

tie van het vto grammaticale spelfouten (opbouwspelling) juist extra zwaar willen laten wegen. Maar afhankelijk van de doelgroep en de bijbehorende leerdoelen zou ernstige heroverweging op haar plaats kunnen zijn.

Zie voor algemene kwesties hoofdstuk 5 *Toetsen*.

13

Woordenschat

13.1 Functie van woordenschat in de taalvaardigheden

De term 'woordenschat' of 'vocabulaire' zou in principe alleen op losse woorden kunnen slaan. Voor velen betekent de term 'idioom' hetzelfde, hoewel hij eigenlijk slaat op woordsamenstellingen of (uit meerdere woorden bestaande) uitdrukkingen die een 'eigen' betekenis (het Griekse *idios* betekent 'eigen') hebben, bijvoorbeeld *gefundenes Fressen*, *Dutch treat*, *table d'hôte*. In dit boek wordt de term 'woordenschat' in een brede betekenis gebruikt. Het gaat daarbij niet alleen om losse woorden, maar ook om idioom (in eigenlijke betekenis) en om collocaties, dat wil zeggen: om woorden die vaak in combinatie voorkomen, bijvoorbeeld *einen Kurs machen*, *(to be) good/bad at ...*, *il fait beau temps*.

13.1.1 Woorden in context

Woorden (in brede zin dus) zijn taalelementen die veel betekenis overbrengen. Vaak is één woord genoeg als uitdrukking van een belangrijke boodschap: 'Afblijven!' of 'Heerlijk!'

Deze voorbeelden maken meteen ook duidelijk dat dit soort korte mededelingen meestal niet zonder context begrepen kan worden. Die context kan een situatie zijn (de toegesprokene wilde net een stroomdraad beetpakken, of de spreker doet zijn uitspraak met een mond vol taart), of een talige context, bijvoorbeeld 'Die draad staat onder stroom!' of 'Zo'n taart heb ik lang niet gehad'.

In het vreemdetalenonderwijs gaat het vaak over zaken buiten de klas, zodat veel talige context nodig is. Alleen klassentaal ('Please keep quiet!', 'I'm getting angry with you') gaat over de situatie hier en nu. Vandaar dat klassentaal vroeg en snel geleerd kan worden.

13.1.2 Aantallen woorden

De woordenschat van een taal is in principe oneindig groot. Niemand kan exact zeggen hoeveel woorden een taal omvat. Een van de problemen is: hoe definieer je 'een woord'? Je kunt het waarschijnlijk redelijk snel eens worden over verbogen vormen: *huilen, huilt, huilt, gehuild, huil, huilend* zijn vormen van één woord, *winkel* en *winkels* ook. Goed, *winkel* is dus één woord, *deur* is ook een woord, maar reken je *winkeldeur* als apart woord? Moet je dan niet *winkeldeursleutel* en *winkeldeurslot* ook als aparte woorden rekenen? Woordenboeken zullen alleen een paar van de meest voorkomende samenstellingen noemen, en de samenstellingen waarvan de betekenis niet zonder meer uit de delen valt op te maken, zoals *winkeldochter* of *winkelhaak*. Maar voor je telling zijn dat lastige beslissingen.

Ook vernieuwt de woordenschat van een taal zich continu: oude woorden verdwijnen, nieuwe verschijnen. Als je een alomvattende woordenlijst van de Nederlandse taal zou willen maken, sta je voor een hopeloze taak. Terwijl je aan het verzamelen en inventariseren bent, worden achter je rug alweer nieuwe woorden uitgevonden. Dat gebeurt in algemeen gebruikte taal, maar vooral ook in vaktalen, dat wil zeggen in specialistisch jargon (bijvoorbeeld ICT of bedrijfsmanagement), waar iedere nieuwe ontwikkeling weer nieuwe termen creëert.

Een leerling in de Engelse les wordt wanhopig als hij hoort dat door sommigen het aantal Engelse woorden geschat wordt op een miljoen. Maar gelukkig vermeldt de website wordorigins.org van David Wilton:

200,000 words are in common use today. An educated person has a vocabulary of about 20,000 words and uses about 2,000 in a week's conversation. (These estimates vary widely depending on who is doing the counting, so don't take them as absolute.)

Dat geeft de beginnende Engelsleerder iets meer moed. Volgens deze schatting beheerst een ontwikkelde native speaker ongeveer tien procent van alle 'gebruikelijke' Engelse woorden receptief, en gebruikt hij daarvan weer zo'n tien procent productief, althans sprekend. Met wat 'korting' voor de niet-native speaker zou je voor gespreksvaardigheid op een near-nativespeakerniveau zitten als je zo'n 1500 woorden productief beheerst. Daaruit zou je kunnen afleiden dat een leerling, als hij stug per schoolweek veertig woordjes leert, na ongeveer een jaar genoeg woorden kent.

13.1.3 Woorden 'kennen': wat is dat?

Maar helaas: zo werkt het niet. 'Woordjes leren' betekent nog lang niet meteen 'woordjes kennen', 'beheersen' of 'gebruiken'. Om te beginnen is er een

groot verschil tussen receptieve en productieve beheersing. Een woord herkennen en er een betekenis (een concept) mee kunnen associëren (receptieve beheersing) is eerder bereikt dan productieve beheersing: bij een concept dat je in je hoofd hebt, het bijbehorende woord uit je mentale lexicon (woordgeheugen) kunnen ophalen. Concepten zijn er in alle soorten en maten, bijvoorbeeld een voorwerp zoals een roomklopper, een gevoel zoals teleurstelling, een handeling als kaas raspen, een eigenschap als groen, enzovoort. Zie ook paragraaf 4.1 *Een taalproductiemodel*. Met andere woorden: het kost veel meer tijd en moeite om een vreemdtalig woord productief te leren beheersen dan receptief.

Bovendien zijn er nog de verschillen in herkenning bij gebruik in of buiten een context, en tussen schriftelijke en mondelinge beheersing. Wanneer heeft de leerling een woord 'geleerd'? Op school betekent dat vaak: als hij in een woordjesrepetitie van een woord een vertaling kan geven, receptief (doeltaal-moedertaal) en/of productief (moedertaal-doeltaal), dan lijkt het leerdoel bereikt. Maar kan hij dat woord nu ook gebruiken in een gesprek? Dat is nog heel andere koek.

Drie feiten:

- 1 Beheersing van woordenschat is een zeer belangrijk element van beheersing van een taal.
- 2 De leerlast op woordenschatgebied is enorm en in feite oneindig.
- 3 De leerlast voor productieve beheersing is veel groter dan voor receptieve beheersing.

Daaruit zijn de volgende stelregels af te leiden:

- Selecteer de woorden die je leerlingen laat leren, zorgvuldig. Verspil geen tijd en moeite van de leerling aan het leren, overhoren en oefenen van woorden waarvan hij vervolgens minder of weinig profijt heeft.
- Maak zorgvuldig onderscheid tussen woorden die productief beheerst moeten worden (waarbij receptieve beheersing meteen 'inclusief' is) en woorden die alleen receptief beheerst hoeven te worden.

13.2 Woordenschat leren

13.2.1 Vergeten en herhalen

Hoe leer je als vreemdetalige een nieuw woord receptief te beheersen? Het wordt je gepresenteerd in een woordenlijst; of je komt het tegen in een luister- of leestekst en je leidt de betekenis af uit de context. Doel is dat je ook bij volgende ontmoetingen het woord (in mondelinge of schriftelijke vorm) herkent en er een betekenis mee verbindt.

De herinnering aan de klank- of schriftvorm van het woord en de associatie met een betekenis zakken snel weg. Als je na verloop van enige tijd hetzelfde woord weer tegenkomt, heb je een grote kans dat je het helemaal als nieuw ervaart, of dat je er nog maar een partiële herinnering aan hebt: je herkent het woord wel, je herinnert je het al eens gehoord of gelezen te hebben, maar de geassocieerde betekenis is weggeraakt. Dus het leerproces kan weer deels of geheel opnieuw beginnen.

Dit gaat nog alleen over receptieve beheersing. Voor productieve beheersing is een nog hogere beheersingsgraad vereist: als de spreker of schrijver een doeltalig woord nodig heeft om een bepaald concept (betekenis) uit te drukken, moet hij het uit zijn mentaal lexicon kunnen ophalen. Daarvoor is een nog groter aantal herhalingen vereist. 'Eén keer is geen keer': dit aloude schoolmeestersmotto geldt in hoge mate voor woordenschatverwerving. De docent die één keer een bepaald woord laat leren en dat één keer overhoort, misschien nog één keer in de repetitie laat terugkomen maar niet voor meer herhaling zorgt, die verspilt de leertijd en leerenergie van de leerling – althans, hij houdt die leerling wel bezig met een schoolse exercitie, maar deze levert geen wezenlijke bijdrage aan de vreemdetaalvaardigheid van de leerling.

Intervaltraining

Het tijdsverloop tussen de ontmoetingen met een woord is van groot belang. Als het te lang duurt tot een tweede ontmoeting, zijn alle herinneringssporen uitgedoofd en is het woord weer net zo nieuw en onbekend als de eerste keer. Als die tweede ontmoeting (herhaling) eerder plaatsvindt, is de kans groter dat je nog van het eerste leereffect profiteert: de herinneringssporen zijn nog niet uitgewist. Bij elke nieuwe ontmoeting mét herkenning wordt het spoor dieper ingeslepen; het onthoudeffect (de retentie) wordt steeds beter. Deze analyse leidt tot het idee van een soort intervaltraining: een optimale serie herhalingen, de eerste vrij kort na elkaar; bij de volgende kun je je dan steeds grotere tussenpozen veroorloven.

In een experiment in een beginnerscursus Russisch (Carpay, 1975) werd gekeken wat het beste herhalingsschema is, uitgaand van woorden leren in context. Het best receptief beheerst werden, na een serie van twintig lessen, woorden die in de eerste tekst waarin ze voorkwamen, minstens vier keer in verschillende contexten herhaald werden, en die vervolgens in minstens drie volgende lessen telkens nog eens in een andere context voorkwamen. In totaal zeven keer dus: $4 + 1 + 1 + 1$. Overigens bleek de dosering van onbekende woorden ook een belangrijke factor: als een nieuwe tekst te veel nieuwe woorden bevatte, bleek het woordleereffect daaronder te lijden.

Die lijn doortrekkend naar het woorden leren in lijsten, kun je zeggen: het beste is leren met tussenpozen, die steeds langer worden. Dat is een goede raad voor leerlingen. Eén keer een kwartier aan één stuk stampen lijkt goed,

maar is minder effectief dan drie keer vijf minuten met tussenpozen van bijvoorbeeld een half uur, meerdere uren of een dag.

Maar met één overhoring is het nog niet gedaan. In de cursusopbouw moet rekening gehouden worden met dit leereffect. Een eenmaal geïntroduceerd woord moet binnen een redelijke tijd weer terugkomen. Hoe meer woorden je laat leren, des te lastiger wordt het om aan die eis te voldoen. Als in week 1 bijvoorbeeld 40 nieuwe woorden voor het eerst geleerd worden, in week 2 weer 40, in week 3 weer enzovoort, en als elk van die woorden gedurende minstens 3 weken telkens één keer per week herhaald moet worden, dan zit je in week 4 en daarna naast de 40 nieuwe woorden op 120 woorden uit de drie voorafgaande weken die herhaald moeten worden. Dat vergt veel tijd, en als het om productieve beheersing gaat, is nog niet zeker of drie herhalingen voldoende zijn. Bovendien vergt het heel veel planning. Maar ook al is het ideaal nooit helemaal haalbaar: alleen maar lange lijsten laten leren en de woorden niet terug laten komen, dat kan geen goed onderwijs zijn.

Helaas is niet exact bekend wat de optimale combinatie is van hoeveelheden woorden receptief c.q. productief met hoeveel herhalingen in hoeveel tijd. Er zijn te veel factoren in het spel: verschillen tussen woorden, verschillen tussen talen, verschillen tussen leerlingen, verschillen in vreemdetaalaanbod, waaronder het gebruik van de doeltaal als klassentaal.

13.2.2 Natuurlijke en 'onnatuurlijke' woordverwerving

Bijna alle nieuwe woorden in je moedertaal leer je doordat je ze een aantal malen hoort gebruiken, telkens in een andere context. Een aantal ervan ga je op een gegeven moment ook productief gebruiken. Dat woordleerproces gaat een leven lang door.

Als voorbeeld het (nog?) niet bestaande Nederlandse woord *glar*. Op zekere dag hoor je iemand zeggen: 'Nee, zo'n glarre wagen is helemaal niks voor mij.' Uit het verhaal begrijp je wel dat de spreker *glar* niet in positieve zin gebruikt, en hem kennende als iemand die graag een beetje opschiet in het verkeer, gok je dat het woord zoiets als 'langzaam' of 'sloom' betekent. Een week later vertelt iemand anders over een middag vergeefs zoeken naar een nieuwe jurk: 'Ik ben overal geweest, maar het is zo glar wat je overal ziet hangen.' Je concludeert: 'langzaam' of 'sloom' kan het niet zijn, maar dat het niet positief is, klopt. Een tijdje later hoor je die eerste kennis over een keurige nieuwbouwwijk zeggen: 'Wat een glar buurtje, zeg!'

Je concludeert dat *glar* ongeveer 'truttig, burgerlijk' moet betekenen. Korte tijd later hoor je nog weer iemand anders een bepaalde prominente politicus betitelen als 'zo'n glar ventje'. Je hypothese 'burgerlijk, ouderwets, truttig, lullig, suf' wordt bevestigd. Op zekere dag hoor je jezelf zeggen: 'Naar zulke glarre muziek heb ik geen zin om te luisteren.'

Zulke processen liggen ten grondslag aan alle vormen van natuurlijke taalverwerving. Het grondprincipe is *inductie*: je wordt geconfronteerd met een concreet verschijnsel, in dit geval een nieuw woord, en je zoekt naar het systeem, de regel die erachter zit, in dit geval de betekenis van *glar* die logisch past in alle contexten waarin je het hoort. Als je de systematiek ontdekt hebt, ga je, als je daar behoefte aan hebt, het nieuwe woord zelf productief in gebruik nemen. Met grammaticale verschijnselen (woordvolgordes, verbuigingsvormen) werkt het precies zo.

Meestal gaat dit soort processen onbewust, zowel bij kleine kinderen die de moedertaal leren als bij volwassenen. Je kunt ook bewust en expliciet met zo'n proces omgaan. Kinderen doen dat soms ook. Ze hebben een woord een paar keer gehoord en vragen: 'Mamma, wat is *glar*?' Op bepaalde leeftijden vragen kinderen de mamma's en de pappa's de oren van het hoofd. Ook kun je observeren dat ze in een bepaalde fase van taalontwikkeling bij het spelen voor zichzelf hele verhalen houden, om zich te oefenen in productief gebruik van de woorden.

In het vto krijgen de leerlingen hele lijsten te leren, zonder dat ze naar die woorden gevraagd hebben. Onnatuurlijke methodes moeten niet de overhand krijgen, en al helemaal niet de enige methode zijn. Onderwijs moet uitgaan van natuurlijke leerprocessen. Wat onderwijs toevoegt is vergemakkelijking en versnelling van die processen. Leerlingen woordjes laten leren is zo'n toevoeging. Maar zulke toevoegingen kunnen ook overgedoseerd worden en/of nergens bij aansluiten. Eindeloos alleen maar losse woorden leren en daar verder niets mee doen is op den duur zinloos, en leerlingen merken dat.

Receptieve verwerving in het vto: betekenis geven of raden?

Hoe moeten leerlingen hun receptieve woordenschat uitbreiden? Tweetalige woordenlijsten leren is een nogal extreme vorm van *intentioneel* leren. Moet je niet liever de natuurlijke kant opgaan en de leerlingen veel laten lezen en luisteren? Daarbij leren ze vanzelf nieuwe woorden, naarmate die vaker voorkomen. Men noemt dit *incidenteel* leren.

