
Woordenschat vanuit context

Jan T'Sas

Woordenschat vanuit Context bestaat uit twee delen: een theoretische onderbouw gevolgd door zeven voorbeelden en suggesties voor de lespraktijk. Het praktijkdeel is door tekstmateriaal zo omvangrijk dat publicatie in dit verslagboek niet haalbaar bleek. Het deel wordt/is echter integraal gepubliceerd in het HSN-themanummer van *Vonk*, het tijdschrift van de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands. In dat nummer komt heel wat HSN-materiaal aan bod. Geïnteresseerden vinden een contactadres aan het eind van deze tekst.

De theoretische onderbouw bestaat uit vier delen:

- (1) een kader voor het woordenschatonderwijs met daarin vooral aandacht voor strategie;
- (2) het proces van natuurlijke begripsvorming en de manier waarop dit in het onderwijs kan worden gesimuleerd;
- (3) een communicatieve methode: betekenisonderhandeling;
- (4) transfer van strategieën om woorden te leren.

Het heeft weinig zin een bepaald niveau voorop te stellen. Dat wordt immers niet zozeer bepaald door de strategieën die ik aanbied – elke leerling kan die aan – maar veeleer door de keuze van de woorden en die bepaalt elke leerkracht voor zichzelf.

1 Een theoretisch kader

Het staat buiten discussie dat woordbegrip bijdraagt tot tekstbegrip. Woorden leren vormt een essentieel onderdeel van de taalverwerving en dus ook van het taalonderwijs. Woorden leren vanuit context is een van de manieren waarop een taalgebruiker zijn woordenschat kan uitbreiden, maar er zijn er natuurlijk nog andere. Daarom eerst een overzicht.

1.1 Stromingen

In het woordenschatonderwijs kunnen we twee belangrijke stromingen onderscheiden: intentioneel woorden leren en incidenteel woorden leren. In de eerste stroming is woorden leren een doel op zich. In de tweede stroming leert de leer-

ling als het ware toevallig woorden tijdens het oefenen van andere vaardigheden, b.v. lezen, schrijven, schematiseren, ...

Binnen het intentioneel woorden leren zou je nog eens een onderscheid kunnen maken tussen expliciet intentioneel woorden leren en impliciet intentioneel woorden leren. Expliciet intentioneel houdt in dat de leerling een aantal door de leerkracht uitgekozen woorden aanleert (doelwoorden). Impliciet intentioneel betekent dat de leerling behalve de doelwoorden ook nog andere woorden leert, die in de woordenschatoefening opduiken (toevalswoorden), maar zijn aandacht wordt daar niet rechtstreeks op gevestigd. Nu kan de leerkracht doelbewust herhaalde malen een aantal toevalswoorden aanbieden met de bedoeling dat de leerling ze gaat beheersen, maar zonder dat de leerling er expliciet iets mee moet doen. In dat geval kan de grens tussen impliciet intentioneel woorden leren en incidenteel woorden leren wel erg vaag worden. Om verwarring te vermijden laat ik de begrippen impliciet en expliciet verder weg en ga ik er niet meer op in.

1.2 Strategieën

Intentioneel woorden leren kan op twee manieren gebeuren: strategisch en niet-strategisch. Strategieën zijn plannen of patronen die de taalgebruiker helpen om bepaalde leer- of taalproblemen (zoals de betekenis vinden van een woord) op te lossen. Strategie impliceert dus dat de leerling leert hoe hij woorden moet leren, hij ontwikkelt vaardigheden die hem helpen om woorden te leren. Dit biedt duidelijk voordelen voor de leerling: vaardigheden neemt hij mee naar andere lessen (transfer, zie 1.4) en hij neemt ze ook mee naar huis. Het nadeel is de tijd die je als leerkracht moet investeren om de leerling deze vaardigheden bij te brengen.

Niet-strategisch woorden leren omvat directe instructie van woorden via een kruiswoordraadsel, een lottospel, een raadspel of het meest klassieke twee-kolommen-op-een-blad (links het woord, rechts de betekenis). Het voordeel is dat er op korte tijd vele woorden kunnen worden geleerd en dat leerlingen door een speelse werkvorm gemotiveerd worden. Nadelig is dat het een puur onderwijsgebonden bezigheid is, waarin bovendien de communicatieve en dus ook de normaal-functionele dimensie ontbreekt. Dit heeft ook gevolgen voor de motivatie van de leerling: terecht zou hij zich kunnen afvragen wat voor nut het heeft om een reeks geïsoleerde woorden te leren.

