    "Q6"      "Q7"
[11] "Q8_1"    "Q8_2"    "Q8_3"    "Q8_4"    "Q8_5"
```

```

[16] "Q8_6"      "Q179_1"    "Q179_2"    "Q179_3"    "Q179_4"
[21] "Q179_5"    "Q179_6"    "Q179_7"    "Q179_8"    "Score"
[26] "num_Q179_1" "num_Q179_2" "num_Q179_3" "num_Q179_4"
      "num_Q179_5"
[31] "num_Q179_6" "num_Q179_7" "num_Q179_8" "OOE"

```

```
mh8 <- mh |> select(11:16)
```

```

mh8 <- rename(mh8, "Het vak Frans is leuk." = "Q8_1",
               "Het vak Frans is nuttig." = "Q8_2",
               "Ik zou graag minder lesuren Frans hebben." = "Q8_3",
               "Ik zou graag meer Engelse lessen hebben dan Franse
               lessen." = "Q8_4",
               "Ik heb het gevoel dat ik goed Frans kan." = "Q8_5",
               "Frans zou een keuzevak moeten zijn." = "Q8_6")
mylevels<-c("Helemaal niet akkoord",
            "Niet akkoord",
            "Neutraal",
            "Akkoord",
            "Helemaal akkoord")
mh8 <- data.frame(lapply(mh8, factor, ordered=TRUE,
                        levels=mylevels,
                        labels=mylevels))

```

```
kleuren<-c("#1E64C8", "#78a2de", "#DBD7D6", "#ffe466", "#FFD200")
```

```

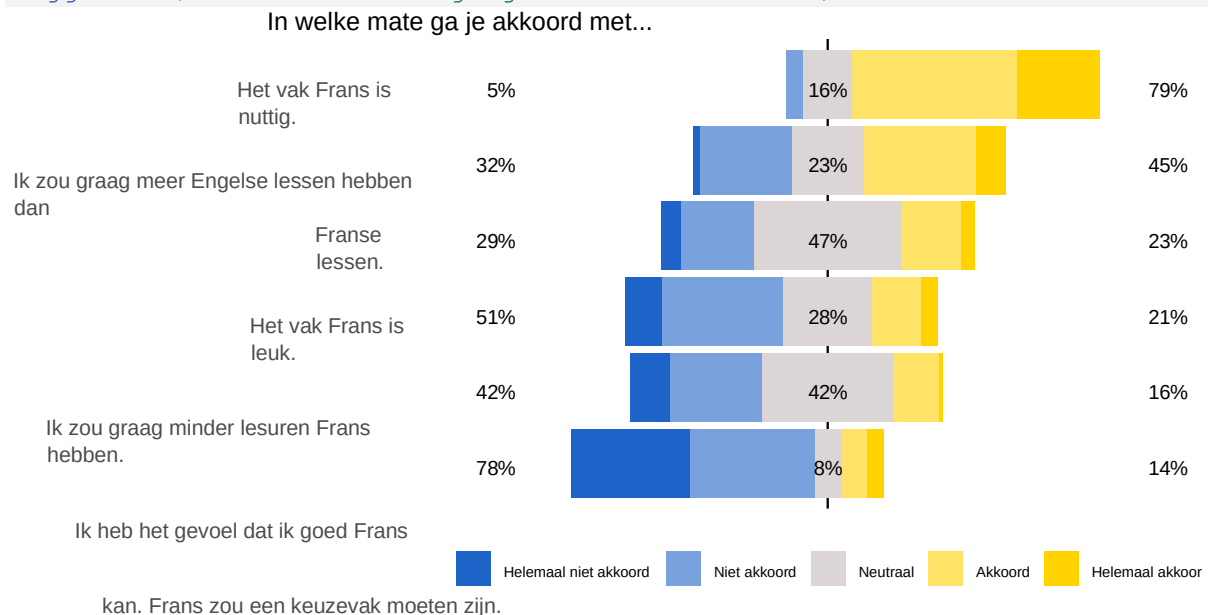
L1<-
like
rt(m
h8)
plot
(L1,
wrap
=50,
cent
ered
=TRU
E,
col=
kleu
ren,

```

```

text.size=3,
ordered=TRUE) +
theme(strip.text = element_text(size=10), text
      = element_text(size = rel(4)),
      legend.text = element_text(size = 7),
      plot.title = element_text(size = 12),
      axis.title.x = element_blank(),
      axis.text.x = element_blank(),
      panel.background = element_blank()) +
guides(fill=guide_legend("")) +
ggtitle("In welke mate ga je akkoord met...")

```



Antwoorden ivv Out-of-school exposure

We maken twee groepen:

- $OOE < \text{mediaan}$
- $OOE > \text{mediaan}$

```

mh$OOEbin <- ifelse(mh$OOE <= median(mh$OOE),
                    "Exposure onder mediaan",
                    "Exposure boven mediaan")
mh$OOEbin <- as.factor(mh$OOEbin)