Dat incidentele leren kun je versterken in intentionele richting, door de leerlingen gericht te stimuleren om de betekenissen van nieuwe, nog onbekende woorden uit de context te raden ('raadmethode'). Nadeel: raden kost meer tijd. Woorden leren gaat sneller als de leergang of de docent de betekenis van het woord (bijvoorbeeld via vertaling) geeft en de leerling die laat leren ('geefmethode'). Maar de raadmethode heeft ook voordelen:

- 1 Leerlingen worden gericht geoefend in een belangrijke vaardigheid voor de voortzetting van hun woordverwervingsproces buiten de school: betekenissen van onbekende woorden afleiden uit de context.
- 2 Een woord waarop de leerling zijn aandacht gericht heeft en waarmee hij actief bezig is geweest, wordt beter onthouden (de retentie is beter); ook

bij het leren van een tweetalige lijst is sprake van aandacht en activiteit, maar misschien minder, vanwege het onnatuurlijke karakter ervan.

Uit onderzoek (Mondria, 1996) is gebleken dat dit laatste voordeel niet opweegt tegen de extra tijd die het raden kost. Het raden op zich levert niet genoeg retentie (onthoudeffect) op; de retentie wordt wel een stuk beter als de leerling het geraden woord met de vertaling in een lijst noteert en (intentioneel) leert (herhaalt). Maar al met al is de 'geefmethode' efficiënter: de leerling kan daarmee in minder tijd meer woorden leren.

Betekent dit nu dat we het raden van woordbetekenissen uit de context maar moeten vergeten? Absoluut niet. Voordeel 1 blijft als een paal boven water staan: raadvaardigheid is en blijft een belangrijke vaardigheid. Iedere leerling kan dat en doet dat van nature vanuit zijn moedertaalverwerving, maar vroeger werd het in het vto vaak afgeleerd. De leerling wachtte af tot de leergang of de docent meedeelde wat het nieuwe woord betekende. Dat is niet goed. Woordraadvaardigheid moet gestimuleerd en versterkt worden. Maar als aanvullende maatregel om aan grotere hoeveelheden woorden toe te komen, is het intentionele leren met behulp van woordenlijsten zinvol.

Woordvertaling = 'woordbetekenis': risico's

Er is nog een belangrijk verschil tussen moedertaalverwerving bij kinderen en vreemdetaalverwerving. Bij een klein kind gaat de taalverwerving hand in hand met de cognitieve ontwikkeling. Het leert het woord *poes* voor een beest met vier poten. Een tijdlang heten alle vierpotige dieren *poes*, of *hond* als dat toevallig de eerst geleerde dierennaam is. Pas na enige tijd ontdekt het kind dat bepaalde dieren met bepaalde kenmerken anders heten, *paard* bijvoorbeeld.

Een leerling in de vreemdetaalles beschikt al over een ver ontwikkeld begrippenapparaat, dat nauw verweven is met de moedertaal. Het verschil tussen een poes en een hond en een paard kent hij allang. Hij heeft de natuurlijke neiging om aan te nemen dat een Duitser, Engelsman, Fransman enzovoort gebruikmaken van dezelfde begrippen als hijzelf. Goed, het is lastig, maar als die buitenlanders een hond niet gewoon 'hond', maar 'Hund', 'dog' of 'chien' willen noemen, dan ga je daarin mee: als het beestje maar een naam heeft.

Het is ook niet onverstandig om zo te werk te gaan, want inderdaad verschilt de wereld van een Duitser/Engelsman/Fransman/... in een flink aantal opzichten weinig van de Nederlandse. Een vertaling van een woord geeft op een heel snelle en handige manier informatie over de betekenis. Het zou overdreven zijn als het vto daar geen gebruik van maakte. Er zijn periodes geweest waarin van vreemdetaaldocenten gevraagd werd geen woord in de moedertaal te zeggen of schrijven. Om duidelijk te maken wat *a monkey* is, moest de docent desnoods in de gordijnen klimmen, maar hij mocht niet zeggen dat

a monkey een aap is. Het andere uiterste is dat docenten geen woord in de vreemde taal spreken en alles vertalen.

Vertalen is handig en een natuurlijke neiging van leerlingen die met een vreemde taal beginnen. Maar op enig moment zullen ze erachter moeten komen dat een Nederlander wel kan denken dat een stoel een *Stuhl*, *chair* of *chaise* 'is', maar dat bijvoorbeeld bij het aanschouwen van een stoel in een auto of een vliegtuig een Duitser/Engelsman/Fransman helemaal niet aan een *Stuhl/chair/chaise* denkt. Het is niet zo dat er één universele voorraad concepten (begrippen, betekenissen) is. Begripscategorisering en -nuances verschillen per taal, zie het onderstaande schema voor een relatief simpel (en niet tot in detail uitgewerkt) voorbeeld, uitgaand van begrippen waarvoor in het Nederlands het woord *stoel* gebruikt wordt.

woord				begrip (concept, betekenis)
Nederlands	Duits	Engels	Frans	
stoel	Stuhl	chair	chaise	voorwerp om op te zitten, met rugleuning, geschikt voor gebruik aan eet- of werktafel
stoel, makkelijke stoel, fauteuil	Sessel	chair	fauteuil	voorwerp om op te zitten, met rugleuning en meestal ook armleuningen, gemakkelijk, on- of minder geschikt voor gebruik aan eet- of werktafel
stoel	Sitz	seat	siège	voorwerp om op te zitten, met rugleuning, voor één persoon, in vervoermiddel
stoel, zitplaats, plaats	Sitzplatz, Sitz, Platz	seat	siège	mogelijkheid om te zitten voor één persoon (bijv. 'Deze zaal / Dit vliegtuig heeft 85 ...')
...	...	...	...	...

Schema 13.1 Begrippen (concepten, betekenissen) en woorden in enkele talen, uitgaand van begrippen waarvoor in het Nederlands het woord *stoel* gebruikt kan worden

Vertalen is in het vto een hulpmiddel, maar kan geen doel zijn. Tweetalige woordenlijsten kunnen helpen bij de inprenting, maar de volgende twee misverstanden mogen niet bij de leerlingen ontstaan (en uiteraard al helemaal niet bij de docent):

- Misverstand 1: *Stuhl/chair/chaise* = stoel; stoel = *Stuhl/chair/chaise*.
 Werkelijkheid 1: Er is geen een-op-eenverhouding tussen woorden in verschillende talen. De betekenis van een woord kan nooit een ander woord zijn. Het kan wel dat twee woorden ongeveer

hetzelfde begrip (concept) aanduiden. In één taal noemt men dat synoniemen, in twee verschillende talen zijn het equivalenten. Betekenissen zijn begrippen (concepten), waarnaar je kunt verwijzen met woorden. De woorden zijn als het ware etiketten die in verschillende talen op verschillende begrippen (betekenissen) geplakt worden.

- Misverstand 2: Een vreemde taal lezen, verstaan, schrijven en spreken is vertalen van de vreemde taal in je eigen taal, en andersom.
 Werkelijkheid 2: Vertalingen zijn alleen benaderingen, alternatieve formuleringen voor ongeveer dezelfde boodschap. Vertalen doe je van nature als beginner, en het is ook vaak een handig hulpmiddel. Maar het is net als een kruk die je gebruikt om (weer) mee te leren lopen: om normaal te kunnen lopen zit hij in de weg, en je moet je er niet afhankelijk van maken.

13.2.3 Leerlingen: 'vertalers' en 'strategen'

Een leerling doet een spreektoets in het Duits. Het is een gesimuleerd gesprekje op een camping. De leerling krijgt mondeling van de docent de opdracht: 'Du willst dein Zelt aufschlagen, aber der Boden ist hart. Du brauchst etwas.' De docent wijst op een plaatje van een hamer. 'Du gehst zum Nachbarn. Was sagst du?' De leerling zegt: 'Kann ... Kann ich ... ein Hammer ... einen Hammer... nou, *lenen* weet ik niet.'

Deze leerling is een typische vertaler. Hij formuleert kennelijk eerst voor zichzelf in het Nederlands wat hij zeggen wil, vertaalt dat woord voor woord, corrigeert zichzelf op de grammatica en heeft het daarmee zo druk dat hij zich pas aan het eind van zijn zinnetje van vijf woorden realiseert dat hij niet weet wat *lenen* in het Duits is. Hij is een heel goede leerling, die braaf doet wat zijn docent met hem geoefend heeft: tweetalige woordenlijsten leren, die schriftelijk getoetst werden; sterk gestuurde, schriftelijke vertaal- en invuloefeningen maken, dat wil zeggen zorgvuldig, langzaam en woord voor woord opschrijven, controleren en corrigeren.

Een andere leerlinge doet dezelfde toets. Maar zij zegt: 'Haben Sie vielleicht ein Hammer?' Het komt er redelijk vlot uit. Ze let niet op de grammaticale fout die er in zit. Ze had ook kunnen zeggen, met handige gebruikmaking van een onderdeelje van de opdracht: 'Der Boden ist so hart. Ich habe kein(en) Hammer.' Zo zijn er talloze varianten en mogelijkheden te bedenken die allemaal voldoen aan de opdracht. Deze leerlinge kiest een formulering die haar niet wezenlijk in de problemen brengt; ze weet dat ze formuleringsvrijheid heeft. Het grammaticale detail ('kein' of 'keinen') ontgaat haar; ze weet, bewust of onbewust, dat dat weinig tot niets bijdraagt aan de inhoud van de boodschap. Zij concentreert zich op die inhoud. Als ze geen woord voor 'ha-

mer' had geweten, had ze misschien gezegd: 'Der Boden ist so hart. Haben Sie vielleicht so ein Ding zum Schlagen?', eventueel met een handbeweging erbij. Deze leerlinge gaat niet vertalend, maar strategisch te werk.

Van belang is dat een leerling zich realiseert:

- 1 bij receptie: dat het niet om vertalen, maar om begrijpen gaat;
- 2 bij productie: dat hij vrijheid heeft bij het formuleren van de boodschap en dat het handig is om van die vrijheid gebruik te maken.

De 'vertalende' leerling moet gestimuleerd worden om zich van dat vertalen vrij te maken, en moet gerichte omschrijvings- en herformuleringsoefeningen doen. De 'strategische' leerling moet beseffen dat hij met een beperkte receptieve en productieve woordenschat wel aardig wat kan, maar dat hij méér kan en met name aan precisie en correctheid kan winnen door zijn woordenschat uit te breiden.

13.2.4 Beheersingsniveaus en parameters

In de vto-praktijk wordt vaak slordig omgegaan met een term als 'kennen'. Bijvoorbeeld deze formulering van een leerdoel: 'De leerling kent de woorden voor *stoel, tafel, zitten, staan*'. Wat betekent dat eigenlijk? De een zal denken aan een woordjesrepetitie waarin de leerling de vier woorden opkrijgt en vervolgens in de doeltaal opschrijft: *chair, table, to sit, to stand*. De ander denkt aan het omgekeerde: de leerling krijgt *chair, table, to sit, to stand* mondeling of schriftelijk gepresenteerd en schrijft de Nederlandse vertalingen op. Een derde zal aan een leessituatie denken: de leerling moet de Engelse woorden in een tekst herkennen en met de juiste betekenis verbinden. Een vierde zal aan een spreekopdracht denken: de leerling moet in de doeltaal iemand uitnodigen om niet te blijven staan, maar een bepaalde stoel aan een tafel te nemen. Het gaat hier om zeer verschillende taken, waarmee weliswaar dezelfde woorden gemoeid zijn, maar die heel verschillende beheersingsniveaus vereisen. Een bekend verschijnsel is dat de leerling bijvoorbeeld een Frans woord als *rapprochement* voor een repetitie uit een idioomboek geleerd heeft. Bij de repetitie weet hij de vertaling uit zijn geheugen op te diepen, doordat hij woord en vertaling voor zijn geestesoog op een rechterpagina bovenaan ziet staan. Hij 'kent' het woord. Maar herkent hij het ook en weet hij dan wat het betekent als hij het bij een latere gelegenheid tegenkomt in een leestekst? En in een luistertekst?

	nauwkeurigheid	snelheid en kanaal	context
receptief	begrip globaal, bij benadering	langzaam/schriftelijk (lezen)	met (meer/minder pregnante) context
	↕	↕	↕
	begrip gedetailleerd	snel/mondeling (luisteren)	zonder context
productief	woordkeus globaal, bij benadering	langzaam/schriftelijk (schrijven)	met (meer/minder pregnante) context
	↕	↕	↕
	woordkeus nauwkeurig	snel/mondeling (spreken)	zonder context

Schema 13.2 Parameters (aspecten) met niveaus van woordenschatbeheersing

In het bovenstaande schema staan vier parameters (aspecten) genoemd waarbinnen woordenschatbeheersingsniveaus onderscheiden kunnen worden. Hier volgen enkele toelichtingen.

Er is veel meer herhaling en leerinspanning nodig om een woord *productief* te leren dan *receptief*. Er zijn docenten die alle woordenlijsten per definitie productief laten leren, onder het motto: dan kennen de leerlingen al die woorden tenminste receptief. Onderzoek (Mondria & Wiersma, 2004) wijst uit dat dat niet loont. De tijd die de leerlingen extra besteden aan het productief leren, komt er niet uit in de vorm van een betere receptieve beheersing. Leerlingen kunnen die tijd zinniger besteden aan het receptief leren van meer andere woorden.

Receptief versus productief is een 'harde' onderscheiding met een duidelijke grens. De overige parameters hebben min of meer glijdende schalen. Bijvoorbeeld *nauwkeurigheid*: als iemand het over een *marigold* heeft, weet ik misschien wel dat het een tuinplant is, maar niet welke.

'*Snelheid en kanaal*' hangen met elkaar samen. Met 'kanaal' wordt het mondelinge of het schriftelijke (communicatie)kanaal bedoeld. In een schrijfsituatie heb ik meer tijd om een niet direct beschikbaar woord uit mijn mentale lexicon op te halen, en zelfs om het woordenboek erbij te pakken. Naast dit snelheids- of tijdsaspect zit aan 'mondeling' versus 'schriftelijk' ook nog het verschil tussen de gesproken of de geschreven vorm. Dat pakt bij leerlingen verschillend uit. De één onthoudt woorden makkelijker in gesproken vorm, de ander in geschreven vorm.

De *context* is een wat lastiger parameter. Een geringe receptieve beheersing van het (niet bestaande) woord *vnats* is voldoende voor goed begrip als je het tegenkomt in de context *Jan komt net van zijn werk, hij is ontzettend vnats*. De context is behoorlijk pregnant voor dit woord, meer dan de context *Jan komt net uit het café, hij is ontzettend vnats* – want als Jan geen werknemer

maar klant in het café is, verandert de waarschijnlijke betekenis van *vnats*. De bredere context: wie of wat is Jan? speelt mee.

Een hoge beheersingsgraad is vereist om aan te geven wat het woord *vnats* betekent als iemand je zomaar, zonder context, vraagt wat *vnats* betekent. Nog meer geldt dat voor de productieve beheersing: hoe zeg je *moe* in het Frans?

Leerlingen hoeven geen wandelende woordenboeken te worden. Als normale taalgebruikers moeten ze de doeltaal alleen in een context kunnen gebruiken. Het herhalen van losse woorden in lijsten is een inprentoefening die wel kan helpen om de doeltaal sneller te leren gebruiken, receptief en/of productief.

13.3 Woordenschat onderwijzen

13.3.1 Selectie, aanbiedingsvolgorde en -tempo voor receptieve en productieve beheersing

Leergangauteurs kiezen de woorden waar extra leertijd en -energie in gestoken wordt, niet altijd even zorgvuldig. Docenten horen daarop te letten.

Die selectie van woorden blijft overigens een lastig probleem. De schattingen voor het aandeel woorden in een tekst dat bekend moet zijn voor 'redelijk' begrip, variëren van 90 tot 98 procent. Hoeveel woorden moeten leerlingen dan receptief kennen om bijvoorbeeld vwo-eindexamenteksten redelijk te kunnen begrijpen? Er is wel gesproken van zeventuizend (Groot, 1994, p. 536). Maar zeventuizend woorden geven, althans voor het Nederlands, nog maar een tekstdekking van ca. 87 procent (Hazenberg & Hulstijn, 1992, p. 5). Op hoeveel kom je dan voor havo? En voor het kerndoelenniveau? Voor luisteren hoeft je waarschijnlijk minder woorden te kennen, omdat het daar meestal om spontaan gesproken taal gaat met meer redundantie (omhaal van woorden, herhaling van hetzelfde met andere woorden).