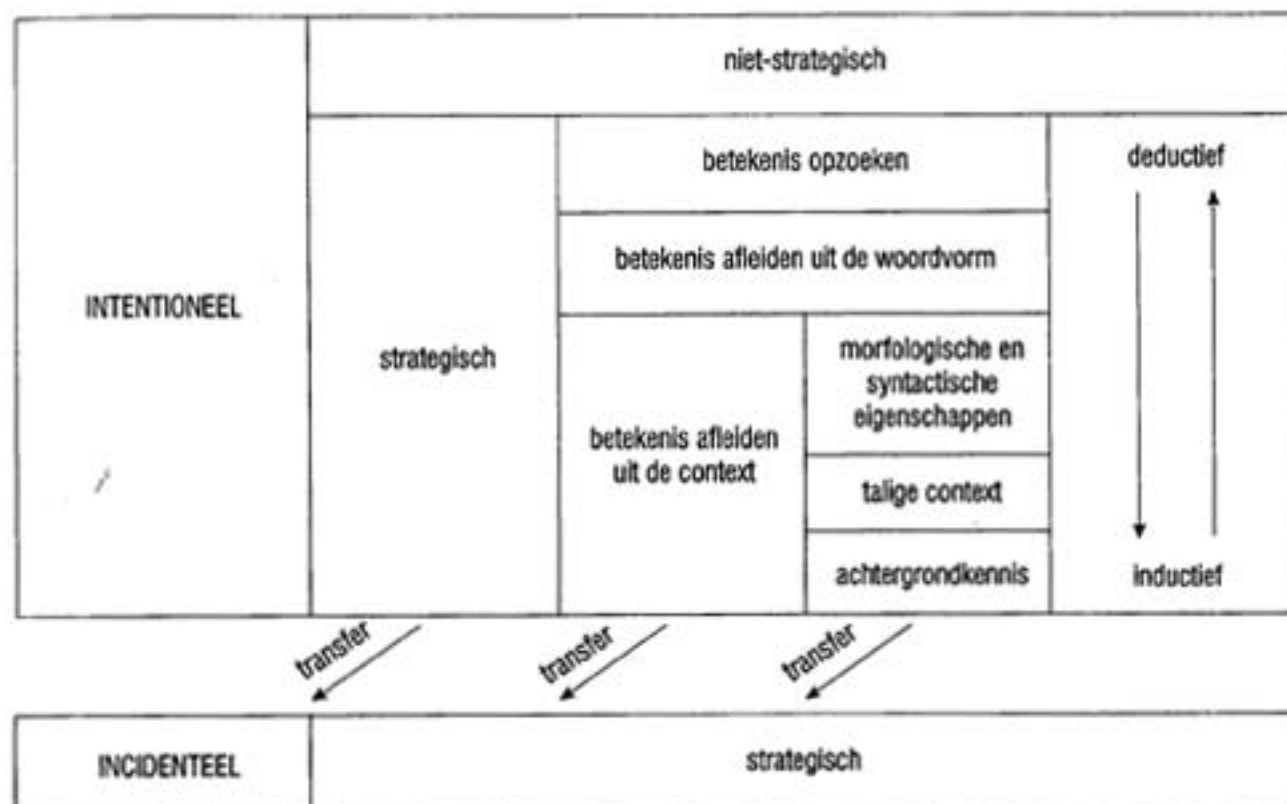
Er zijn drie belangrijke strategieën om de betekenis van een nieuw of vreemd woord te achterhalen: (a) de woordbetekenis opzoeken, (b) de woordbetekenis afleiden uit de woordvorm, (c) de woordbetekenis afleiden uit de context.

Opzoekwerk in een woordenboek, encyclopedie, e.d. is een deductieve methode, die waardevol is wegens haar snelheid en hoge trefzekerheid en wegens de specifieke vaardigheden die ermee worden aangeleerd, nl. een woordenboek, encyclopedie, enz. hanteren (opzoeken, analyseren, verbanden leggen en selecteren).

Een woord leren vanuit de woordvorm gebeurt door te vertrekken van morfologische en syntactische kennis. Wie b.v. weet wat het Griekse voorvoegsel 'anti'

betekent en het woord 'sympathiek' kent, zal 'antipathiek' ook wel kunnen uitleggen. Doordat hier een zekere voorkennis vereist is, kan de leerkracht ook inductief werken: woorden dwingen de leerling terug te koppelen naar zijn morfologische en syntactische kennis.

De derde strategie is woorden leren vanuit context. Het is de meest flexibele vaardigheid van de drie, omdat ze op zowat alle niveaus kan worden aangebracht. Laten we deze strategie met een voorbeeld onder de loep nemen.