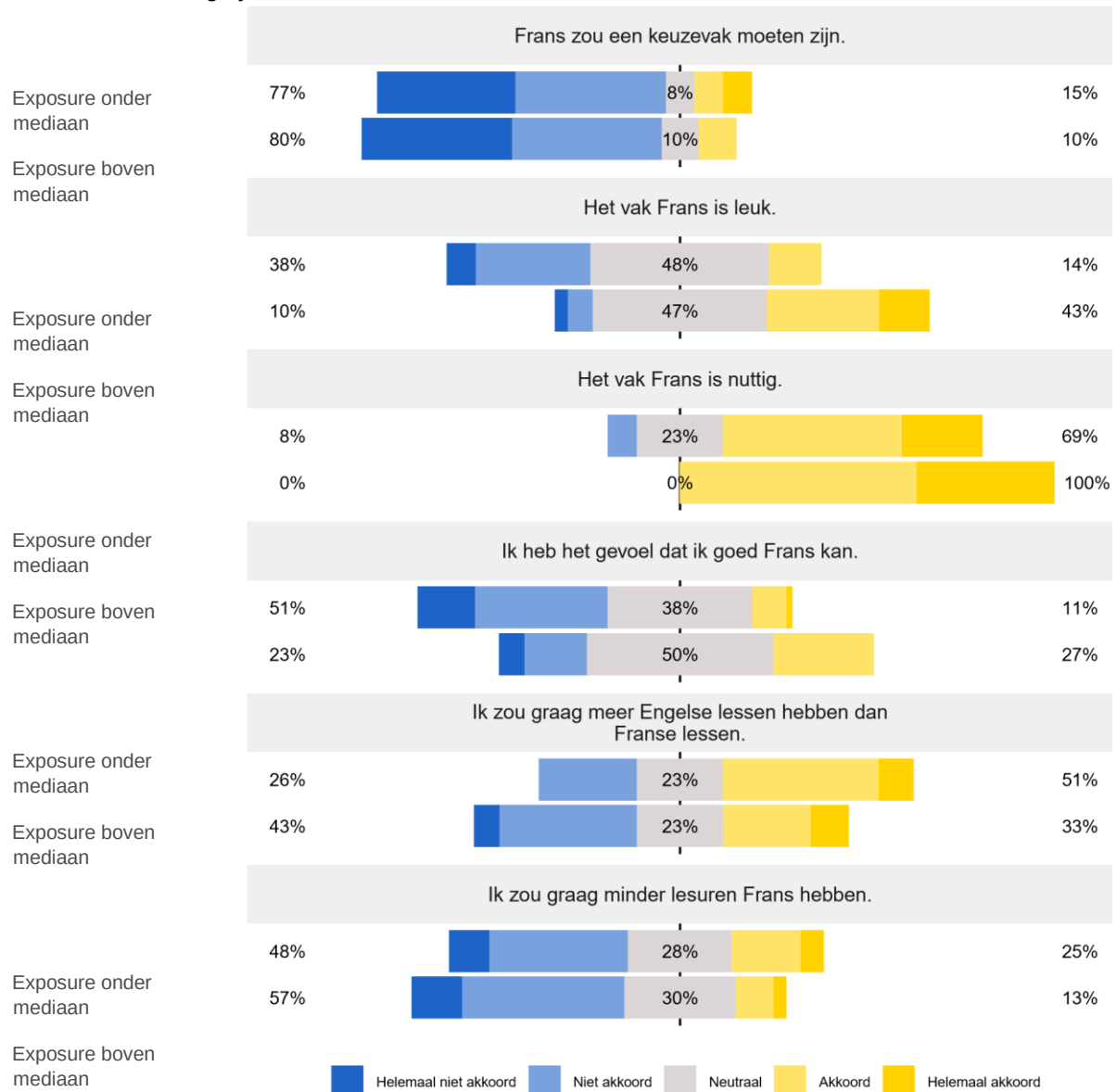
```

```

L2<-likert(mh8, grouping =
mh$OOEbin) plot(L2, wrap=50,
centered=TRUE, col=kleuren,
text.size=3, ordered=TRUE) +
  theme(strip.text      = element_text(size=10),
        text            = element_text(size = rel(4)),
        legend.text     = element_text(size = 7),
        plot.title      = element_text(size =
12), axis.title.x      = element_blank(),