Voor spreken is op kerndoelenniveau ooit sprake geweest van een minimum van ongeveer achthonderd woorden (Ontwikkelingsgroep eindtermen Moderne Vreemde Talen, 1989, p. 34). Voor schrijven is het lastig aantallen te noemen, vooral sinds bij het schoolexamen schrijfvaardigheid naslagmateriaal gebruikt moet of mag worden.

Frequentie en tekstdekking

Het ligt voor de hand om te zeggen: leerlingen moeten beginnen met de vaakst voorkomende woorden. Er is een klein aantal hoogfrequente woorden en een groot aantal woorden dat maar zelden gebruikt wordt. De keus van die hoogfrequente woorden kun je maken op grond van frequentietellingen. De website duboislc.org stelt: de eerste 25 woorden van een frequentielijst die

samengesteld is op basis van gedrukte Engelse teksten 'make up about one-third of all printed material in English. The first 100 make up about one-half of all written material, and the first 300 make up about sixty-five percent of all written material in English.' Duidelijk is de tendens: voor de meest frequente woorden is het tekstdekkingspercentage heel hoog, maar hoe minder frequent ze zijn, hoe lager het dekkingspercentage. Dat betekent: het leren van de meest frequente honderd woorden geeft een enorm rendement, de volgende tweehonderd ook nog heel behoorlijk, maar daarna wordt de opbrengst voor het luisteren en lezen steeds kleiner. Vooral boven de vijfduizend frequentste woorden is de tekstdekkingswinst per nieuw geleerd woord gering (Hazenberg & Hulstijn, 1992, p. 5).

Er bestaan veel verschillende frequentielijsten. Die hebben te maken met allerlei keuzes die gemaakt zijn, bijvoorbeeld wat men als 'een woord' beschouwt en meetelt, en vooral de verzameling teksten (het corpus) aan de hand waarvan de telling verricht is. Oudere tellingen werden gedaan aan de hand van geschreven teksten, oorspronkelijk vooral literaire, later ook van journalistieke teksten, nog weer later ook van bedrijfsmemo's, jaarverslagen en allerlei andere tekstsoorten.

Pas veel later is men ook gesproken taal gaan verzamelen. Als het corpus alleen uit teksten van radio en televisie bestaat, komt er een andere frequentielijst uit dan wanneer er (ook) teksten uit vergaderingen of uit cafés bij zitten. Welke taal moet je als voorbeeld nemen voor het vto voor leerlingen tussen 12 en 18 jaar? Is dat het taalgebruik van native-speakerjeugd tussen de 12 en de 18? Of moet je toch verder vooruitkijken en je baseren op de situaties waarin de leerlingen later als volwassenen terecht kunnen komen?

Selectie

De eerste paar honderd meest frequente woorden zijn in de meeste frequentielijsten ongeveer dezelfde, maar al snel kom je in een onduidelijk gebied. Er bestaan lijsten die speciaal voor het onderwijs gemaakt zijn, niet alleen op basis van frequentielijsten, maar ook op grond van andere overwegingen. Zo zijn er de woordenlijsten in de drempelniveaubeschrijvingen van de Raad van Europa, en van recenter datum de *Reference Level Descriptions (RLDs) for national and regional languages* op basis van het Europees Referentiekader (zie paragraaf 6.4 *Drempelniveaus en Europees Referentiekader*). Jammer genoeg lopen de selectiecriteria en aantallen woorden per niveau voor de verschillende talen flink uiteen (Decoo, 2011, 2012).

Het zou een hele vooruitgang zijn voor de vergelijkbaarheid van de ERK-niveaus in de verschillende talen als er meer eenheid zou zijn in de specificaties van receptief en productief te beheersen woordenschat. Ook zouden de moderne vreemde talen op school ervan profiteren. Nu zorgen de forse verschillen in aanbod tussen leergangen voor kwaliteits- en aansluitingspro-

blemen (onderbouw-bovenbouw havo/vwo, leerlingen die op- of afstromen naar andere schooltypes of die van school en van leergang wisselen).

Een complicatie voor de school is dat de leerlast per taal verschilt. Het leren van Engelse woorden wordt verlicht doordat de leerlingen buiten de school veel Engels horen en lezen. Dat geldt voor Duits veel minder, maar bij die taal profiteren Nederlandstalige leerlingen van de taalverwantschap. Bij talen als Frans, Spaans en Italiaans is de leerlast zwaarder.

Het is het belangrijkste (en ook het makkelijkst) om tot een standaardwoordenschat voor productieve beheersing te komen. Het gaat daarbij om een relatief beperkte hoeveelheid woorden (ongeveer 800 op kerndoelenniveau tot zo'n 1200 à 1500 op havo-/vwo-niveau). Ze kosten wel veel leertijd en -energie. Voor receptieve beheersing wordt de keus vanaf de meest frequente 1500 woorden steeds moeilijker.

13.3.2 Manieren van aanbieding in woordenlijst, idioomboek of woordleerprogramma

Het hoofdprincipe bij woordverwerving zou het natuurlijke leerproces moeten zijn: woord X komt een flink aantal malen voor in verschillende (gesproken en geschreven) contexten en wordt daarin steeds sneller herkend en steeds preciezer (met meer nuances) begrepen. Op een gegeven moment gaat de leerling woord X spontaan productief gebruiken.

Dit proces kan ondersteund worden met woordenlijsten voor receptieve of productieve beheersing. Hetzelfde doel dienen sterk sturende receptieve woorddoefeningen (zie paragraaf 13.4.4 *Receptieve inprentoefeningen*). Als het goed is zijn die woorden voorgekomen in luister- of leesteksten. Woorden die productief geleerd moeten worden, horen vervolgens aan de orde te komen in productieve woorddoefeningen (zie paragraaf 13.4.5 *Productieve inprent- en contextualiseringsoefeningen*) en/of gespreks- of schrijfvaardigheidsoefeningen.

Aanbieding in woordenlijst, idioomboek of computerwoordleerprogramma

Hier volgt een zevental vragen en antwoorden over woordenlijsten, idioomboeken en computerwoordleerprogramma's.

1 *Is het goed om bij eerste aanbieding meerdere of alle mogelijke betekenissen of mogelijke vertalingen van een woord aan te geven?*

Voor receptieve beheersing is meestal één hoofdbetekenis voldoende als 'ankerpunt'. Leerlingen moeten zich er wel van bewust zijn dat die hoofdbetekenis niet de enige en niet de exacte betekenis is. De nuances moeten ze zich in een natuurlijk proces eigen maken bij hun ontmoetingen met de vele contexten waarin het woord kan voorkomen. In een enkel geval, als een woord twee behoorlijk verschillende betekenissen kan hebben die allebei vaak voor-

komen, is het zinvol om die ook meteen te geven, bijvoorbeeld *to draw*: *trekken* en *tekenen*.

Voor productieve beheersing geldt een vergelijkbaar verhaal. Per woord moet je als docent besluiten: meteen twee Engelse/Duitse/Franse/... woorden voor *stoel*, of eerst een en later het andere?

2 *Is het goed om alle op elkaar lijkende woorden en 'valse vrienden' bij elkaar te zetten?*

Vroeger deden leraren dit met de beste didactische bedoelingen, maar het is zeer riskant om een leerling bij een eerste kennismaking met een doeltalig woord meteen te vergasten op een ander woord dat er erg op lijkt. Een voorbeeld: het roemruchte idioomboek (*Neuer Deutscher Wortschatz* van dr. J. Schneider (eerste uitgave 1938) vermeldde in de uitgave van 1988:

der Gipfel de top
der Wipfel de kruin (van een boom)

Oudere uitgaven vermeldden daarbij ook nog:

der Zopf de vlecht; de staartpruik (achttiende eeuw)
der Zipfel de slip, de punt

Gevolg: de leerling kan *Gipfel*, *Wipfel*, *Zopf* en *Zipfel* niet uit elkaar houden. Hij heeft als het ware alle woorden in één laatje van zijn mentale lexicon gestopt. Als hij het laatje opentrekt voor een ervan, vallen ze er meteen allemaal uit. De leerpsycholoog Van Parreren heeft dit verschijnsel 'klontering' genoemd. Het treedt trouwens ook op bij grammatica, bijvoorbeeld als in een keer alle verbuigingsvormen van een bepaald type werkwoorden worden aangeboden.

Gespreide aanbieding levert minder klonteringsrisico op. Natuurlijk is dat risico nooit uit te sluiten. Als op een gegeven moment leerlingen in de problemen komen met *das Gehalt* (het salaris) en *der Gehalt* (het gehalte), dan moet je wel iets tegen de klontering doen en proberen de boel uit elkaar te krijgen en te houden. Vergelijk het met het leren kennen van een eenige tweeling: als je een ervan al kent voordat je de ander leert kennen, heb je minder kans op problemen met de vraag wie wie is, dan wanneer je ze allebei tegelijk leert kennen.

Bij valse vrienden (doeltaalwoorden en moedertaalwoorden die sterk op elkaar lijken, maar niet dezelfde betekenis hebben) geldt hetzelfde. Het receptieve probleem is trouwens minder groot. Heel vaak sluit de context verwar- ring uit: *the boys of the gang* zal niet zo gauw als *de jongens van de gang* worden misverstaan.

Het productieve probleem is groter. Een voorbeeld:

gang	(in gebouw, bijvoorbeeld school:) corridor, (in huis:) passage
bende	gang

Moet deze combinatie in een productieve woordenlijst staan? Dat kan een uitdaging van het noodlot zijn, namelijk klontering veroorzaken. Maar als de klontering al ontstaan is, kan de presentatie van de hele 'klont' helpen die te ontwarren.

- 3 *Welke ordening is beter: alfabetisch, naar woordfamilies (woordafleidingen en woordsamenstellingen) of thematisch (naar onderwerpen/betekenisvelden)?*
Alfabetische ordening is alleen zinvol om de woorden (op papier) opzoekbaar te maken, en geen zinvol ordeningsprincipe voor woordenschatuitbreiding. Als je woorden in een niet-alfabetisch geordende papieren woordenlijst of idioomboek opzoekbaar wilt maken, kan dat ook via een register.

Moet je woordfamilies (afleidingen en samenstellingen van hetzelfde woord of dezelfde woordstam) bij elkaar zetten? Het is zeker niet zinloos om leerlingen te attenderen op gemeenschappelijke elementen in samenstellingen, zoals *ex-* in *expire*, *expose*, *extension* enzovoort, of op afleidingen als *to join – joint*, *to speak – spokesman*, *strike – stroke* enzovoort. Aan de andere kant kan dat leiden tot te grote woordvelden, bijvoorbeeld als je alle samenstellingen van *halten* bij elkaar zou zetten: *abhalten*, *anhalten*, *aushalten*, *behalten*, *durchhalten*, *enthaltten*, ..., waarbij gauw het gevaar ontstaat dat woorden vanwege de gelijkenis gaan klonteren.

Thematische ordening lijkt nog het zinvolst. Dat wil zeggen dat je woorden bij elkaar zet die qua onderwerp of thema met elkaar te maken hebben, bijvoorbeeld alles wat met sociale media of met dieren of met school te maken heeft. In het mentale lexicon worden veel woorden in thematisch verband opgeslagen, zoals blijkt uit associatieproeven. Maar er zitten wel gevaren aan:

- Lijstensamenstellers neigen er vaak toe om per thema te veel woorden te verzamelen, namelijk ook weinig voorkomende en/of voor de doelgroep irrelevante woorden.
- Er ontstaat vaak een neiging om veel zelfstandige naamwoorden en eventueel ook wel een aantal werkwoorden op te voeren, maar andere woordsoorten te verwaarlozen.
- Mede in verband daarmee: veel woorden die niet duidelijk bij een thema horen, maar die toch frequent en belangrijk zijn, kunnen tussen wal en schip vallen: abstracte begrippen als *Furcht/fear/crainte*, werkwoorden als *sich eignen*, *to insult*, *disparaître*, maar ook veel bijvoeglijke naamwoorden en vooral bijwoorden, voegwoorden en voorzetsels worden daarbij verwaarloosd.

Het is niet goed mogelijk om één bepaald ordeningsprincipe tot het beste te verklaren. Het is het beste om het van geval tot geval te bekijken. Pak bij het Engelse woord *gang* ook *gangster* mee, want de leerlingen kennen dat laatste woord waarschijnlijk al. Bij *to expose* komt de combinatie met *exposition* van pas. Koppelingen van nieuwe met al bekende woorden geven houvast.

- 4 *Is het goed om alleen losse woorden op te nemen?*

In natuurlijk taalgebruik, dus ook in natuurlijke woordverwerving, staan woorden nooit los van elkaar, maar altijd in context. Er zijn woorden die meestal of altijd met maar een beperkt aantal woorden gecombineerd worden (collocaties), zoals *to commit* vooral met *a crime*, *a murder*, *suicide*. Je geeft de leerling weinig houvast als je *to commit* 'uitkleedt' tot:

to commit plegen, begaan

Beter is:

to commit (a crime, a murder, suicide) plegen, begaan (een misdaad, een moord, zelfmoord)

Of, in een wat andere vorm en lay-out:

<i>to commit</i> (a crime, a murder, suicide)	How many murders did Jack the Ripper commit?	plegen, begaan
--	---	----------------

Sinds in de tweede helft van de jaren tachtig de communicatieve aanpak veld won, zijn de leergangen veel meer dan vroeger 'taalbrokken' ('chunks') gaan aanbieden, uitdrukkingen, delen van zinnen of hele zinnetjes, onder namen als 'Redemittel', 'useful phrases' of 'phrases utiles' dan wel 'expressions usuelles'. Daar zitten dan vaak grammaticale elementen in, die de leerling op dat moment nog niet geanalyseerd hoeft te hebben of hoeft te kunnen 'verklaren', zoals *Wollen wir nicht ins Kino gehen?*, *Wie geht's dir/Ihnen?*, *Why don't you sit down?*, *I'll be back in a moment*, *Je n'aime pas tellement la bière*, *Non merci, je ne prends pas de café*. Dit is een zinvolle verbetering van een vroegere traditie in het vto, waarin de taal aan de leerling gepresenteerd moest worden in zo klein mogelijke elementen, dus woorden in hun 'kaalste' vorm, samen met al even 'los' gepresenteerde grammaticaregels, die als een soort montagevoorschriften fungeerden waarmee de leerlingen zorgvuldig taal moesten gaan construeren. Zo'n benadering is te eenzijdig, zeker met mondeling gebruik als leerdoel. Die aanpak kan en moet worden aangevuld met 'taalbrokken' ('chunks').

5 *Zijn voorbeeldzinnen zinvol? Mijn leerlingen kijken er toch niet naar!*

Leerlingen neigen vaak tot minimalisme. Een voorbeeldzin lijkt hun overbodig, zeker als de docent bij de overhoring alleen om een vertaling van het 'kale' woord vraagt. Daar concentreren ze zich dus op. In het ergste geval leren ze tweetalige woordparen als betekenisloze codes uit het hoofd.

Voorbeeldzinnen vestigen meer aandacht op de betekenis. Bovendien kunnen ze een goede hulp zijn bij het leren. Voorwaarde is wel dat ze zorgvuldig gekozen zijn. Zoveel mogelijk leerlingen zullen zich er iets bij voor moeten kunnen stellen.

Voor een voorbeeldzin bij *to commit a murder* kun je eindeloos veel bedenken. Het eerste wat je te binnen schiet is misschien *The man committed a murder*. Goed? Nou ja, *the man* is wel erg vrijblijvend. Welke man? Nou, een vrouw dan: *The woman committed a murder*. Al ietsje minder voor de hand liggend. Misschien beter associëren met een moordenaar die de leerling bekend is? En niet steeds weer een mededelende zin in de verleden tijd? Zo kom je misschien op die vraag over Jack the Ripper. Maar misschien ligt de derde persoon ook te veel voor de hand en moet het worden: *I am so thirsty, I would commit a murder for a drink*. De mogelijkheden zijn legio. De hoofdzaak is dat de zin kan fungeren als 'ophanger' of kapstok (geheugensteun) voor het woord.