1.3 Woorden leren vanuit de context

Als iemand je vraagt wat het (nonsens)woord 'geëpibreerd' betekent (we gaan er even van uit dat het een woord is dat geregeld opduikt in de media), zul je, tenzij je het werk van Simon Carmiggelt kent, weinig kans hebben om iets zinnigs te antwoorden. Hooguit denk je aan een voltooid deelwoord, een adjectief, maar verder dan zulke vormkenmerken kom je niet. Dat verandert als je het woord in een zin hoort, b.v. 'Veel soldaten keerden moe en geëpibreerd terug van de wrede oorlog.' De talige context helpt je hier duidelijk vooruit: de soldaten waren gewond, getraumatiseerd, ontmoedigd, geschokt, e.d. Ook je achtergrondkennis bewijst je goede diensten: de soldaten hebben een (wrede) oorlog achter de rug en oorlogen bevatten doorgaans weinig leuks. Verder wordt 'geëpibreerd' in een adem vermeld met 'moe' en vermoeidheid is ook al geen positieve ervaring. Het is dus weinig waarschijnlijk dat geëpibreerd staat voor 'zongebruind' of 'goed uitgerust' of 'met medailles overladen.'

Hiermee hebben we meteen de drie zaken genoemd waar een taalgebruiker rekening mee moet houden om de betekenis van een woord af te leiden uit een geschreven of gesproken context: (a) de morfologische en syntactische eigen-

schappen van het woord, (b) de talige context waarin het woord voorkomt, (c) de achtergrondkennis waarover de taalgebruiker beschikt.

Toch dient onze informatie nog te worden aangevuld. We weten immers nog steeds niet wat 'geëpibreerd' precies betekent. Een goede gelegenheid om een antwoord te formuleren op de vragen: hoe komt de begripsvorming precies tot stand en wat kan je ermee doen in het onderwijs?

1.4 Natuurlijke begripsvorming en de simulatie ervan in het onderwijs

In een natuurlijke context geeft een onbekend woord zelden al z'n geheime prijs. De informatie is dus vaag of onvolledig en kan slechts worden aangevuld en verfijnd als het woord in een andere context opnieuw opduikt. Toch zal de taalgebruiker, en dus ook de leerling, zich na een eerste 'contact' met het woord al een voorlopig idee vormen van de betekenis; in vaktaal spreekt men dan van 'fast mapping'. De uitbreiding en verfijning die na een tweede, derde, ... contact volgen, worden 'extended mapping' genoemd.

In ons voorbeeld kreeg 'geëpibreerd' via fast mapping een eerste betekenis in de zin van 'getraumatiseerd', 'ontmoedigd', e.d. Als we het woord een tweede keer ontmoeten in 'de plotse confrontatie met de dood maakte dat de chauffeur geëpibreerd in zijn wagen bleef zitten' en een derde keer in een verwante vorm in 'het epibreerde haar toen ze hoorde dat ze ongeneeslijk ziek was', zullen we via extended mapping concluderen we dat 'geëpibreerd' 'geschokt' betekent.

Dat één tekst of context er zelden toe leidt dat de precieze betekenis van een woord kan worden geraden, is, zeker in de moedertaal, niet zo'n probleem, want de moedertaalgebruiker krijgt dagelijks zoveel input dat zijn woordenschat sowieso toeneemt. Zo zal het woord 'inflatie' niet alleen in de les Nederlands, maar ook in de lessen economie en maatschappelijke vorming voorkomen en daarbuiten nog eens uitvoerig via de media worden gerepeteerd en geconsolideerd. Dit geldt niet voor woorden als 'hunkerbunker', 'demotie' of 'dendrograaf', maar, zoals eerder gesuggereerd, het nut om dergelijke, weinig functionele woorden te leren, is ver te zoeken. Voor dergelijke woorden gebruik je in de eerste plaats het woordenboek.

Wat echter met woorden als 'mecenas', 'sereen' of 'supernova', waarvan je toch niet kan zeggen dat ze thuishoren op de wekelijkse kwisavond? En wat dan – om de lijn verder door te trekken – met de woordenschat in een vreemde taal? De frequentie waarmee vreemde woorden in een dagelijkse context opduiken, is te laag om consolidering van kennis te garanderen. Als het wachten op voldoende geschikte contexten Godot'achtige proporties dreigt aan te nemen, moet het onderwijs een handje toesteken door zelf contexten aan te bieden, die dicht genoeg bij de dagelijkse realiteit liggen. Het komt er dus op aan het taalaanbod voldoende groot te maken en er een strategie aan te koppelen. Het komt er ook op aan in een of meer lessen herhalings- en reflectiemomenten in te bouwen.