        axis.text.x     = element_blank(),
        panel.background = element_blank()) +
  guides(fill=guide_legend("")) +
  ggtitle("In welke mate ga je akkoord met...")

```

In welke mate ga je akkoord met...



Exposure onder mediaan

Exposure boven mediaan

Antwoorden ifv Score

We maken twee groepen:

- Score < mediaan
- Score > mediaan

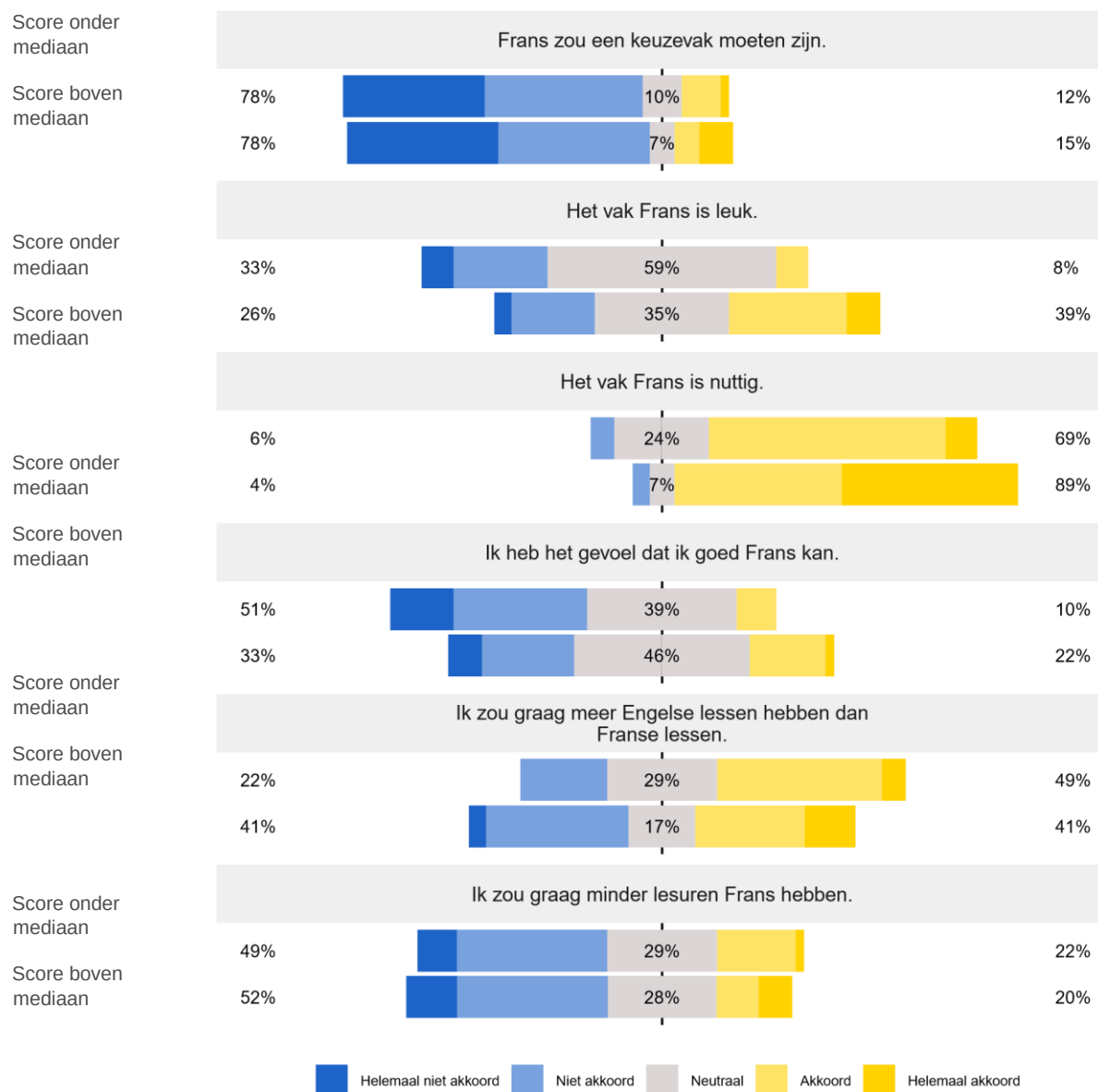
```