Woorden kunnen geleerd (en overhoord) worden met en zonder context. Met context is meestal makkelijker. De leerling kan in twee fasen leren: eerst met, en dan zonder hulp van de voorbeeldzin. De handigste lay-out op papier is dan met de voorbeeldzin in een aparte kolom in het midden. Dan kan de leerling eerst alleen de rechterkolom bedekken, in een volgende ronde ook de middenkolom om te controleren of hij de vertaling ook zonder die hulp weet. Nog een handigheid in de lay-out is dat de leerrichting altijd gelijk is aan de leesrichting, van links naar rechts dus. Het voorbeeld met Jack the Ripper in de middenkolom komt er dan voor productief leren als volgt uit te zien:

plegen, begaan (zelfmoord, een moord, een misdaad)	How many murders did Jack the Ripper ...?	to commit (suicide, a murder, a crime)
---	--	---

De voorbeeldzin geeft steun, zonder het nieuw te leren woord weg te geven.

6 *Moet je (bij receptief te leren woorden) altijd (alleen) met Nederlandse vertalingen werken?*

Nee, er zijn ook andere, eentalige mogelijkheden om de betekenis aan te geven:

- voorbeeldzin (zo pregnant mogelijk); *erfinden*: *Rudolf Diesel erfand den Dieselmotor*.
- definitie of omschrijving; *der Dampfer*: *Schiff, das mit einer Dampfmaschine angetrieben wird*.
- voorbeelden (als het woord waar het om gaat, een overkoepelende categorie aanduidt); *das Obst*: *Äpfel, Birnen und Bananen sind Obst*.

- synoniem; *locker* ≈ *lose*
- antoniem (tegenstelling); *flach* ↔ *tief* (pregnanter: *ein flacher See* ↔ *ein tiefer See*).
- demonstratie; *winken* (docent zwaait leerlingen toe).
- afbeelding; *die Brille* , *die Glocke* , *die Uhr* , *die Maus* 

Natuurlijk is niet elke techniek altijd toepasbaar bij elk woord. Bij de verbale technieken moet je altijd opletten dat je in je semantisering (verduidelijking van de betekenis) geen woorden gebruikt die de leerling evenmin kent; dat helpt hem van de regen in de drup. Om deze reden zijn omschrijvingen of synoniemen uit eentalige woordenboeken – bedoeld voor native speakers – vaak niet bruikbaar. Zeker bij beginners blijkt vaak een Nederlands equivalent toch het handigst. Dat betekent niet dat je de andere technieken maar moet vergeten. In combinaties kunnen ze elkaar versterken.

7 *Moet je alleen maar betekenissen laten leren? Woorden hebben toch ook bij-voorbeeld grammaticale eigenschappen?*

Als de leerling bijvoorbeeld van een sterk werkwoord alleen de onbepaalde wijs kent, (her)kent hij nog niet vanzelf de verledentijdsvormen. Zet dus in receptief te leren lijsten niet:

empfehlen	aanbevelen
to catch	vangen
boire	drinken

Maar bijvoorbeeld:

empfehlen / empfahl / empfahlen	aanbevelen / beval aan / aanbevolen
to catch / caught / caught	vangen / ving / gevangen
boire / but / bu	drinken / dronk / gedronken

Bij productief te leren lijsten zijn er nog meer zaken die een leerling moet weten om een woord te kunnen gebruiken. Bij Duits en Frans moet bij zelfstandige naamwoorden het grammaticale geslacht meegeleerd worden; dus niet:

muis	Maus
muis	souris

Maar:

de muis	die Maus
de muis	le souris

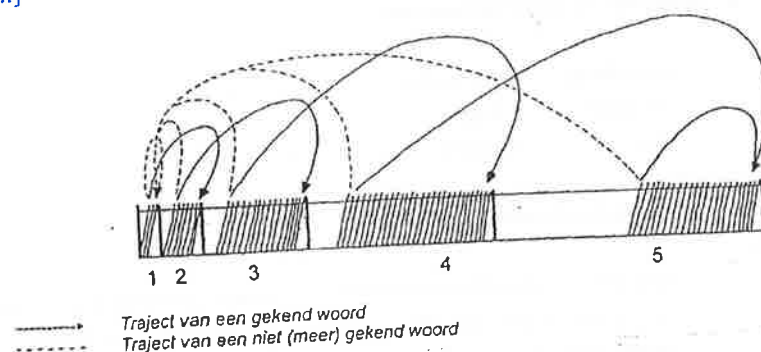
Bij Duits gold tot in de jaren zeventig in Nederlandse schoolboeken dat de meervoudsvorming van zelfstandige naamwoorden een grammaticale kwestie was waarvoor (zeer veel) regels (inclusief zéér veel uitzonderingen) geleerd moesten worden. Sinds die tijd beschouwt men de meervoudsvorm net als het grammaticaal geslacht als een lexicaal gegeven, en moet de meervoudsvorm gewoon meegeleerd worden, dus:

de muis/-zen	Im Winter haben wir immer viele ... im Haus.	die Maus/Mäuse
de vork/-en	Die Messer liegen schon auf dem Tisch, die ...	die Gabel/Gabeln
	noch nicht.	

De handcomputer of woordendoos

Een variant op de woordenlijst is de zogenoemde handcomputer (Mondria & Mondria-de Vries, 1994, 1997).

De handcomputer is een kaartenbak met woordkaartjes met een uitgekiend herhaalsysteem. Deze kaartenbak (dat kan gewoon een schoenendoos zijn) is verdeeld in vijf vakjes die steeds groter worden (resp. 1, 2, 5, 8 en 14 cm diep). [...]



Hoe werk je met de handcomputer? Elk woord dat je wilt leren zet je op een kaartje: het vreemdtalige woord op de ene kant, de vertaling op de andere kant (bij voorkeur in een andere kleur zodat meteen duidelijk is wat voor- en achterzijde is). Je plaatst de kaartjes in vak 1 (maximaal 30-40 kaartjes) en gaat ze doornemen. Wat je ervan kent, schuif je door naar vak 2; wat je niet kent, plaats je weer achter in vak 1. Wanneer er nog maar een paar woorden over zijn in vak 1, vul je het vak weer aan met 30-40 nieuwe woorden en kun je weer gaan doornemen en doorschuiven. Als je dit enkele malen herhaald hebt, raakt vak 2 vol en wordt het tijd om de woorden in vak 2 te herhalen: wat je nog kent, gaat naar vak 3; wat je niet onmiddellijk meer kent, gaat terug achter in vak 1. Zo ruim je ongeveer een vinger breed leeg van vak 2. Dit is meteen het principe van de handcomputer in een notendop: 'gekend' mag door naar het volgende vak; 'niet gekend/niet meer gekend' moet terug naar vak 1.

Na enige tijd zullen ook de vakken 3 en 4 vol raken en dan volg je dezelfde werkwijze als bij vak 2. Wanneer uiteindelijk ook vak 5 vol raakt en ook daar geruimd moet worden, kun je in principe de kaartjes weggooien als je ze nog kent: je hebt ze dan immers zo vaak gezien, en bovendien zo gespreid in de tijd, dat je ze nu echt kent. Een andere mogelijkheid is dat je werkt met een vak 5 dat zo groot is dat je niet hoeft te ruimen. In dat geval kun je de kaartjes gewoon bewaren en trek je er af en toe een steekproef van tien kaartjes uit om te zien of je de woorden nog kent. Op deze manier bevat vak 5 dus je totale woordenkennis! (Mondria & Mondria-de Vries, 1997, p. 33)

Door dit systeem wordt herhaling in de tijd ('intervaltraining') bevorderd. De leerprogressie wordt door de verschuivingen in de vakjes en door de toename van de 'gekende' kaartjes concreet zichtbaar. De manuele activiteiten (het klaarmaken van de doos, het schrijven van de kaartjes, het doornemen en verplaatsen ervan) zijn voor bepaalde leerlingen motiverend. Aan de andere kant vergt een en ander wel een extra tijdsinvestering, en ook zelfdiscipline of disciplinerende begeleiding van de docent. Maar dat laatste is bij traditioneel woordjes leren uit lijsten niet minder het geval.

Een lijst met drie kolommen met voorbeeldzinnen in het midden heeft het voordeel dat de leerling die middelste kolom wel of niet kan bedekken, om zichzelf te testen of hij een vertaling kan geven met of zonder hulp van die voorbeeldzin. Een kaartje heeft jammer genoeg maar twee kanten; als je een voorbeeldzin bij het woord wilt geven, moet je dus kiezen op welke kant de voorbeeldzin komt te staan, en het is lastiger om de voorbeeldzin (on)zichtbaar te maken dan op een lijst.

Er zijn (echte) computerprogramma's die ongeveer hetzelfde kunnen als de handcomputer. Prettig is het als de voorbeeldzin optioneel, namelijk via toetsaanslag of klik zichtbaar gemaakt kan worden. Een groot voordeel is het als de woorden met behulp van een spraakprogramma hoorbaar te maken zijn.

13.3.3 Gesproken en geschreven woord, mondelinge en schriftelijke beheersing

Het is in ons vto gebruikelijk dat bijna alles, 'dus' ook de woordenschatverwerving, schriftelijk gaat. De taalwerkelijkheid is anders: daar is gesproken taal de basis en het uitgangspunt.

Voor het vto geldt dat de geschreven vorm natuurlijk wel voor veel leerlingen een belangrijke steun bij het onthouden kan zijn. Maar mondeling, dus hardop leren is verstandig, want wat via twee kanalen, oog én oor, gaat, verankert zich beter dan iets wat maar via één kanaal gaat. En: leerlingen die alleen lezend leren, kunnen een woord (hopelijk) wel in een leestekst herkennen en

met een betekenis verbinden, maar niet per definitie ook als ze het woord horen, dus bij het luisteren.

Daar tegenover staan leerlingen met lees- en schrijfproblemen (lichtere of zwaardere vormen van dyslexie). Zij zijn vaak heel taalvaardig, maar in het gebruikelijke vto zijn ze zwaar in het nadeel: ze krijgen weinig kans om te laten zien wat ze mondeling kunnen. Vaak krijgen leerlingen slechte cijfers voor woordjesrepetities, niet omdat ze geen woordjes kunnen of willen leren, maar omdat ze lees- en spellingproblemen hebben. Zij zijn wel in hun element als ze mondeling kunnen leren, bijvoorbeeld aan de hand van een (op geluidsdrager) gesproken woordenlijst, en als die kennis ook mondeling getoetst wordt. Vandaar de volgende tips:

- Zorg bij leerlijsten altijd dat leerlingen weten hoe de woorden uitgesproken worden.
- Toets zowel mondeling als schriftelijk; de leerlingen moeten weten dat het minstens zo belangrijk is om de woorden in gesproken vorm te (her)kennen als in schriftelijke vorm.
- Let vooral bij mondelinge oefening en toetsing ook op snelheid van productie: dit moet een beetje snel gaan, anders heb je er weinig aan bij luisteren en spreken.
- Let op leerlingen met lees- en/of schrijfproblemen; wees je ervan bewust dat dat andere problemen zijn dan woordleerproblemen. Zorg dat zulke leerlingen niet het slachtoffer worden van een primair op lezen en schrijven gericht onderwijs.

13.3.4 Woordbetekenissen afleiden uit context en uit woorddelen

In een niet al te ver verleden werden leesteksten lineair gelezen. Dat werd sterk bevorderd door de traditie om leesteksten voor te (laten) lezen, meestal door de leerling(en) zelf. Elk woord moest successievelijk begrepen worden. Van elk onbekend woord moest de leergang of de docent de betekenis geven. De leerlingen protesteerden niet tegen deze procedure, want hij kwam overeen met hun eigen naïeve leestheorie. Want de betekenis van de tekst is toch een met hun eigen naïeve leestheorie. Want de betekenis van de tekst is toch de som van de betekenis van woord 1 + woord 2 + woord 3 enzovoort, tot en met het laatste woord? Dat ze vaak onbewust in hun eigen moedertaal heel andere leesstrategieën en technieken toepasten, realiseerden ze zich niet, en als het wel zo was, dachten ze dat het eigenlijk niet zo hoorde: bijvoorbeeld stiekem vooruitkijken naar een volgende alinea of zelfs naar de laatste alinea van een tekst, of over een onbekend woord heen lezen om mede vanuit de rest van de zin of uit de volgende zin te kunnen raden wat dat onbekende woord ongeveer moest betekenen. Welnu, het kan verkeren in het onderwijs, want wat vroeger verboden was, is tegenwoordig verplicht: woordbetekenissen raden uit de context.

Dit heeft overigens beperkingen. In het algemeen moet een lezer minimaal zo'n 95 procent van de woorden van een tekst kennen om de betekenis van de rest te kunnen raden.

Er zijn nog andere technieken, die los of in combinatie met raden vanuit de context gebruikt kunnen worden:

- 1 gelijkenis van het onbekende woord met een woord uit de moedertaal (al of niet een internationaal woord)

Duits *Funke* – *vonk*, *Redner* – *redenaar*, *mobil* – *mobiel*; Engels *table* – *tafel*, *to capture* – *denk aan kapen*, *snuff* – *snuiven*; Frans *durant* – *gedurende*, *école* – *school*, *fleur* – *denk aan fleurig*, *grâce* – *gratie*

- 2 gelijkenis van het onbekende woord met een woord uit een andere taal

Frans *condition* – Engels *condition*, Frans *grain* – Engels *grain*, Frans *liquide* – Engels *liquid*

- 3 woordaflleiding

Duits *stämmig* – *Stamm*, Frans *soumission* – *soumettre*, Engels *pretentious* – *to pretend*