Het stramien ziet er zo uit: een groot en gevarieerd taalaanbod stelt de leerlingen in staat de samenhang tussen woordbetekenissen te zoeken, die te beschrijven

en het woord te verklaren. Dat kan ineens gebeuren (de verschillende contexten worden tegelijk aangeboden) of stap voor stap (eerst de eerste context, dan de tweede, de derde, ...). In beide gevallen zullen de leerlingen een modelbetekenis vormen, die toetsen aan de context(en) en ze vervolgens verfijnen. Uiteindelijk volgt de zogenaamde 'neerslag' – de betekenis wordt expliciet geformuleerd – en ten slotte komt er een consolideringsfase, een toepassing: de leerlingen gaan het woord zelf gebruiken.

Tot nu toe hebben we het nog niet gehad over het belangrijkste aspect van functioneel woordenschatonderwijs: de communicatieve aanpak.

1.5 Een communicatieve methode: betekenisonderhandeling

'Negotiating meaning' of 'betekenisonderhandeling' houdt letterlijk in dat twee of meer taalgebruikers met elkaar communiceren (onderhandelen, discussiëren) over de betekenis van een woord. Ze doen dat via hardop-denken-protocollen: geconfronteerd met een moeilijk woord in een of meer contexten verwoorden ze het afleidproces waarbij ze de relevante informatie uit de context gebruiken. Eerst kiezen ze een modelbetekenis en zoeken ze aanwijzingen in de context om het model te toetsen of – omgekeerd – ze zoeken aanwijzingen om tot een model te komen. In beide gevallen kunnen de leerlingen verplicht worden systematisch te werk te gaan en eerst de vormkenmerken en pas dan de talige context te onderzoeken. Uiteindelijk formuleren ze een conclusie. Zo leren ze via een spreekopdracht een strategie om hun woordenschat uit te breiden.

Een verwante vorm van betekenisonderhandeling vind je in de GRIP-methode. Deze methode (het Engelse woord 'grip' betekent 'greep') omvat vier stappen om 'greep' te krijgen op de betekenis van een woord. Het gaat om een strategie die in alle talen kan worden toegepast en die er als volgt uitziet:

- (1) Selecteer het moeilijke woord dat je wenst te kennen en zoek naar bekende onderdelen, b.v. een achtervoegsel, een grondwoord, ...
- (2) Vertel jezelf/elkaar om welk begrip (betekenis) het bij dit woord gaat. Formuleer een modelbetekenis en toets die kritisch aan de context.
- (3) Verbind de gevoelswaarde die bij het begrip hoort ook aan het woord.
- (4) Ga na in welk verband je het woord misschien opnieuw zult tegenkomen.

Voor de lespraktijk suggereer ik een vijfde stap, nl. een controlemoment: de leerlingen toetsen stappen 2-4 aan bijkomende contexten, kortere teksten waarin de woorden een tweede keer voorkomen.

1.6 Conclusies

- (1) Leerlingen moeten weten dat de betekenis van woorden niet ineens volledig kan worden afgeleid; een globaal idee is wel mogelijk.
- (2) Leerlingen moeten het afleiden oefenen, praten over modelbetekenissen en aanwijzingen.

- (3) Er moet controle zijn van de afleiding in een andere context, in de gegeven context, eventueel in het woordenboek.
- (4) Er moet een moment van toepassing mogelijk zijn: de leerlingen gaan zelf het woord gebruiken.
- (5) Het afleiden van betekenissen is constructiewerk. Als de leerling begrijpt dat hij een strategie kan toepassen om dat werk op te knappen, heeft hij zowel zijn woordbegrip als zijn vaardigheden vergroot.

1.7 Transfer

'Transfer' betekent letterlijk 'overdracht'. We onderscheiden daarin twee vormen: er is transfer binnen een taal en transfer tussen twee of meer talen. Bij transfer binnen een taal gaat het erom of leerlingen kennis en vaardigheden die aangeleerd zijn in de ene taak, ook kunnen toepassen in andere (nieuwe) taken. Transfer tussen talen houdt in dat leerlingen vaardigheden die ze hebben aangeleerd in de ene taal, ook kunnen toepassen in het verwerven en gebruiken van een andere taal. Het gaat hier telkens om positieve transfer.

De vraag is hoe transfer kan worden bevorderd. Centrale begrippen in verband daarmee zijn:

- (a) strategieën: de transfer blijkt hier in die zin dat leerlingen plannen/patronen die ze kunnen toepassen in de eigen taal, ook voor vreemde talen toepassen;
- (b) zelfregulatie: het kunnen bewaken en evalueren van het taalgebruiks- en leerproces, wat het autonome leren bevordert;
- (c) metacognitie: de kennis die de leerling heeft over zijn eigen taalkennis, taalgebruiks- en leerstrategieën, wat een grote rol speelt bij zelfregulatie.