# Compute the
median med <-
median(mh$Score)

# Create a new categorical variable
mh$Scorebin <- ifelse(mh$Score <= med,
                      "Score onder mediaan",
                      "Score boven mediaan")
mh$Scorebin <- as.factor(mh$Scorebin)
L3<-likert(mh8, grouping =
mh$Scorebin) plot(L3, wrap=50,
centered=TRUE, col=kleuren,
text.size=3, ordered=TRUE) +
  theme(strip.text      = element_text(size=10),
        text            = element_text(size = rel(4)),
        legend.text     = element_text(size = 7),
        plot.title      = element_text(size =
12), axis.title.x      = element_blank(),
        axis.text.x     = element_blank(),
        panel.background = element_blank()) +
  guides(fill=guide_legend("")) +
  ggtitle("In welke mate ga je akkoord met...")

```

In welke mate ga je akkoord met...



Score onder mediaan

Score boven mediaan

Bijlage 5: Items met frequentie

Items frequentieband 1

A	B	C	D	E
Aantal woorden	Woord	Woordsoort	frequentieband per	Frequentie
1	pelouse	substantief	0	4054
2	audace	substantief	0	4009
3	accoucher	werkwoord	0	4084
4	parapluie	substantief	1	4113
5	proclamer	werkwoord	1	4189
6	incompréhensible	adjectief	1	4161
7	arc	substantief	2	4225
8	jambon	substantief	2	4209
9	aveugler	werkwoord	2	4298
10	impôt	substantief	3	4334
11	péril	substantief	3	4353
12	insolite	adjectief	3	4309
13	consigne	substantief	4	4407
14	bénéfice	substantief	4	4481
15	ignoble	adjectief	4	4479
16	fourchette	substantief	5	4543
17	jumelle	substantief	5	4506
18	décisif	adjectief	5	4572
19	enrichir	werkwoord	6	4628
20	prestige	substantief	6	4630
21	boulangier	substantief	6	4691
22	renard	substantief	7	4772
23	soucieux	adjectief	7	4736
24	savourer	werkwoord	7	4787
25	budget	substantief	8	4882
26	chômage	substantief	8	4868
27	glacial	adjectief	8	4897
28	écureuil	substantief	9	4922
29	décès	substantief	9	4948
30	endurer	werkwoord	9	4987

Items frequentieband 2

A	B	C	D	E
Aantal woorden	Woord	Woordsoort	frequentieband per	1 Frequentie
1	chapeau	substantief	0	1042
2	commun	adjectief	0	1076
3	éprouver	werkwoord	0	1010
4	lune	substantief	1	1158
5	relation	substantief	1	1165
6	vif	adjectief	1	1115
7	amitié	substantief	2	1286
8	neige	substantief	2	1233
9	ranger	werkwoord	2	1201
10	nuage	substantief	3	1360
11	manteau	substantief	3	1349
12	convaincre	werkwoord	3	1396
13	victoire	substantief	4	1443
14	usine	substantief	4	1495
15	pâle	adjectief	4	1424
16	aube	substantief	5	1591
17	reine	substantief	5	1514
18	égal	adjectief	5	1539
19	distinguer	werkwoord	6	1613
20	haine	substantief	6	1630
21	sage	adjectief	6	1668
22	fatigue	substantief	7	1734
23	paysage	substantief	7	1757
24	accomplir	werkwoord	7	1708
25	sorcier	substantief	8	1819
26	navire	substantief	8	1859
27	voyager	werkwoord	8	1843
28	chute	substantief	9	1968
29	contrat	substantief	9	1929
30	célèbre	adjectief	9	1994

Items frequentieband 3

A	B	C	D	E
Aantal woorden	Woord	Woordsoort	quantieband per 1	Frequentie
1	sommet	substantief	0	2002
2	jupe	substantief	0	2061
3	disputer	werkwoord	0	2082
4	pression	substantief	1	2149
5	séjour	substantief	1	2111
6	doré	adjectief	1	2190
7	plante	substantief	2	2219
8	habituel	adjectief	2	2259
9	nager	werkwoord	2	2244
10	canard	substantief	3	2347
11	bague	substantief	3	2371
12	absent	adjectief	3	2378
13	tiroir	substantief	4	2404
14	exercice	substantief	4	2471
15	témoigner	werkwoord	4	2474
16	caillou	substantief	5	2527
17	consoler	werkwoord	5	2574
18	familial	adjectief	5	2533
19	entretien	substantief	6	2605
20	beurre	substantief	6	2637
21	sain	adjectief	6	2655
22	véhicule	substantief	7	2704
23	sentier	substantief	7	2786
24	encourager	werkwoord	7	2758
25	piscine	substantief	8	2872
26	mélange	substantief	8	2856
27	timide	adjectief	8	2824
28	disparition	substantief	9	2920
29	chaussette	substantief	9	2940
30	séduire	werkwoord	9	2970

Items frequentieband 4

A	B	C	D	E
Aantal woorden	Woord	Woordsoort	quantieband per 1	Frequentie
1	vaisselle	substantief	0	3006
2	tension	substantief	0	3072