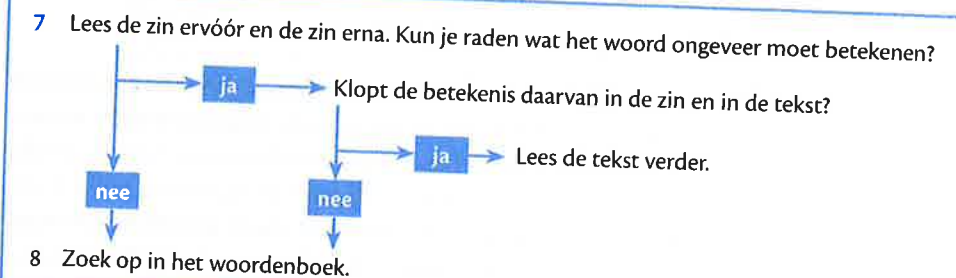
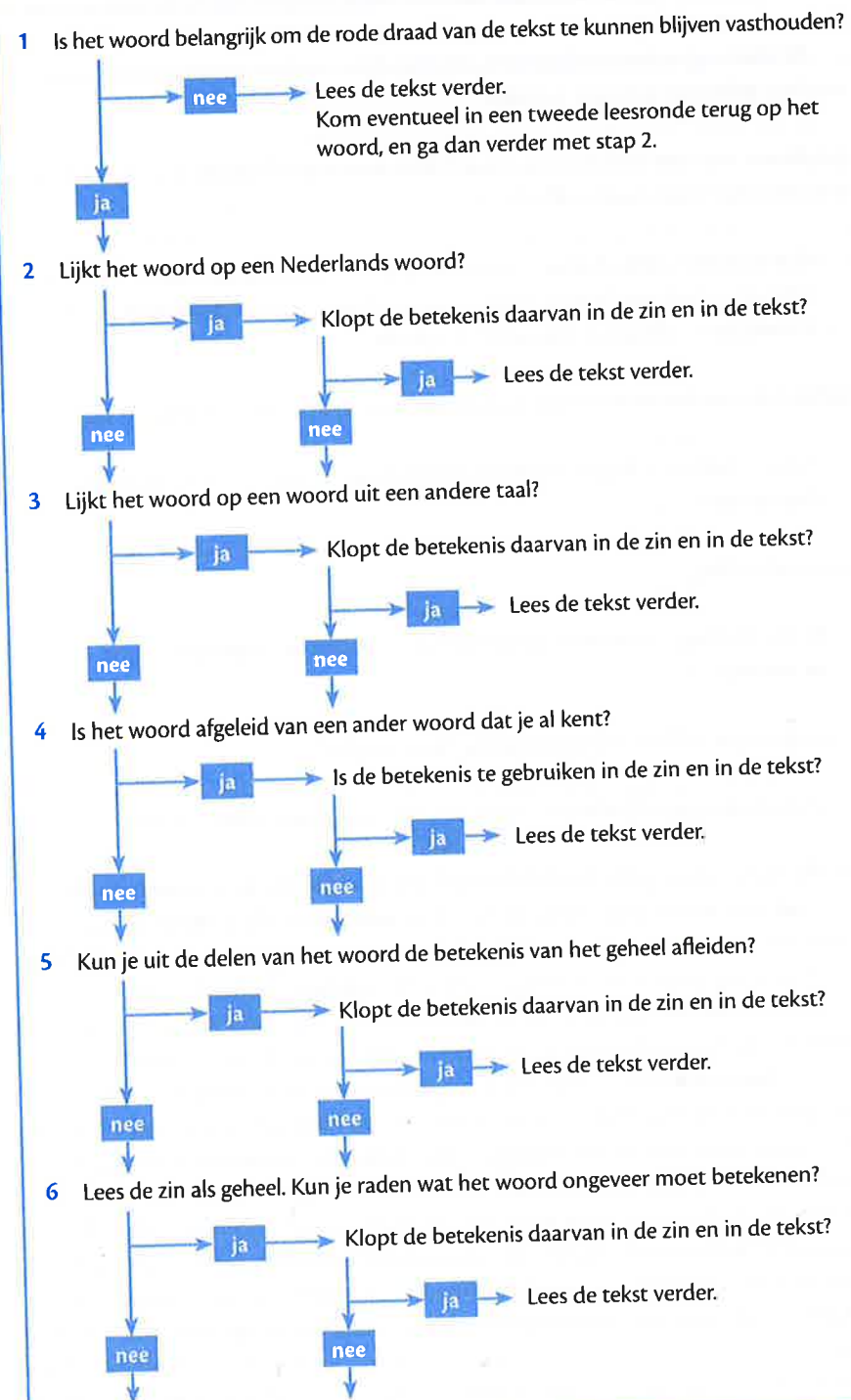
- 4 woordanalyse (alleen bij samengestelde woorden)

Duits *dank|ens|wert|er|weise*, Engels *en|rich|ment*, Frans *in|dé|nou|able*

Bij alle technieken geldt: het blijft altijd een gok. De leerling moet controleren of de gok ook klopt in de context! Als hij onzeker is en blijft, moet hij controleren in het woordenboek: zie schema 13.3 voor een stappenplan, geformuleerd als aanwijzingen voor de leerling, maar ook handig voor de docent.

Met onbekende woorden in een luistertekst is het lastiger om te gaan. Hier wordt de leerling gedwongen om mee te gaan in de lineaire woordenstroom die over hem uitgestort wordt. De vraag van stap 1 uit schema 13.3 kan al niet eens gesteld worden. Ook voor de vragen uit de volgende stappen is geen tijd. Weliswaar vindt ook bij het luisteren een natuurlijk woordverwervingsproces plaats (zo heeft de mensheid al vele tienduizenden jaren vóór de uitvinding van het schrift zijn talen geleerd), maar dan moet de luisteraar een woord veel vaker gehoord hebben voordat hij het 'te pakken heeft'. Om dat proces te versnellen is de inzet van de docent van belang: die moet een nieuw woord of enkele nieuwe woorden, uiteraard na selectie op relevantie voor de leerling, naar voren halen: 'Did you hear Tony say *I was so terrified*? Do you know what that means?' Met eventueel nog meer context kunnen de leerlingen zelf raden wat de betekenis is.

Wat doe je als je in een leestekst een onbekend woord tegenkomt?



Schema 13.3 Stappenplan: wat te doen met onbekende woorden in een leestekst

Contexthints

Om leerlingen op gang te helpen en te stimuleren bij het raden van woordbetekenissen uit de context, en om ze op een concrete manier te attenderen op de verschillende technieken die daarbij gebruikt kunnen worden, kun je als docent contexthints geven. Zie voor voorbeelden paragraaf 13.4.2 *Woordraadoefeningen en contexthints*.

13.3.5 Omschrijven, herformuleren

Bij de productieve vaardigheden, vooral het spreken, is de omschrijving een belangrijke compenserende strategie. Veel moderne leergangen bieden enkele keren speciale oefeningen aan, waarbij meestal gebruiksvorwerpen omschreven moeten worden. Dat kan met beschrijvingen van vorm en/of onderdelen van het betreffende ding, maar handiger zijn vaak doelomschrijvingen als *something to ... with*, of herformuleringen: *Have you got something to stir with?* kan ook worden *I want to stir the milk/soup with this special stirring thing, not a spoon*.

Behalve met voorwerpen en zelfstandige naamwoorden moet er ook geoefend worden met handelingen en werkwoorden (hoe druk je *roeren* uit, als je niet op *to stir* komt?) of eigenschappen en bijvoeglijke naamwoorden. Hoe zeg je bijvoorbeeld *Mijn vader is heel handig* als je zo gauw niet weet wat *handig* in het Duits is? Beter dan een moeizame omschrijving voor het bijvoeglijk naamwoord *handig* te zoeken is te herformuleren: *Mein Vater macht/repariert alles selbst*.

Hiervoor kun je gerichte oefeningen doen (zie paragraaf 13.4.6 *Omschrijvings- en herformuleringsoefeningen*). Nog belangrijker is om zulke oefeningen niet incidenteel te laten doen, maar de leerlingen voortdurend te stimuleren om van hun formuleringsvrijheid gebruik te maken, ook bij sterk sturende invul- en vertaal oefeningen die maar één antwoord lijken te vragen.

13.3.6 Opzoekvaardigheid

Zowel voor receptieve als voor productieve doeleinden is het woordenboek een onschatbaar hulpmiddel. Er is een lange periode geweest waarin vreemdetaaldocenten met een wijde boog om woordenboeken heen liepen, omdat leerlingen met het woordenboek bij de hand minder te motiveren zouden zijn om woorden (en ook allerlei grammaticale aspecten, die in moderne woordenboeken in toenemende mate te vinden zijn) uit het hoofd te leren. Natuurlijk is het lastig om leerlingen enerzijds ervan te overtuigen dat je zonder een zekere hoeveelheid parate kennis niets kunt met een taal, en aan de andere kant het gebruik van woordenboeken te stimuleren en te oefenen. Leerlingen zijn trouwens vaak woordenboeklui en weinig bereid om het ter hand te nemen, bijvoorbeeld om hun eigen schrijfproducten op correctheid te controleren. Training kan het woordenboekgebruik makkelijker en de drempel lager maken.

Geen oplossing vinden in een te summier woordenboek is een belangrijke bron van teleurstelling of frustratie. Daarbij speelt natuurlijk ook een financiële kwestie, waarmee geschipperd moet worden, maar het mag eigenlijk niet gebeuren dat havo- en vwo-leerlingen de school verlaten met één of meer vreemde talen in het examen zonder ooit een 'volwassen' handwoordenboek voor de betreffende ta(a)l(en) ingezien te hebben of dat in digitale vorm gebruikt te hebben.

Om het woordenboek goed te kunnen gebruiken moet de leerling onder meer over de volgende kennis en deelvaardigheden beschikken:

- 1 weten wat hij in welk woordenboek (tweetalig in twee verschillende richtingen, eventueel ook eentalig) kan vinden (bijvoorbeeld samenstellingen, werkwoordsvormen);
- 2 ingangen kunnen vinden op alfabet;
- 3 de juiste sub-ingang kunnen vinden (bij samenstellingen);
- 4 achter een ingang de juiste variant kunnen vinden;
- 5 iets kunnen met de (belangrijkste, nuttigste) afkortingen, tekens en codes die hij tegenkomt.

Deze punten behalve 2 gelden zowel voor papieren als elektronische woordenboeken.

Vooraf in lagere klassen overschatten docenten vaak de aanwezige vaardigheid om op alfabet te zoeken; daaronder valt ook het vinden van woorden die de eerste twee, drie en meer letters gemeenschappelijk hebben met andere woorden (bijvoorbeeld *verdwijnen* vóór *verenigen*). In principe is het zoeken op alfabet iets vakoverstijgends; het hoort in elk geval bij alle taalvakken geëist te worden. Er is dus alle reden om in dit opzicht te coördineren en afspraken te maken over woordenboekgebruik en oefening daarin. Daarnaast zijn er talrijke aspecten die woordenboekspecifiek zijn (denk aan de grote verschillen tussen simpele woordenboekjes en meer geavanceerde, complexe woordenboeken), en die taalspecifiek zijn, dus gerichte instructie en oefening vereisen.

Typisch voor opzoekoefeningen is dat het niet in de eerste plaats om het resultaat gaat, dus om de goede oplossing, maar om het zoekpad: hoe ben je te werk gegaan om de goede oplossing voor taalprobleem X te vinden? Zie hierna paragraaf 13.4.7 *Opzoekoefeningen*.

13.4 Woordenschat oefenen

13.4.1 Parameters en fasemodel

In paragraaf 13.2.4 *Beheersingsniveaus en parameters* ging het over lagere en hogere beheersingsniveaus op vier verschillende aspecten of parameters: receptie/productie, nauwkeurigheid, context en snelheid. In de vto-praktijk werk je uit een leergang, die voor een groot deel voor jou de oefenparameters instelt. Maar je moet als docent natuurlijk wel doorzien wat de bedoeling van de leergang is. De parameter 'snelheid en kanaal' is in feite helemaal de verantwoordelijkheid van de docent. Vraag je een geleerde woordenlijst mondeling of schriftelijk af? Let je daarbij ook op tempo, of laat je de leerlingen eindeloos nadenken?

Een bepaald woord dat de moeite waard is om niet alleen receptief, maar ook productief beheerst te worden, doorloopt idealiter de fasen van schema 13.4 hierna. Als een woord alleen receptief beheerst hoeft te worden, zijn de fasen 3 en 4 uiteraard overbodig.

receptief	1	Het woord komt voor in een luister- of leestekst; het wordt gesemantiseerd (er wordt betekenis aan gegeven) door raden uit de context of doordat docent, leergang of woordenboek de betekenis geeft.
	2	Het woord wordt ingeprent ▪ doordat het nog eens/enkele malen in luister- en/of leestekst(en) voorkomt en met een betekenis verbonden wordt en/of ▪ doordat het (met betekenis) geleerd (herhaald) wordt in een receptieve leerlijst en/of ▪ doordat het (met betekenis) herhaald wordt in een receptieve inprentoefening.
productief	3	Het woord wordt voor productieve beheersing ingeprent ▪ doordat het geleerd (herhaald) wordt in een productieve leerlijst en/of ▪ doordat het opgeroepen wordt in een sterk sturende productieve inprentoefening en/of ▪ doordat het opgeroepen wordt in een geleide spreek- of schrijfoefening.
	4	Het woord wordt door de leerling gebruikt in een open spreek- of schrijfoefening.

Schema 13.4 Fasemodel voor een woord dat (ook) productief beheerst moet worden

Bij woorden die alleen receptief beheerst moeten worden, is het veel moeilijker, ook voor leergangauteurs, om voor systematische herhaling te zorgen. Het zou onder andere betekenen dat lees- en luisterteksten zorgvuldig geconstrueerd moeten worden, omdat bepaalde woorden erin moeten voorkomen. Gelukkig is de leerlast kleiner: receptieve beheersing is sneller bereikt, en je kunt op dat gebied ook meer overlaten aan het natuurlijke, incidentele leren, namelijk door flink veel te laten luisteren en lezen.

Moment van (receptieve) woordbehandeling

Als je een tekst behandelt, op welk(e) moment(en) besteed je dan aandacht aan aparte woorden? Vergelijk de fasemodellen voor leesvaardigheid (8.3.1 *Fasemodel*) en luistervaardigheid (9.3.1 *Fasemodel*). Nieuwe, voor de leerlingen nog onbekende woorden zijn onder te brengen in een drietal 'gewichtscategorieën', zoals het onderstaande schema laat zien. Met elk van die categorieën moet je anders omgaan.

categorieën van woorden naar hun gewicht in teksten	wanneer hoe behandelen?
1 Woorden die belangrijk zijn voor het begrip van de tekst als geheel of van delen daarvan	horen al vóór de presentatie (het lezen c.q. beluisteren) van de tekst ingevoerd te worden. Een elegante manier om dat te doen, is een inleidend praatje houden en daarbij het nieuwe woord noemen: 'We are going to read/listen to a text about people in India who live near rivers that are very dirty, pollution is a big problem there – pollution, you know what that is?'
2 Woorden die alleen voor detailbegrip van de tekst van belang zijn, maar die zo frequent en relevant zijn dat het de moeite loont om er aandacht aan te besteden, met het oog op uitbreiding van de receptieve woordenschat	kunnen het best behandeld worden na de globale semantisering (door samenvatting of m.b.v. inhoudsvragen); immers, als je de betekenis van de tekst in grote lijnen snapt, heb je de beste kans om nog overgebleven onduidelijke details (woorden) uit de context te begrijpen.
3 Woorden die alleen voor detailbegrip van de tekst van belang zijn, en die niet frequent genoeg of (nog) niet relevant genoeg zijn voor de leerlingen om er aandacht aan te besteden	kunnen onbesproken blijven, tenzij leerlingen zich toevallig voor zulke details interesseren.

Schema 13.5 Categorieën van onbekende woorden naar hun gewicht in teksten, en hun behandeling

13.4.2 Woordraadoefeningen en contexthints

Een woordraadoefening kan simpelweg bestaan uit een opdracht als: 'Lees de tekst nog eens door om te controleren of er nog onbekende woorden in staan. Raad de betekenis ervan uit de context. Controleer de betekenis in het woordenboek.' Als standaardopdracht bij elke leestekst veronderstelt dit veel zelfdiscipline bij de leerlingen en/of controle door de docent. Beter is een aantal specifieke woorden uit de tekst te noemen: 'Raad de betekenis van de volgende woorden uit de context: ...' enzovoort. Het is wel zaak dat die woorden goed gekozen zijn: ze moeten behoren tot de categorieën 1 of 2 van schema 13.5, en de betekenis ervan (precies of bij benadering) moet uit de voorliggende context af te leiden zijn.

Het is belangrijk om pas specifieke woorden te laten raden nádat de tekst globaal gesemantiseerd is (dat wil zeggen de globale betekenis moet duidelijk geworden zijn, bijvoorbeeld via inhoudsvragen of een samenvattingsopdracht), omdat de leerling dan een betere kans heeft om de betekenis te raden. Bij een eerste keer of de eerste paar keren dat het raden uit de context gericht geoefend wordt, is het zinnig om instructies te geven. Belangrijkste stappen:

- 1 vaststellen om welke woordsoort het gaat;
- 2 kijken naar wat vóór en wat na het onbekende woord staat: in steeds grotere kringen (concentrisch): eerst de zin zelf, dan de voorafgaande zin en de volgende zin, dan eventueel nog verder achteruit en vooruit;
- 3 controleren of de geraden betekenis logisch past in de context;
- 4 (eventueel) controleren in het woordenboek.

Stap 1 kan lastig zijn, als het taalkundig ontleden niet goed beheerst wordt. Maar het is niet per se noodzakelijk dat de leerlingen de taalkundige terminologie beheersen; ze komen er meestal ook met logica op basis van hun moedertaalbeheersing: 'Als er staat *The car went off the road and hit a tree*, kan *hit* geen populaire muziek zijn, maar moet *hit* net zo'n soort woord zijn als ...?' Verwacht antwoord: *went*. Ook zonder het noemen van de term 'werkwoord' is op deze manier aan stap 1 voldaan.