De kans is erg groot dat onderwijs dat aan deze drie begrippen aandacht schenkt, de beschikbaarheid, bruikbaarheid en wendbaarheid van kennis en vaardigheden zal vergroten. Transfer wordt m.a.w. alleen bevorderd als strategietraining samengaat met zelfregulatie en metacognitie. In de lespraktijk komt het er dus – zoals eerder gezegd – op aan geregeld reflectie-activiteiten in te bouwen, zodat de leerlingen ertoe gebracht worden hun eigen strategisch handelen kritisch te evalueren (taalvaardigheid, taalbeschouwing). Al te vaak immers gaan leerlingen ervan uit dat ze iets kennen omdat ze iets herkennen.

Voor vreemde talen houdt transfer in dat de input op een wijze wordt gerealiseerd die parallel loopt met het taalaanbod in de moedertaal. Het komt er dus op aan over een min of meer lange tijdspanne meerdere verschillende teksten en/of communicatieve situaties aan te bieden waardoor de taalgebruiker zijn kennis van de betekenis kan uitbreiden en/of verfijnen. Dat dit niet altijd voor de hand ligt, is logisch: afleiden vanuit context kan alleen als de context begrepen wordt. Wie van nul vertrekt en Engels leert, kan praktisch uitsluitend bouwen op een non-verbale context. En hoe los je dat als leerkracht op als je maar twee uur Engels geeft per week? Vandaar dat transfer binnen het woordenschatonderwijs ook moet gebeuren op andere vlakken dan afleiden uit context. Denk maar aan opzoekwerk of – op het niveau van de vaardigheden – classificatie-oefeningen. Maar dat moeten ze dan ook leren in het moedertaalonderwijs!

Opmerkingen

Tijdens mijn referaat op de HSN-conferentie stelden deelnemers interessante vragen. Op enkele daarvan wil ik nog even ingaan.

Strategisch of niet-strategisch. Welke weg is de beste? – Het antwoord is niet zo verrassend: beide vullen elkaar aan. Wie niet-strategisch woorden leert, zal zijn kennis, zijn woordbegrip vergroten. Wie strategieën leert om woorden te leren, vergroot vooral zijn vaardigheden. Zelf pleit ik voor een samengaan van beide, al was het maar voor de variatie (lees: motivatie). Zeker in het beroepsonderwijs kun je niet genoeg afwisseling brengen in je werkvormen.

Welke woorden laat je de leerling leren? – Niemand communiceert met losse woorden. Wie leerlingen constant met losse woordjes confronteert, staat ver van de werkelijkheid: het functionele aspect van de instructie is zoek en door het gebrek aan strategietraining blijft de les een gegeven op zich. De voorgestelde aanpak impliceert het gebruik van woorden uit de dagelijkse realiteit, zoals ze door de media worden gespuid. Wie leerlingen opzadelt met woorden als 'murofobie', 'witbaard' of 'pellagreus', stoomt alleen goede (?) kwissers klaar.

Betekenisonderhandeling: heterogene groepjes of differentiëren? – Een sterke leerling zal een zwakke leerling 'optrekken', maar zal de zwakke leerling de sterke niet 'neerhalen'? Alles in acht genomen lijkt het me dat de sterke leerling vooral zal leren zijn taalgebruik aan te passen om de zwakke leerling zijn redenering diets te maken. Deze verplichting om zich aan te passen zal hem stimuleren zijn taalgedrag (attitude) te evalueren en eventueel bij te sturen (zelfregulatie!), niet alleen op school, maar ook daarbuiten. Om die reden zou ik niet te vlug met homogene groepjes werken.

Zeven voorbeelden en suggesties voor de lespraktijk

Zie Vonk, HSN-themanummer (140 blz.), schriftelijk te bestellen tegen het speciale tarief van 199 fr. op het volgende adres: Jan T'Sas, Markgravelei 105, B-2018 Antwerpen (tel. +32.(0)3.237.44.16.

Literatuur

Levende Talen, maandblad van de Vereniging van Leraren in Vreemde Talen, nr. 485, themanummer *Transfer in het Talenonderwijs*, december 1993, HSSN 0024-1539.

Bousset, H., e.a., *Melopee 4*, Taalboek, uitg. Plantyn, Antwerpen 1991.

Bogaert, N. e.a. *Klimop 1-2*, handleidingen, uitg. Plantyn, Antwerpen 1992-93.