3	garantir	werkwoord	0	3088
4	vertige	substantief	1	3138
5	noeud	substantief	1	3155
6	divorcer	werkwoord	1	3142
7	charbon	substantief	2	3244
8	réseau	substantief	2	3273
9	effrayant	adjectief	2	3241
10	irriter	werkwoord	3	3383
11	ardeur	substantief	3	3308
12	mûr	adjectief	3	3336
13	orphelin	substantief	4	3427
14	pneu	substantief	4	3462
15	inattendu	adjectief	4	3420
16	ruse	substantief	5	3514
17	fourrure	substantief	5	3594
18	clandestin	adjectief	5	3584
19	fidélité	substantief	6	3629
20	marteau	substantief	6	3657
21	atroce	adjectief	6	3645
22	alarme	substantief	7	3743
23	ampoule	substantief	7	3785
24	souligner	werkwoord	7	3733
25	nuire	werkwoord	8	3863
26	profession	substantief	8	3896
27	loisir	substantief	8	3870
28	cicatrice	substantief	9	3935
29	saoul	adjectief	9	3948
30	ronfler	werkwoord	9	3983

Items frequentieband 5

A	B	C	D	E
Aantal woorden	Woord	Woordsoort	Itemband pe	Frequentie
1	pelouse	substantief	0	4054
2	audace	substantief	0	4009
3	accoucher	werkwoord	0	4084
4	parapluie	substantief	1	4113
5	proclamer	werkwoord	1	4189
6	incompréhensible	adjectief	1	4161
7	arc	substantief	2	4225
8	jambon	substantief	2	4209
9	aveugler	werkwoord	2	4298
10	impôt	substantief	3	4334
11	péril	substantief	3	4353
12	insolite	adjectief	3	4309
13	consigne	substantief	4	4407
14	bénéfice	substantief	4	4481
15	ignoble	adjectief	4	4479
16	fourchette	substantief	5	4543
17	épave	substantief	5	4591
18	décisif	adjectief	5	4572
19	enrichir	werkwoord	6	4628
20	prestige	substantief	6	4630
21	boulangier	substantief	6	4691
22	renard	substantief	7	4772
23	soucieux	adjectief	7	4736
24	savouer	werkwoord	7	4787
25	budget	substantief	8	4882
26	chômage	substantief	8	4868
27	glacial	adjectief	8	4897
28	écureuil	substantief	9	4922
29	décès	substantief	9	4948
30	endurer	werkwoord	9	4987

Overzicht woorden met nummer in onlinetest en met opgetelde scores per item (op 95)

Groen = substantief, rood = adjectief, blauw = werkwoord

QUESTION	MOT	PT
Q 12	chose	90
Q 13	homme	95
Q 14	parler	94
Q 15	père	95
Q 16	maison	95
Q 17	grand	95
Q 18	nom	94
Q 19	idée	95
Q 20	changer	95
Q 21	lit	83
Q 22	doute	62
Q 23	pauvre	90
Q 24	police	95
Q 25	lettre	94

Q 26	joli	94
Q 27	cheval	93
Q 28	rêve	82
Q 29	chaud	93
Q 30	souffrir	69
Q 31	jardin	95
Q 32	espèce	40
Q 33	triste	95
Q 34	joie	78
Q 35	échapper	28
Q 36	épouser	13
Q 37	honte	37
Q 38	sec	56
Q 39	île	91
Q 40	chaise	88
Q 41	regretter	78
Q 42	chapeau	70
Q 43	commun	81
Q 44	éprouver	16
Q 45	lune	84
Q 46	relation	95
Q 47	vif	34
Q 48	amitié	51
Q 49	neige	94
Q 50	ranger	78
Q 51	nuage	52
Q 52	manteau	82
Q 53	convaincre	74
Q 54	victoire	91
Q 55	usine	19
Q 56	pâle	77
Q 57	aube	4
Q 58	reine	54
Q 59	égal	76
Q 60	distinguer	41
Q 61	haine	37
Q 62	sage	39

Q 63	fatigue	91
Q 64	paysage	83
Q 65	accomplir	59
Q 66	sorcier	27
Q 67	navire	10
Q 68	voyager	94
Q 69	chute	28
Q 70	contrat	65
Q 71	célèbre	91
Q 72	sommet	82
Q 73	jupe	94
Q 74	disputer	30
Q 75	pression	72
Q 76	séjour	69
Q 77	doré	25
Q 78	plante	88
Q 79	habituel	57
Q 80	nager	95
Q 81	canard	39
Q 82	bague	29
Q 83	absent	79
Q 84	tiroir	27
Q 85	exercice	93
Q 86	témoigner	27
Q 87	caillou	2
Q 88	consoler	35
Q 89	familial	95
Q 90	entretien	6
Q 91	beurre	93
Q 92	sain	56
Q 93	véhicule	75
Q 94	sentier	36
Q 95	encourager	87
Q 96	piscine	87
Q 97	mélange	69
Q 98	timide	84
Q 99	disparition	46

Q 100	chaussette	80
Q 101	séduire	40
Q 102	vaisselle	70
Q 103	tension	85
Q 104	garantir	85
Q 105	vertige	18
Q 106	noeud	12
Q 107	divorcer	94
Q 108	charbon	45
Q 109	réseau	51
Q 110	effrayant	28
Q 111	irriter	95
Q 112	ardeur	9
Q 113	mûr	11
Q 114	orphelin	63
Q 115	pneu	9
Q 116	inattendu	62
Q 117	ruse	10
Q 118	fourniture	6
Q 119	clandestin	7
Q 120	fidélité	27
Q 121	marteau	13
Q 122	atroce	27
Q 123	alarme	93
Q 124	ampoule	36
Q 125	souligner	65
Q 126	nuire	26
Q 127	profession	81
Q 128	loisir	58
Q 129	cicatrice	13
Q 130	saoul	8
Q 131	ronfler	20
Q 132	pelouse	6
Q 133	audace	30
Q 134	accoucher	7
Q 135	parapluie	93

Q 136	proclamer	52