Stap 3 is belangrijk, omdat veel leerlingen te snel tevreden zijn en/of uitgaan van een foute gok. Ze interpreteren dan de hele context verkeerd.

Minstens zo belangrijk als het (gecontroleerde) raadresultaat is het raadproces, en dat is waar je als docent naar kunt vragen: hoe ben je tot dat resultaat gekomen? Wat is je raadstrategie? Leerlingen kunnen die vaak moeilijk onder woorden brengen. Klassikale bespreking is op zich heel zinvol, maar strandt vaak omdat die te moeizaam en te langzaam gaat. Een goede aanpak is om leerlingen samen te laten werken, met de uitdrukkelijke aanmoediging om hardop te denken bij het raden. Ze maken elkaar dan op een natuurlijke wijze duidelijk hoe ze op hun gok komen. Je kunt rondgaan en een of twee van de interessantste en/of lastigste gevallen klassikaal bespreken.

Contexthints

Contexthints zijn hulpvragen en aanwijzingen die je als docent aan de leerling geeft in situaties waarin hij de betekenis van een woord niet weet of begrijpt. Het doel is de leerling attent te maken op elementen in de context waaruit hij zelf de betekenis van het onbekende woord kan afleiden, en/of op betekenisafleidingsstrategieën die hij daarbij kan gebruiken. Daarbij is het de pedagogisch-didactische kunst de leerling wel te helpen, maar niet te veel van de oplossing weg te geven, om hem maximaal te activeren.

'Context' is niet alleen de voorafgaande, maar ook de op het onbekende woord volgende context. Leerlingen moeten dus ook leren om over het onbekende woord heen te lezen, om 'verder te kijken dan hun neus lang is', ook als de aanwijzingen of aanknopingspunten wat verder weg staan.

Om duidelijk te maken wat contexthints zijn, zijn concrete voorbeelden het meest sprekend. Dat doen we hier in het Duits, bij de tekst *Einmal "Sie" und einmal "du"*.

Einmal „Sie“ und einmal „du“

Die 16-jährige bekommt rote Ohren, schluckt, will etwas sagen, presst den Mund wieder zusammen. „Ist was?“ fragt der Erwachsene. „Ach, nichts“, sagt Claudia. Sie lügt. Es ist doch etwas. Sie ist ein bisschen verärgert. Zum dritten Mal sagt heute ein Erwachsener zu ihr: „Nun muss ich wohl ‚Sie‘ zu dir sagen.“

10 „Dann soll er das auch tun“, denkt Claudia. Aber sie sagt es nicht. Hat sie keinen Mut? Nein, das ist es eigentlich nicht. Nur – es ist alles so verwirrend mit dem ‚Sie‘ und dem ‚du‘, wenn man 15 16 oder so ist: In der Schule hat man plötzlich mehr Rechte als außerhalb der Schule. Die Lehrer müssen die Schüler von der 10. Klasse an mit ‚Sie‘ anreden. Wenn die Lehrer das vergessen, können die Schüler – mit Erfolg – protestieren.

25 Das gibt den Jugendlichen ein neues Selbstbewusstsein. Das ändert die Atmosphäre in der Schule. Sogar in den Schulbüchern redet man die Schüler

von der 10. Klasse an mit ‚Sie‘ an. Es heißt nicht mehr: „Addiere die Summe mit ...“, sondern „Interpretieren Sie die Form und den Inhalt des Gedichtes...“ Aber außerhalb der Schule geht es weiter mit dem ‚du‘. Das klingt nun für die Jugendlichen besonders herablassend. 35 „Man wird zu Kindern degradiert“, sagt Claudia.

Am schlimmsten ist es, wenn die Eltern über den Kopf ihres Kindes sagen: „Habe ich richtig gehört, Frau Müller? Sie sagen ‚Sie‘ zu unserer Claudia? Na, das ist aber wirklich nicht nötig.“ 40

Doch – es ist nötig: Das ‚Sie‘ hilft vielen Jugendlichen in dem Prozess erwachsen zu werden. „Man kann sich daran ein bisschen festhalten, wenn man unsicher ist“, sagt Claudia. „Andererseits – und deshalb ist alles so verwirrend – tut es 45 50

Alles Gute zum Geburtstag!
16, hm? Muss ich jetzt
Sie zu dir oder
darf ich du zu Ihnen sagen?

auch manchmal weh, wenn ein bestimmter Erwachsener plötzlich ‚Sie‘ zu mir sagt. Weil ich ihn gern habe z.B., und nun ist da etwas Fremdes zwischen uns.“

55

Aber nicht nur Jugendliche sind in einem Dilemma – die Erwachsenen sind es oft auch: Wie kann man wissen, ob das ‚Sie‘ dem Jugendlichen weh tut, oder ob es ihm wie Öl den Rücken hin-

unterläuft? Es gibt nur eine sichere Methode: Man redet den Jugendlichen mit ‚Sie‘ an. Protestiert er spontan: „Aber nein – bitte sagen Sie ‚du‘ zu mir!“, dann nimmt man das als Beweis der Sympathie, als Kompliment, als Geschenk. Protestiert er nicht, dann sagt man von dem Moment an ‚Sie‘ zu dem jungen Menschen – auch wenn es vielleicht weh tut. 65 70

In de contexthints hierna staan tussen vierkante haakjes de verwachte antwoorden van de leerling.

Voorbeeld a: leerlingen gebruik laten maken van hun kennis van de wereld:

- 1 Was heißt *schluckt* in Zeile 1? Weiß das jemand? [...?]
- 2 Wie fühlt sich die 16-jährige Claudia? [ergert sich maar wil het niet zeggen]
- 3 Was tut man sonst, wenn man verärgert ist, aber das nicht sagen will? [ogen neerslaan, weggijken, hoesten, kuchen, slikken, ...]
- 4 Richtig: slikken.

Voorbeeld b: leerlingen gebruik laten maken van algemene logica (combineren van inhoudelijke tekstelementen):

- 1 In Zeile 14 steht, dass die deutschen Lehrer die Schüler von der 10. Klasse an siezen müssen. Welche Klasse ist das in den Niederlanden? [...?]
- 2 Im Text steht auch, wie alt Claudia ist. [16]
- 3 In welcher Klasse ist man bei uns im Prinzip, wenn man 16 ist oder wird? [vierde]
- 4 Richtig.

Voorbeeld c: leerling gebruik laten maken van een element in de context dat ongeveer hetzelfde betekent als het onbekende woord (gebruikmaken van redundantie):

- 1 Was heißt *herablassend* in Zeile 25? Wer weiß es? Niemand? [...?]
- 2 Lest mal etwas weiter, gleich danach sagt Claudia dasselbe noch einmal. [Man wird zu Kindern degradiert.]
- 3 Richtig. Was muss *herablassend* dann ungefähr bedeuten? [degraderend, uit de hoogte, een beetje minachtend.]

Voorbeeld d: leerlingen gebruik laten maken van een element in de context dat het tegengestelde betekent van het onbekende woord (gebruikmaken van een logische structuur in de context):

- 1 Was heißt *außerhalb der Schule* in Zeile 13? Weiß niemand das? [...?]
- 2a Wie sieht der ganze Satz aus? Das Wort Schule kommt noch einmal vor. (*In der Schule ... mehr ... als außerhalb der Schule.*) Bedeutet *in der Schule* vielleicht ungefähr dasselbe wie *außerhalb der Schule*? [Nein, Gegensatz]
- 2b (alternatief voor 2a:) Guckt mal, ob nicht in der Nähe etwas steht, was ungefähr dasselbe ist oder was ein Gegensatz ist. [*In der Schule.*] Ist das dasselbe oder ein Gegensatz? [Gegensatz] Warum? [*In der Schule ... mehr ... als außerhalb der Schule.*]
- 3 Also, der Gegensatz von *in der Schule*? [*buiten de school*]

Mogelijkheid e: leerling gebruik laten maken van illustraties (foto's, tekeningen), die informatie geven over of bij de verbale tekstinhoud.

Deze mogelijkheid is niet altijd gegeven, maar als ze er wel is wordt ze vaak over het hoofd gezien door docenten en leerlingen die erg verbaal gefixeerd zijn.

Beperkingen van het raden uit de context

Het raden uit de context is niet altijd mogelijk. De leerling moet 95 procent of meer van de omringende woorden kennen. Bovendien moet de context pregnant genoeg zijn. 'Pregnant' betekent in taalkundig verband 'betekenisdragend'. Heel weinig pregnant is de context:

Jan z'n ... is in beslag genomen, hij baalt als een stekker.

Het kan om alles gaan, van een spiekbrieftje tot en met een partij coke. Behoorlijk pregnant is daarentegen de context:

Jan z'n ... is in beslag genomen, de politie zag hem er 80 mee rijden.

Het moet een vervoermiddel zijn, waarschijnlijk gemotoriseerd, waarmee je van de politie geen 80 mag rijden. Dat perkt de mogelijkheden aardig in.

Uit een weinig of niet pregnante context is de betekenis van een onbekend woord nauwelijks of niet af te leiden. Het raden van woordbetekenissen uit de context leidt lang niet altijd tot de *precieze* betekenis. Dat kun je als docent zo laten, ervan uitgaand dat de leerling het betreffende woord nog vaker zal tegenkomen en bij volgende ontmoetingen de betekenis preciezer zal registreren – zoals dat in elk natuurlijk woordverwervingsproces gaat. Je kunt er ook voor kiezen om dit natuurlijke proces te versnellen door er iets aan te doen. Een voorbeeld bij *Einmal „Sie“ und einmal „du“*:

- 1 Was heißt *Erfolg* in Zeile 16? [gevolg?]
- 2 Ja, es ist eine Art von „gefolg“, aber wir können die Bedeutung noch etwas präzisieren. Was für eine Art von „gefolg“ ist hier gemeint, etwas Positives oder etwas Negatives? [Positives]
- 3 Warum? [Es heißt: Die Lehrer müssen „Sie“ sagen, dus als de leerlingen protesteren heeft dat altijd een positief gevolg]
- 4 Ja, wie nennt man een positief gevolg, auf Deutsch eine positive Folge? [succes]

13.4.3 Woorden leren uit lijsten

'Woordjes leren' uit lijsten, idioomboeken of woordleerprogramma's is een flankerende oefening voor intentionele inprenting náást en ter versterking van een natuurlijk woordverwervingsproces. Enkele algemene didactische tips:

- Leerlingen moeten weten hoe ze de woorden moeten 'kennen': receptief of productief, mondeling of schriftelijk.
- De wijze van overhoren moet in overeenstemming zijn met het leerdoel. De leerling zal in het algemeen zijn wijze van leren aanpassen aan de door de docent (meest) toegepaste wijze van overhoren.
- 'Eén keer is geen keer'. De vraag is vervolgens hóé de woorden terugkomen. Eén mogelijkheid is: nog een keer opgeven. Docenten doen dat meestal door over eerder geleerde woordjes een repetitie te geven. Dat helpt wel, maar twee keer is niet zoveel meer dan één keer. Effectiever is een herhalingsstelsel. Een schematisch voorbeeld van huiswerkleeropdrachten (met fictieve nummers voor de woorden):

- leren voor maandag: woorden nrs. 200-215, 215-230, 230-245
- leren voor woensdag: woorden nrs. 215-230, 230-245, 245-260
- leren voor vrijdag: woorden nrs. 230-245, 245-260, 260-275
- [enzovoort]

- Nog belangrijker is dat de 'geleerde' woorden ook in sterk gestuurde én in geleide én in open oefeningstypes terugkomen in telkens wisselende contexten.

Enkele leertips voor leerlingen:

- Realiseer je goed (en vraag zo nodig) hoe je de woorden moet kennen: Duits/Engels/Frans/...-Nederlands of andersom, mondeling of schriftelijk of allebei, 'los' of in een voorbeeldzin.
- Realiseer je dat je niet alleen voor de eerstvolgende overhoring leert, maar ook voor lang daarna.

- Stel het leren niet uit tot vlak voor de overhoring. Intervaltraining werkt het best. Dus drie keer vijf minuten leren, verspreid over een of twee dagen, is effectiever dan één keer vijftien minuten leren.
- Ook als je woorden alleen schriftelijk hoeft te kennen (wat trouwens niet vaak zal voorkomen), leer dan via twee kanalen, namelijk via oog én oor. Dat wil zeggen: lees de woorden niet alleen stil door, maar versterk het onthoudeffect door ze hardop te leren.
- Leer de woorden niet steeds in de volgorde van de lijst, maar spring er kriskras doorheen. Het heeft ook geen zin een woord te onthouden aan zijn plaats op de bladzij.
- Overhoor jezelf na verloop van tijd, of nog beter: laat je door iemand anders overhoren. Doe dat ook kriskras en via twee kanalen: spreken en (als je dat ook moet kunnen) schrijven.

13.4.4 Receptieve inprentoefeningen

Doel van het inprenten is de verbinding (associatie) tussen vreemdtalig woord (woordvorm) en betekenis (concept) te verstevigen, zodat de betekenis sneller beschikbaar is – vooral bij luisteren van belang – en de retentie (het onthoudeffect) beter is. Dat is vooral een kwestie van herhalen. De leerling wordt met het vreemdtalige woord geconfronteerd en roept de betekenis die hij ermee associeert, op uit zijn mentale lexicon. Dat gebeurt op natuurlijke wijze bij het luisteren en lezen, maar je kunt dat ook op een gerichte manier bewerkstelligen.

- 1 *Tweetalige oproepoefeningen (met/zonder context)*
Het meest voorkomende oefeningstype is het overhoren van een receptieve woordenlijst. Het schema hierna geeft een overzicht van parameters (aspecten) van tweetalige receptieve oproepoefeningen.

activiteit	context	nauwkeurigheid	snellheid en kanaal
vreemdtalig(e) woord(groep)(en) wordt/worden gepresenteerd, leerling produceert Nederlandse vertaling	woord wordt gepresenteerd ■ los ■ in context/voorbeeldzin • in telkens dezelfde voorbeeldzin • in telkens verschillende contexten/voorbeeldzinnen	leerling produceert ■ één vertaling ■ meerdere vertalingen	leerling produceert vertaling ■ langzaam/schriftelijk ■ snel/mondeling

Schema 13.6 Overzicht: parameters van receptieve tweetalige oproepoefeningen

In schema 13.7 hierna staan varianten van receptieve tweetalige oproepoefeningen. De stimulus is het vreemdtalige woord of de woordgroep, de respons is de vertaling die de leerling geeft.

medium	schriftelijk/ mondeling	open/meerkeuze-/ combineeropgave	aantal vertalingen, context
receptieve leerlijst: leerling overhoort zichzelf (of laat zich overhoren)	stimulus schriftelijk en/of mondeling, respons schriftelijk of mondeling, met of zonder tempodruk	open respons	Er kan één vertaling gevraagd worden of meerdere.
receptieve leerlijst: docent overhoort leerling(en)			Indien stimulus met context, dan kan deze telkens dezelfde zijn of telkens anders.
oefening op papier	stimulus schriftelijk, respons schriftelijk en/of mondeling, met of zonder tempodruk	open respons of meerkeuzeopgave (per stimulus twee of meer mogelijke responsen) of combineeropgave (bijv. vijf stimuli en vijf mogelijke responsen, evt. + een of meer afleiders die overblijven)	
oefening op computer	stimulus schriftelijk en/of mondeling, respons schriftelijk of mondeling, met of zonder responstijdbepijking of responstijdmetering		

Schema 13.7 Varianten van receptieve tweetalige oproepoefeningen

- 2 *Eentalige (uit)sorteeroefeningen (met afbeeldingen, met synoniemen/omschrijvingen, in context, in betekenisveld)*

Tweetalige oefeningen kunnen leerlingen telkens weer bevestigen in de naïeve gedachte dat je om een vreemdtalig woord te begrijpen, altijd 'de' Nederlandse vertaling nodig hebt. Met eentalige oefeningen vermijdt je dat.

De centrale procedure bij eentalige sorteeroefeningen is: het vreemdtalige woord wordt gepresenteerd, de leerling combineert (matcht) het met iets anders: een afbeelding, een synoniem of omschrijving, een context (gatenzin), een betekenisveld.

Meerkeuzeopgave: bijvoorbeeld het woord *grape* wordt gegeven met vier tekeningen ter keuze, van een appel, een banaan, een druif en een peer. In plaats van tekeningen kunnen ook omschrijvingen van deze vruchten gegeven worden, of vier pregnante contexten (gatenzinnen) waarin ze passen. Of er worden vier categorieën of betekenisvelden gegeven, bijvoorbeeld *animal, fruit, musical instrument, flower*.

Combineeropgave: de woorden *apple, banana, grape, peach, pear* worden gegeven met vijf tekeningen van de betreffende vruchten, eventueel met nog een afleider, bijvoorbeeld een kruisbes, erbij. De leerlingen moeten de juiste vruchtnamen met de juiste afbeeldingen combineren, de afleider blijft over. Hetzelfde is mogelijk met omschrijvingen of pregnante contexten (gatenzinnen). Of woorden uit verschillende categorieën of betekenisvelden, bijvoorbeeld *grape, monkey, daisy, violin*, worden gegeven met vier categorieën of betekenisvelden: *animal, fruit, musical instrument, flower*, plus eventueel een afleider, bijvoorbeeld *vehicle*, en de leerlingen moeten de juiste combinaties maken.

Voorbeeld van een uitsorteroefening [met oplossing]:

Welches Wort gehört nicht in die Reihe? Und warum nicht?

- 1 der Apfel, die Banane, die Birne, die Melone, der Pfirsich, der Salat, die Traube
- 2 bitter, duftend, salzig, sauer, süß
- 3 aussuchen, bezahlen, Geld zurückgeben, kaufen, kochen

- [1 Es sind fast alles Früchte (Obst), aber *der Salat* ist ein Gemüse.
- 2 Es geht fast alles um Geschmack (Zunge, Mund), aber bei *duftend* geht es um Geruch (Nase).
- 3 Es geht fast alles um einkaufen (im Laden), aber *kochen* tut man zu Hause.]

13.4.5 Productieve inprent- en contextualiseringsoefeningen

Het doel van deze oefeningstypes is dat de leerling een bepaald vreemdtalig woord oproept uit zijn mentale lexicon. Daarvoor kunnen verschillende stimuli gebruikt worden: een woord of omschrijving in de moedertaal (tweetalige oefening), of een non-verbale (bijvoorbeeld visuele) stimulus, of een stimulus in de doeltaal (eentalige oefening).

- 1 *Tweetalige oproepoefeningen (met/zonder context)*
In schema 13.8 hierna staat een overzicht van parameters bij tweetalige productieve oproepoefeningen.

activiteit	context	nauwkeurigheid	snelheid en kanaal
moedertalig(e) woord(groep)(en) wordt/worden gepresenteerd, al of niet in context (voorbeeld-/oefenzin), leerling produceert vertaling in de doeltaal	leerling ■ vertaalt doeltaalwoord los ■ vertaalt in context/voorbeeldzin (alleen het doelwoord of de hele zin) ■ in telkens dezelfde voorbeeldzin ■ in telkens verschillende contexten/voorbeeldzinnen	leerling produceert ■ onnauwkeurige vertaling ■ precieze vertaling ■ meerdere vertalingen	leerling produceert vertaling ■ langzaam/schriftelijk ■ snel/mondeling

Schema 13.8 Overzicht: parameters van tweetalige productieve oproepoefeningen

Het meest gebruikte oefeningstype is het leren van tweetalige, productieve woordenlijsten. Dat kan met of zonder *context* (voorbeeldzin) gebeuren. Een voorbeeld van een tweetalige woordenlijst met context:

- achter ► C'est où le coca?
 ► Là, ... le jus de pomme. derrière
 aardig Il est pas mal ton frère, il est ... sympa

Het eigenlijke doel is dat de leerling het woord in allerlei verschillende contexten kan gebruiken. Bij een woordjesoverhoring heb je in principe de keus tussen:

- 1 Het woord contextloos afvragen:

achter = ...

- 2 Het woord in dezelfde context als in de geleerde lijst afvragen, al of niet met een kleine variatie:

achter: Le coca est ... le jus de pomme.

- 3 Het woord in een andere context dan in de geleerde lijst afvragen:

achter: Le parking est ... l'école.

In plaats van de gatenzinnen kunnen ook zinnnetjes in het Nederlands gegeven worden (handiger bij mondeling overhoren).

Het belang van meerdere verschillende contexten wordt extra duidelijk bij woorden met meer dan één vertaling, bijvoorbeeld *stoel*. Dat één voorbeeldzinnetje vaak niet voldoende context biedt, blijkt bijvoorbeeld uit *Die stoel is*



bezet. Als de leerling niet weet wat de verdere context of situatie is (wordt dit gezegd in een restaurant of in een bus? hoe ziet die stoel eruit?), kán de vertaling *Stuhl, chair, chaise* fout zijn en/of de leerling bevestigen in de foutieve mening dat een *stoel* altijd een *Stuhl, chair* of *chaise* is.

De parameter '*nauwkeurigheid*' hangt, zoals ditzelfde voorbeeld ook demonstreert, nauw samen met de context. Nederlands *man* is in het Engels vaak *man*, maar in de context *Would you pass my regards to your ...* is *man* niet het meest voor de hand liggende woord.

De parameters '*kanaal*' (mondeling of schriftelijk) en '*snelheid*' zijn van groot belang. Ten eerste is niet zeker dat de leerling de uitspraak van het woord goed beheerst, ten tweede moet bij spreken het woord veel sneller beschikbaar zijn dan bij schrijven.

Bij spreken is spellen geen probleem, bij schrijven wel. Dit wordt duidelijk bij het oefenen op de computer. Over het algemeen moet daarbij het doelwoord ingetypt worden. Vaak is iedere spelling- of typefout voor het programma aanleiding om het hele antwoord af te keuren, veelal zonder dat er gerichte feedback komt als 'Het woord is wel goed, maar er zit een spelfout in'. Dat legt een zware nadruk op schriftelijke beheersing.

Voor het contextloze oproepen van doeltalige woorden bestaan *spelvormen* zoals kruiswoordpuzzels.

2 Eentalige oproepoefeningen (met/zonder context)

Zonder context

- Non-verbale stimuli: voorwerpen, eigenschappen, handelingen moeten door leerlingen in de vreemde taal benoemd worden. Dat kunnen allerlei voorwerpen zijn die in de klas sowieso aanwezig zijn of die speciaal zijn meegebracht, of eigenschappen zoals kleuren, vormen en materialen, handelingen zoals schrijven, open-/dichtdoen, naar binnen of naar buiten gaan. Uitbeelden kan met gebaren en mimiek, bijvoorbeeld autorijden of fietsen, eten, slapen; afbeeldingen die stilstaan (foto, tekening via bord, flashcard, overheadprojector, computer) of bewegen (video, computernimaties).
- Verbale stimuli:
 - betekenisgericht: omschrijving/definitie of synoniemen in de doeltaal;
 - vormgericht: woord(en) waarbij de leerlingen een of meer verbuigingsvormen, afleidingen of samenstellingen moeten noemen; voor- of achtervoegsel waarmee de leerlingen een of meer samenstellingen moeten noemen; spelvormen, bijvoorbeeld galgje: een letter en woordomvang geven, de leerlingen moeten een woord of uitdrukking vinden.

De kruiswoordpuzzel combineert betekenisgerichte stimuli (de omschrijvingen) met vormgerichte stimuli (woordomvang en al gevonden letters).

Met context

Met behulp van een pregnante context kan een bepaald woord opgeroepen worden. Voorbeelden:

Der Wagen fuhr mit einer ... von 100 km/h durch das Dorf.

I came home, was about to open the door but ... that I had lost my key.

Attends, je vois un guichet automatique par là, je dois ... de l'argent.

Vaak wordt de context pregnanter door een groter aantal samenhangende zinnen, een tekst dus.

Computerprogramma's kunnen ook van eentalige oproep technieken gebruikmaken. Stilstaande of bewegende beelden en ook geluiden kunnen stimuli zijn, al of niet in combinatie met verbale stimuli. Een programma kan bijvoorbeeld een zin presenteren (geschreven en/of gesproken) zoals 'When we came to the beach, Peggy found out that she didn't bring her ...', daarbij een plaatje van een badpak vertonen in afwachting van de geschreven (of, met spraakherkenning, gesproken) respons *bathing suit*.

13.4.6 Omschrijvings- en herformuleringsoefeningen

Omschrijvingsoefeningen zonder context

Een of meer Nederlandse woorden worden gegeven (vaak gebruiksvoorwerpen, maar ook handelingen en eigenschappen zijn mogelijk) met de opdracht die in de doeltaal te omschrijven, vaak met behulp van een standaardformulering als *I mean a thing you use to ...* Als het visualiseerbare dingen, handelingen of eigenschappen betreft (bijvoorbeeld het uiterlijk van personen), gaat dat ook met afbeeldingen in plaats van de Nederlandse woorden.

Herformuleringsoefeningen zonder (bredere) context

Een of meer Nederlandse zinnen worden gegeven, dusdanig geformuleerd dat de leerlingen niet in staat zijn een letterlijke vertaling te geven. De leerlingen moeten dezelfde boodschap anders formuleren in de doeltaal. Indien nodig kunnen ze eerst de Nederlandse zin in het Nederlands herformuleren en/of daar voorbeelden van krijgen. Een voorbeeld:

Anders gezegd

- Bedenk voor de volgende zinnen eerst twee of drie mogelijkheden voor hoe je hetzelfde ook anders kunt zeggen in het Nederlands.
- Kies dan een van die andere mogelijkheden om in het Engels te zeggen.

Voorbeeld: *Dat is de mist ingegaan.*

Anders gezegd in het Nederlands: *Dat is mislukt. Dat is niet doorgegaan. Dat is niet gebeurd.*

Anders gezegd in het Engels: *That didn't happen.*

- 1 Dat was niet om over naar huis te schrijven.
- 2 Die bus halen we niet meer.
- 3 Het kon slechter.
- 4 ...

Omschrijvings-/herformuleringsoefeningen met (bredere) context

Met meer context of met meer situatieve gegevens blijkt dat er ook meer ruimte is voor herformuleringen, en bovendien dat de oefening een stuk minder theoretisch wordt. De grens tussen omschrijven en herformuleren vervaagt. Een voorbeeld, met rechts tussen haakjes een hulpwoordje voor de herformulering (uit Jacobs e.a. 1997, p. 90):

- | | |
|---|--|
| <p>1 Aan een tafeltje zit de winnares van het badmintontoernooi even alleen. Kees loopt naar haar toe en wil vragen:
'Kunnen we even kennismaken met elkaar?'</p> | <p>Wat kan Kees ook vragen?
(heten)</p> |
| <p>2 Het meisje heet Gisela. Kees heeft haar zien spelen en denkt van haar te kunnen winnen. Daarom wil hij aan haar vragen:
'Wil je nog een potje?'</p> | <p>Wat kan Kees ook vragen?
(tegen mij)</p> |
| <p>3 Kees verliest z'n partij tegen Gisela en wil dan zeggen:
'Jij bent werkelijk beregoed!'</p> | <p>Wat kan Kees ook zeggen?
(veel beter)</p> |
| <p>4 ...</p> | |

13.4.7 Opzoekoefeningen

Bij opzoekoefeningen gaat het niet alleen om het resultaat van de opzoekactie (het product), maar vooral om de manier waarop de actie aangepakt en verlopen is (het proces). Het leren op dat punt is pas optimaal als de leerling zich bewust wordt waar en hoe hij precies zoekt, en welke pogingen en strategieën daarbij meer of minder succesvol en zinvol zijn.

Een voorbeeld:

Hieronder staan zinnen die je in een brief aan je Engelse vriendin wilt schrijven. Gebruik het woordenboek. Schrijf bij elke zin op

- a wat het schuin gedrukte, Nederlandse woord in het Engels is,
- b hoe je de oplossing gevonden hebt (bijv. wat je deed toen je het woord niet kon vinden, waar en hoe de meervoudsvorm van een woord aangegeven staat, hoe je je keus gemaakt hebt als er meerdere woorden stonden enzovoort).

- 1 Verena always has *minder* clothes and money than me.
- 2 I said that Verena had borrowed the money from me. Her mother got very angry because Verena hadn't told her. It was very *pijnlijk*.
- 3 ...

Het gebruikte Nederlands-Engelse woordenboek(je) heeft de ingangen *minder* en *pijnlijk*, maar erachter staan meerdere Engelse vertalingen genoemd, waaruit de leerling de hier passende moet zoeken. Dit soort problemen moet de leerling kunnen oplossen.

De juiste vorm voor *minder* bij *clothes* en *money* is een gecombineerd lexicaal en grammaticaal probleem, waarvoor de meeste woordenboeken Nederlands-Engels een oplossing geven. Maar vaak is grammaticale informatie lastiger te vinden. De leerling moet eerst beslissen of hij een goede kans heeft de gezochte informatie in het woordenboek te vinden, of dat hij beter meteen naar de opzoekgrammatica of het grammaticaoverzicht kan grijpen. Vaak werken woordenboeken met codes die naar aparte grammaticaoverzichten achter of voor in het woordenboek verwijzen. Om hiermee te leren werken hebben leerlingen vaak veel instructie en oefening nodig (zie hierover verder paragraaf 14.4.5 *Opzoekoefeningen*).

Alfabetoefeningen, oefeningen met de kopregel, afkortingen, symbolen en codes

Vreemdtaalleraren moeten erop verdacht zijn dat woordenboekvaardigheden bij sommige leerlingen laag of helemaal niet ontwikkeld zijn. Een hinderenis kan zelfs liggen in gebrekkige kennis van de alfabetische ordening. Staat in het woordenboek Engels-Nederlands *manner* vóór of na *manipulate*? In welke volgorde vind je *plant*, *play*, *platform*, *plan*, *place*? Per taal kan kennis van bijzondere woordenboek- en andere ordeningsconventies nodig zijn. Soms gelden voor woordenboeken andere volgorderegels dan bijvoorbeeld voor telefoonboeken en andere namenlijsten.

Om leerlingen meer opzoek-minded te maken is het goed om ze attent te maken op de kopregels, die het eerste en het laatste woord van de bladzijde aangeven en het opzoeken kunnen vergemakkelijken.

Leerlingen horen per taal verschillende woordenboeken gezien te hebben om te weten dat verschillende woordenboeken verschillende afkortin-

gen, symbolen en verwijscodes gebruiken, en dat ieder woordenboek ergens, meestal vooraan, betekenis en gebruik daarvan verklaart.

Oefeningen voor woordenboekvaardigheden kunnen opgebouwd zijn volgens het volgende grondmodel:

Hieronder staan opzoekopdrachten met het woordenboek X. Schrijf bij elke opdracht op

- a wat je als oplossing gevonden hebt,
- b waar je die gevonden hebt,
- c hoe je de oplossing gevonden hebt (bijv. waar je eerst keek enzovoort).

1 ...

2 ...

Receptieve en productieve opzoekoefeningen

Het eerdere voorbeeld in deze paragraaf met de Engelse woorden voor *minder* en *pijnlijk* is productief: de leerling heeft de doeltalige vormen nodig. Ook receptief woordenboekgebruik moet geleerd worden. In beide gevallen staan vaak hele series mogelijke vertalingen genoemd; beginnende en slordige leerlingen kijken alleen naar de eerste. Bij het opzoeken voor receptief gebruik moet uiteraard steeds gecontroleerd worden of een gevonden of uitgekozen vertaling wel goed past in de voorliggende context.