Q 137	incompréhensible	68
Q 138	arc	71
Q 139	jambon	92
Q 140	aveugler	3
Q 141	impôt	23
Q 142	péril	12
Q 143	insolite	29
Q 144	consigne	17
Q 145	bénéfice	77
Q 146	ignoble	14
Q 147	fourchette	82
Q 148	épave	1
Q 149	décisif	39
Q 150	enricher	67
Q 151	prestige	46
Q 152	boulangier	74
Q 153	renard	63
Q 154	soucieux	11
Q 155	savourer	14
Q 156	budget	93
Q 157	chômage	8
Q 158	glacial	60
Q 159	écureuil	7
Q 160	décès	20
Q 161	endurer	56

Bijlage 6: Distractorlijst met frequentie

Distractors voor frequentieband 1

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Aantal woorden	Woord	Woordsoort	quantieband per 1	Frequentie			Distractor 1	Distractor 2	Distractor 3			
1	chose	substantief	0	83			jour	99 temps	103 monde			134
2	homme	substantief	0	95			heure	127 main	123 enfant			144
3	parler	werkwoord	0	78			venir	64 pouvoir	42 prendre			72
4	père	substantief	1	129			personne	154 ami	172 tête			152
5	maison	substantief	1	173			moment	180 nuit	159 oeil			126
6	grand	adjectief	1	110			beau	150 seul	117 vieux			179
7	nom	substantief	2	205			voix	251 amour	217 visage			265
8	idée	substantief	2	261			souvenir	237 raison	240 fin			284
9	changer	werkwoord	2	282			porter	234 apprendre	299 essayer			204
10	lit	substantief	3	344			livre	368 lieu	391 feu			353
11	doute	substantief	3	384			problème	310 suite	332 chance			362
12	pauvre	adjectief	3	366			rouge	371 mauvais	379 possible			395
13	police	substantief	4	470			état	466 école	481 silence			407
14	lettre	substantief	4	424			bois	422 bruit	452 jambe			499
15	joli	adjectief	4	484			cher	405 froid	438 dur			454
16	cheval	substantief	5	537			arbre	569 dos	524 épaule			518
17	rêve	substantief	5	572			vent	556 ombre	587 journal			536
18	chaud	adjectief	5	532			malade	522 drôle	586 clair			541
19	souffrir	werkwoord	6	691			réussir	637 terminer	668 ignorer			607
20	jardin	substantief	6	657			mariage	655 fleur	609 pierre			629
21	espèce	substantief	6	622			voyage	613 habitude	641 odeur			663
22	triste	adjectief	7	757			sérieux	705 court	799 frais			736
23	joie	substantief	7	714			honneur	706 dent	781 aide			701
24	échapper	werkwoord	7	708			couvrir	726 obliger	785 accompagner			744
25	épouser	werkwoord	8	857			proposer	809 pardonner	826 traiter			871
26	honte	substantief	8	821			erreur	864 preuve	880 animal			828
27	sec	adjectief	8	818			large	891 bizarre	829 riche			860
28	île	substantief	9	921			clé	920 désir	945 herbe			985
29	chaise	substantief	9	962			colère	904 bain	967 page			978
30	regretter	werkwoord	9	930			fuir	987 remercier	908 profiter			960

Distractors voor frequentieband 2

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Aantal woorden	Woord	Woordsoort	quantieband per 1	Frequentie			Distractor 1	Distractor 2	Distractor 3			
1	chapeau	substantief	0	1042			montagne	1040 tableau	1063 chemise			1097
2	commun	adjectief	0	1076			inconnu	1013 nécessaire	1079 national			1082
3	éprouver	werkwoord	0	1010			accrocher	1002 remplir	1044 entourer			1089
4	lune	substantief	1	1158			plage	1098 chanson	1121 repas			1184
5	relation	substantief	1	1165			connerie	1183 opération	1119 oeuvre			1104
6	vif	adjectief	1	1115			immobile	1115 rapide	1139 ridicule			1173
7	amitié	substantief	2	1286			jeunesse	1293 poil	1275 poids			1202
8	neige	substantief	2	1233			lait	1210 lampe	1244 gorge			1254
9	ranger	werkwoord	2	1201			chasser	1207 pleuvoir	1288 écartier			1258
10	nuage	substantief	3	1360			juge	1316 solution	1369 défense			1393
11	manteau	substantief	3	1349			bataille	1334 rideau	1391 pantalon			1340
12	convaincre	werkwoord	3	1396			convenir	1304 admettre	1338 refermer			1393
13	victoire	substantief	4	1443			miracle	1435 justice	1457 chaîne			1467
14	usine	substantief	4	1495			violence	1446 immeuble	1411 expression			1477
15	pâle	adjectief	4	1424			mignon	1422 innocent	1421 charmant			1483
16	aube	substantief	5	1591			cerveau	1527 solitude	1568 naissance			1523
17	reine	substantief	5	1514			viande	1566 crâne	1569 poing			1504
18	égal	adjectief	5	1539			brillant	1518 nerveux	1548 éternel			1586
19	distinguer	werkwoord	6	1613			visiter	1608 échanger	1632 surgir			1654
20	haine	substantief	6	1630			angoisse	1616 cuisse	1676 corde			1612
21	sage	adjectief	6	1668			joyeux	1634 fidèle	1672 maigre			1675
22	fatigue	substantief	7	1734			surface	1715 souffrance	1763 urgence			1781
23	paysage	substantief	7	1757			portrait	1706 modèle	1755 rivière			1777
24	accomplir	werkwoord	7	1708			combattre	1723 rassembler	1735 parcourir			1762
25	sorcier	substantief	8	1819			écrivain	1836 criminel	1876 marchand			1800
26	navire	substantief	8	1859			frontière	1808 sueur	1861 menace			1818
27	voyager	werkwoord	8	1843			éveiller	1850 contempler	1844 détourner			1907
28	chute	substantief	9	1968			paupière	1930 cochon	1970 misère			1980
29	contrat	substantief	9	1929			fleuve	1922 épreuve	1902 entreprise			1961
30	célèbre	adjectief	9	1994			sensible	1987 cool	1957 fatigué			1947

Distractors voor frequentieband 3

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Aantal woorden	Woord	Woordsoort	frequentieband per 1	Frequentie			Distractor 1		Distractor 2		Distractor 3	
1	sommet	substantief	0	2002			science	2025	coude	2015	tristesse	2067
2	jupe	substantief	0	2061			lac	2029	statue	2062	cloche	2095
3	disputer	werkwoord	0	2082			confirmer	2084	punir	2074	répandre	2006
4	pression	substantief	1	2149			métro	2137	poème	2149	ordure	2198
5	séjour	substantief	1	2111			automne	2106	échec	2182	métal	2146
6	doré	adjectief	1	2190			digne	2107	liquide	2112	quotidien	2134
7	plante	substantief	2	2219			pêche	2245	produit	2256	veine	2278
8	habituel	adjectief	2	2259			élevé	2255	pratique	2284	douloureux	2296
9	nager	werkwoord	2	2244			dévorer	2206	persuader	2230	fondre	2263
10	canard	substantief	3	2347			pistolet	2333	serpent	2350	orage	2375
11	bague	substantief	3	2371			cravate	3396	pouce	2389	ballon	2310
12	absent	adjectief	3	2378			serré	2351	aimable	2370	royal	2388
13	tiroir	substantief	4	2404			tempête	2430	évidence	2416	voeu	2477
14	exercice	substantief	4	2471			méthode	2485	sport	2434	traître	2480
15	témoin	werkwoord	4	2474			gratter	2448	tordre	2450	exagérer	2493
16	caillou	substantief	5	2527			blé	2525	brouillard	2560	écran	2593
17	consoler	werkwoord	5	2574			ralentir	2542	annuler	2577	émouvoir	2598
18	familial	adjectief	5	2533			urgent	2532	généreux	2591	confus	2547
19	entretien	substantief	6	2605			habitant	2627	vidéo	2629	cerceuil	2695
20	beurre	substantief	6	2637			échelle	2643	carnet	2663	casque	2681
21	sain	adjectief	6	2655			élégant	2670	ivre	2639	mouillé	2616
22	véhicule	substantief	7	2704			protection	2781	propriété	2739	revue	2708
23	sentier	substantief	7	2786			soupir	2716	incendie	2789	section	2773
24	encourager	werkwoord	7	2758			déménager	2765	cuire	2797	déclencher	2793
25	piscine	substantief	8	2872			magie	2861	panique	2816	annonce	2889
26	mélange	substantief	8	2856			carrefour	2835	plainte	2818	crayon	2828
27	timide	adjectief	8	2824			tragique	2865	sincère	2803	aigu	2868
28	disparition	substantief	9	2920			jalousie	2961	deuil	2981	soupçon	2951
29	chaussette	substantief	9	2940			dette	2996	nécessité	2921	pari	2948
30	séduire	werkwoord	9	2970			ronger	2970	éliminer	2995	effronder	2955

Distractors voor frequentieband 4

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Aantal woorden	Woord	Woordsoort	frequentieband per 1	Frequentie			Distractor 1		Distractor 2		Distractor 3	
1	vaisselle	substantief	0	3006			poumon	3001	ruelle	3078	construction	3051
2	tension	substantief	0	3072			berger	3087	trahison	3060	flèche	3027
3	garantir	werkwoord	0	3088			mélanger	3054	rembourser	3067	succéder	3008
4	vertige	substantief	1	3138			encre	3100	vapeur	3190	dégout	3106
5	noeud	substantief	1	3155			araignée	3117	ancêtre	3174	savon	3194
6	divorcer	werkwoord	1	3142			débattre	3170	combler	3193	calculer	3150
7	charbon	substantief	2	3244			pigeon	3219	choeur	3256	sapin	3283
8	réseau	substantief	2	3273			grenier	3251	serment	3270	bagarre	3288
9	effrayant	adjectief	2	3241			ultime	3222	ennuyé	3254	naïf	3287
10	irriter	werkwoord	3	3383			conquérir	3323	tousser	3330	déguiser	3360
11	ardeur	substantief	3	3308			aveu	3315	auberge	3371	mâchoire	3395
12	mûr	adjectief	3	3336			honteux	3362	mental	3398	historique	3332
13	orphelin	substantief	4	3427			réussite	3492	nid	3430	étoffe	3413
14	pneum	substantief	4	3462			calcul	3411	néant	3453	haleine	3433
15	inattendu	adjectief	4	3420			subtil	3468	intense	3434	mondial	3496
16	ruse	substantief	5	3514			torture	3510	narine	3577	roche	3578
17	fouir	substantief	5	3594			serrure	3566	borne	3593	pénombre	3554
18	clandestin	adjectief	5	3584			hostile	3534	dégoûtant	3581	économique	3549
19	fidélité	substantief	6	3629			tentation	3663	ride	3639	tremblement	3625
20	marteau	substantief	6	3657			fauve	3612	balai	3626	conflit	3678
21	atroce	adjectief	6	3645			surprenant	3693	sentimental	3662	mobile	3652
22	alarme	substantief	7	3743			refuge	3753	achat	3788	fermeture	3734
23	ampoule	substantief	7	3785			vigne	3735	moulin	3784	flaque	3713
24	souigner	werkwoord	7	3733			assumer	3704	exclure	3711	accroupir	3760
25	nuire	werkwoord	8	3863			baptiser	3832	investir	3862	retarder	3822
26	profession	substantief	8	3896			expédition	3876	invention	3850	poursuite	3813
27	loisir	substantief	8	3870			inscription	3811	falaise	3807	discrétion	3881
28	cicatrice	substantief	9	3935			circulation	3936	coïncidence	3941	querelle	3910
29	souffrir	adjectief	9	3948			disponible	3944	provisoire	3965	permanent	3903
30	ronfler	werkwoord	9	3983			grossir	3929	hériter	3990	ouvrir	3940

Distractors voor frequentieband 5

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Aantal woorden	Woord	Woordsoort	gentieband pe	Frequentie			Distractor 1		Distractor 2		Distractor 3	
1	pelouse	substantief	0	4054			héritage	4031	biscuit	4043	hache	4089
2	audace	substantief	0	4009			simplicité	4026	robinet	4060	dégât	4081
3	accoucher	werkwoord	0	4084			renouveler	4064	accourir	4050	contrarier	4035
4	parapluie	substantief	1	4113			peignoir	4121	déception	4133	bracelet	4182
5	proclamer	werkwoord	1	4189			éblouir	4122	analyser	4192	tacher	4175
6	incompréhensible	adjectief	1	4161			exquis	4104	pathétique	4156	odieux	4188
7	arc	substantief	2	4225			fourmi	4248	piqûre	4251	rivage	4207
8	jambon	substantief	2	4209			tombeau	4269	pinceau	4240	étang	4224
9	aveugler	werkwoord	2	4298			interpréter	4275	questionner	4268	frissonner	4287
10	impôt	substantief	3	4334			équipement	4381	corbeille	4312	injure	4387
11	péril	substantief	3	4353			méfiance	4340	pouls	4397	pois	4320
12	insolite	adjectief	3	4309			costaud	4342	illégal	4343	paresseux	4325
13	consigne	substantief	4	4407			destination	4412	calendrier	4435	berceau	4487
14	bénéfice	substantief	4	4481			cafard	4423	bijou	4494	tourbillon	4443
15	ignoble	adjectief	4	4479			imprévu	4480	gracieux	4489	authentique	4451
16	fourchette	substantief	5	4543			torche	4539	bosse	4577	billard	4532
17	épave	substantief	5	4591			lard	4568	biche	4592	lavabo	4507
18	décisif	adjectief	5	4572			doué	4504	douteux	4538	avide	4590
19	enrichir	werkwoord	6	4628			démissionner	4607	répliquer	4640	exclamer	4666
20	prestige	substantief	6	4630			tournage	4658	description	4653	grenouille	4617
21	boulangier	substantief	6	4691			recul	4681	berge	4665	bisou	4633
22	renard	substantief	7	4772			raisin	4729	orteil	4744	noblesse	4761
23	soucieux	adjectief	7	4736			agité	4775	puant	4747	tête	4724
24	savouer	werkwoord	7	4787			raisonner	4714	consommer	4734	transpirer	4788
25	budget	substantief	8	4882			aigle	4818	rectangle	4850	supermarché	4879
26	chômage	substantief	8	4868			entrepôt	4806	épine	4826	poutre	4893
27	glacial	adjectief	8	4897			distrain	4820	neutre	4807	épuisé	4894
28	écureuil	substantief	9	4922			lessive	4977	gouffre	4990	marais	4933
29	décès	substantief	9	4948			crêpe	4945	missile	4955	toux	4999
30	endurer	werkwoord	9	4987			poignarder	4921	embrouiller	4924	advenir	4968