Van belang zijn ook zoekstrategieën die gevolgd kunnen worden als een bepaald woord of een woordvorm niet in het beschikbare woordenboek staat. Als leerlingen bij opzoeken voor receptief gebruik de goede ingang niet kunnen vinden, kan dat verschillende oorzaken hebben:

- De leerling weet niet dat het om een grammaticaal verbogen vorm van een woord gaat en dat naar de woordenboekvorm gezocht moet worden, of hij weet niet wat de woordenboekvorm is, bijvoorbeeld de Duitse vorm *(er) misst* van *messen*, Engels *mice* van *mouse* of Frans *(il a) bu* van *boire*. De leerling moet zoveel kennis van veelvoorkomende grammaticale verschijnselen hebben dat hij in staat is om te vermoeden of te raden wat de meest waarschijnlijke woordenboekvorm(en) is c.q. zijn. Bij *misst* zou hij kunnen denken aan *spricht* dat van *spreken* komt, bij *bu* aan *vu* dat van *voir* komt. Bij *mice* lukt zo'n aanpak niet vanwege de uniciteit van die meervoudsvorm.
- Het gaat om een samengesteld woord, waarvan de aparte delen wel als ingangen te vinden zijn.
- Bij vaste uitdrukkingen is vaak onduidelijk op welk woord gezocht moet worden. Moet je voor *auf den Putz hauen* bij *Putz* of bij *hauen* kijken? Voor *(to) make do with ...* bij *make* of bij *do*? Voor *faire le plein* bij *faire* of bij *plein*?

Ook bij opzoeken voor productief gebruik kan het gebeuren dat een bepaald (Nederlands) woord niet vermeld staat. Mogelijke oorzaken:

- De leerling beseft niet dat hij een verbogen vorm aan het opzoeken is, bijvoorbeeld *vond* in plaats van de woordenboekvorm *vinden*.
- Het kan om samenstellingen gaan, bijvoorbeeld *ridderuitrusting*. Als *ridder* en *uitrusting* als aparte ingangen wel gegeven zijn, kan de leerling in principe zelf het samengestelde woord vormen.
- Als een bepaald Nederlands woord werkelijk niet in het woordenboek staat, dan moet de leerling weten dat hij een synoniem of een woord met een vergelijkbare betekenis kan bedenken om toch een bruikbaar doeltalig woord te vinden. Voor *wezenloos kijken* kun je als alternatief *vragend* of *dom kijken* of *er dom uitzien* bedenken, voor *mobieltje* of *gsm* bijvoorbeeld *mobiele telefoon*.

Bij het gebruik van digitale woordenboeken spelen bovendien digitale bedienings- en navigatieproblemen, zoals bepaalde spellingconventies bij het invullen van zoekwoorden bij gebruik van een internationaal toetsenbord. Daar tegenover staat dat bepaalde 'papierene' opzoekproblemen niet of minder voorkomen, doordat de computer veel 'doorzoekgemak' kan bieden met behulp van links. Te verwachten is dat de ontwikkeling van digitale woordenboeken nog een tijd door zal gaan, en dat met name de mogelijkheden zullen toenemen om oplossingen te geven voor grammaticale problemen, zonder van de gebruiker zoveel taalkundige kennis te vragen als papieren woordenboeken en opzoekgrammatica's doen.

13.4.8 Geleide oefeningen

De productief te beheersen woorden moeten steeds (her)gebruikt worden in wisselende contexten. Dat kunnen sterk sturende oefeningen zijn, maar daarbij mag het niet blijven. De leerlingen moeten ook de kans krijgen om die woorden in minder sterk gestuurde oefensituaties te gebruiken. Dat zijn oefeningen waarin wel een situatie en/of een onderwerp en een verloop gegeven zijn, maar die uitdrukkelijk formuleringsvrijheid geven aan de leerlingen, zoals je die ook hebt in situaties buiten de vreemdetaalles.

In die formuleringsvrijheid schuilt meteen ook een lastig didactisch probleem. Leerlingen hebben, zoals alle normale taalgebruikers, hun eigen productieve woordvoorraad. Ook al is die in de vreemde taal nog maar klein: als ze daarmee toe kunnen, hebben ze geen behoefte om nieuwe woorden in gebruik te nemen. Dit leidt ertoe dat op een bepaald niveau de vreemde taalontwikkeling van leerlingen stagneert. Ze komen dan op een 'plateau' (zie paragraaf 2.4 *Wat vto wel goed kan*). Juist de 'strategen', die handig hun formuleringsvrijheid aanwenden (zie paragraaf 13.2.3 *Leerlingen: 'vertalers' en 'strategen'*), wijken uit naar formuleringen waarbij ze gebruikmaken van de

beperkte woordenschat die ze al beheersen. Ze gaan omschrijven of herformuleren, en hun productieve repertoire breidt zich niet uit. Als docent wil je strategisch gebruik van de beschikbare woordenschat stimuleren, maar je wilt ook dat die woordenschat uitgebreid wordt. Dat is soms een lastig dilemma.

De noodzaak om een bepaald nieuw woord te gebruiken is afhankelijk van het woord in kwestie, en van de opdracht. Een woord als *pollution* zal door de leerlingen waarschijnlijk wel in gebruik genomen worden als je een spreek- of schrijfopdracht over milieuvervuiling geeft. Maar als het gaat om een woord als 'kijkcijfers' in de vreemde taal, dan wordt het al lastiger. Je kunt een spreekopdracht zo vormgeven dat het gebruik van dat woord sterk gesuggereerd wordt, bijvoorbeeld door het in een geleide spreek- of schrijfoefening over televisieprogramma's gewoon in de (Nederlandse) inhoudspunten te zetten:

goede programma's te lage kijkcijfers – meer slechte programma's met hoge kijkcijfers

Hoe zeer het ook voor de hand ligt om het nieuw geleerde woord voor 'kijkcijfers' te gebruiken, je kunt een leerling er niet van weerhouden om bijvoorbeeld te formuleren: 'A good programme will stop if there are not enough people who see it, and you will get more bad programmes because many people want to see them.'

Dit vermijdingseffect is lastig te voorkomen. Het kan trouwens ook liggen aan de keus die de de leergangauteurs of jij als docent gemaakt hebben voor nieuw te leren woorden. Hoe zinvol het ook kan lijken dat bepaalde leerlingen het Duitse/Engelse/Franse/... equivalent van 'kijkcijfers' productief beheersen, die leerlingen hebben vaak een goede intuïtie die hun vertelt of ze bepaalde woorden wel of niet echt nodig hebben. Ze zullen de Duitse/Engelse/Franse/... woorden voor 'niettemin', 'verhoudingsgewijs', 'ondervinden' of 'trefkans' niet makkelijk onthouden en al helemaal niet productief in gebruik nemen als ze zulke woorden ook al in hun eigen Nederlands zelden of nooit nodig hebben.

Overigens komt ook het omgekeerde voor, namelijk dat leerlingen nieuw, maar niet echt nodige woorden maar al te graag – en soms te onpas – in gebruik nemen, bijvoorbeeld woorden uit bepaalde subculturen, zoals trendy jeugdtaal.

13.4.9 Feedback, correctie

Feedback bij receptieve taalactiviteiten

Als blijkt dat een leerling een woord of uitdrukking verkeerd begrepen heeft, is het goed om bij de correctie aan te geven hoe het verkeerd geïnterpreteerde begrip in werkelijkheid in de doeltaal uitgedrukt wordt. Een voorbeeld:

- Docent: In der Wettervorhersage werden die Autofahrer vor schweren Böen gewarnt. Warum? Was kann passieren?
- Leerling 1: Wenn sehr viel Regen fällt, kann man nichts mehr sehen.
- Docent: Ach, vielleicht meinst du, dass eine Bö een bui ist, een regenbui?
- Leerling 1: Ja.
- Docent: Een bui, regenbui ist auf Deutsch ein ...? Das Wort kennst du auch, es wird auch im Wetterbericht benutzt. Weißt du es? Wer weiß es?
- Leerling 2: Regenschauer.
- Docent: Prima, der Regenschauer. Wer weiß, was eine Bö ist? Niemand? Man sagt auch eine Windbö.
- Leerling 3: Een windvlaag.
- Docent: Richtig, een harde windvlaag of een windstoot. Also, der Regenschauer und die Windbö, merkt euch das. Eine Bö kann ein Auto von der Straße drücken.

Feedback bij productieve taalactiviteiten

In vergelijking met uitspraak, spelling en grammatica is het woordgebruik het makkelijkst om feedback op te geven en te corrigeren. Dat hangt samen met het feit dat in normale contacten gesprekspartners elkaar helpen bij het vinden van woorden, en fout gekozen woorden corrigeren (zie paragraaf 2.4 *Wat vto wel goed kan* en paragraaf 2.5 *Taken en feedback doseren*). Voorbeeld:

- Vreemdetaalleerder: I came around the corner, and suddenly there was this car and he hit me from behind. I fell and the car drove over the bike but not over me. The bike was all erm ... broke ...
- Native speaker: Ruined, yes.
- Vreemdetaalleerder: Ruined, but I had only some erm ...
- Native speaker: Grazes?
- Vreemdetaalleerder: Erm ...
- Native speaker: Well, did you bleed?
- Vreemdetaalleerder: Yes, a little, my hand and my legs, under my trousers.
- Native speaker: I suppose you had some grazes, like scratches.
- Vreemdetaalleerder: Scratches, yes. Big luck that I didn't break something.

De native speaker corrigeert *broke* (de vreemdetaalleerder dacht aan *broken*) en helpt met *grazes* en *scratches*, maar gaat niet in op grammaticale fouten als *he* in plaats van *it* (verwijzing naar *the car*) en *drove* in plaats van *drove*. Ook een fout als *something* voor *anything* wordt niet gecorrigeerd.

Uitspraakfouten worden alleen gecorrigeerd als ze betekenisverwarring of begripsproblemen veroorzaken. Een *s*-uitspraak van de *th* zal meestal niet gecorrigeerd worden, waarschijnlijk wel een *ie*-uitspraak van *break*. Dat geeft de native speaker misschien aanleiding om corrigerend te herhalen (Engels:

recast, zie 2.6 *Feedbacktechnieken bij productieve taken*): 'Yes, great luck you didn't break anything', meteen enkele andere kleinere foutjes herstellend. Deze herhaling is in normale communicatie eerder een begripscontrole dan een correctie. De eigenlijke intentie is: 'Heb ik goed begrepen dat je bedoelt "Great luck I didn't break anything"?'

Uiteraard is deze communicatieve feedback ook de meest aangewezen correctietechniek in het vto. Hij heeft als voordeel dat hij niet storend werkt en toch meteen na de fout gegeven wordt, in plaats van na verloop van tijd. Bij communicatieve feedback is de leerling gemotiveerd om die aan te nemen. Dat aannemen en opnemen blijkt des te duidelijker als de leerling het aange-reikte woord herhaalt, zoals *ruined* in het voorbeeld hiervoor.

Als een leerling een woord gebruikt dat iets anders betekent dan hij be-doelt, bijvoorbeeld een 'valse vriend', kan de docent daar 'schoolmeesterach-tig' op reageren. Een voorbeeld, weer met het Duitse woord *Bö*, maar nu in een productieve taalactiviteit:

- Leerling: Plötzlich fing es an zu regnen, es war eine enorme Bö, wir wurden total nass.
 Docent: Ich glaube, du meinst nicht Bö, sondern ...? Wer weiß es? Bui?

De docent kan ook meer communicatief reageren door te doen alsof hij een Duitse native speaker is die door het woord *Bö* op het verkeerde been gezet wordt:

- Leerling: Plötzlich fing es an zu regnen, es war eine enorme Bö, wir wurden total nass.
 Docent: Eine enorme Bö, war der Wind plötzlich so stark?
 Leerling: Nein, nicht so, nur Regen.
 Docent: Also keine Bö, keine Windbö, sondern een regenbui, wie heißt das noch?
 Leerling: Oh ja, Regenschauer. Ein enormer Schauer.

In de voorbeelden geeft de docent niet zelf het juiste woord, maar hij geeft eerst de fouten makende leerling zelf de kans om te corrigeren, en dan de medeleerlingen, om meer leereffect te sorteren. Uiteraard kost het tijd om de leerling(en) te activeren. Ook die factor kan een reden zijn om te kiezen voor een snelle directe correctie door de docent. Maar die moet zich realiseren dat hij daarmee een deel van het feedbackleereffect opoffert.

Hetzelfde geldt voor schriftelijk gemaakte fouten. Ook daar kunnen leer-lingen vaak hun eigen fouten verbeteren. In paragraaf 10.3.4 *Strategieoefenin-gen* staan onder punt 2 (*Revisieoefeningen*) suggesties voor procedures.

In paragraaf 2.6 *Feedbacktechnieken bij productieve taken* worden voor-beelden gegeven van mondelinge hints (foutentherapieën). Hier volgen enkele

le schriftelijke varianten van hints bij een fout gebruik van het Duitse woord *Bö*, hier vormgegeven als opmerkingen die de docent tussen vierkante ha-ken [...] of in een afwijkende kleur invoegt in een door de leerling ingeleverd Word-document:

- Plötzlich fing es an zu regnen, es war eine enorme Bö [kam plötzlich Wind auf?], wir wurden total nass.
 Plötzlich fing es an zu regnen, es war eine enorme Bö [eine Windbö?], wir wur-den total nass.
 Plötzlich fing es an zu regnen, es war eine enorme Bö [= een windvlaag/-stoot], wir wurden total nass.
 Plötzlich fing es an zu regnen, es war eine enorme Bö [Wb!], wir wurden total nass.

Een meer geavanceerde mogelijkheid is het commando 'Nieuwe opmerking' onder 'Wijzigingen bijhouden' in het menu 'Extra' of 'Controleren' van Word. *Wb!* betekent *Wörterbuch*: 'dit klopt niet, controleer in het woordenboek'. Op een wat hoger niveau zouden leerlingen niet teveel *Wb!*-verwijzingen meer nodig moeten hebben. Ook geslachtsfouten in het Duits en het Frans en spel-lingfouten kunnen op een vergelijkbare wijze van hints voorzien worden. Een aantal mogelijke varianten:

- Plötzlich flitzte eine schnelle [der/das/die?] Auto vorbei.
 Plötzlich flitzte eine schnelle [Wb!] Auto vorbei.
 Plötzlich flitzte [R!] ein schnelles Auto vorbei.
 Plötzlich flitzte [Wb!] ein schnelles Auto vorbei.
 (R = Rechtschreibung)

- Il y a treize garçons dans mon [le/la?] classe.
 Il y a treize garçons dans mon [dict!] classe.
 Il y a trêze [orth!] garçons dans ma classe.
 Il y a trêze [dict!] garçons dans ma classe.

- The wheather [orth!] was wonderful.
 The wheather [dict!] was wonderful.

Uiteraard kunnen zulke hints ook met de hand op papieren documenten bij de gemaakte fouten geschreven worden.

13.5 Woordenschat toetsen

13.5.1 Woordenschat apart toetsen

De parameters bij het oefenen van woordenschat (zie paragraaf 13.2.4 *Beheersingsniveaus en parameters*) gelden uiteraard ook bij het toetsen. De meeste oefenvormen kunnen ook als toets gebruikt worden.

Een effectieve aanpak: laat onder de motto's 'Eén keer is geen keer' en 'Drie keer vijf minuten is beter dan één keer vijftien minuten' voor iedere les een woordenlijst met deels herhaalde en deels nieuwe woorden leren (zie paragraaf 13.4.3 *Woorden leren uit lijsten*). Overhoor die in vijf minuten in een flink tempo mondeling, kriskras door de klas. Geef af en toe, met name enkele lessen vóór een repetitie, een schriftelijke overhoring.

Receptieve beheersing

De meest gebruikelijke wijze om receptieve woordenkennis te toetsen is vertalingen te vragen van gegeven losse doeltaalwoorden. Meestal wordt maar één vertaling gevraagd. Dat kan de leerlingen een verkeerd beeld geven. Er is geen een-op-eenverhouding tussen de woorden van twee talen. Eigenlijk zou ieder woord in context afgevraagd moeten worden, en wel in een andere dan die waarin de leerling het woord al is tegengekomen. Maar voor het gemak vragen docenten meestal losse doeltaalwoorden af. Daarbij is het goed je te realiseren:

- Er zijn veel woorden die meer dan één Nederlandse vertaling kennen. Weet de leerling dat een *picture* niet alleen een plaatje (tekening), maar ook een schilderij of een foto kan zijn?
- De neiging is om alleen woordenboekvormen af te vragen. Daarmee weet je nog niet of leerlingen altijd verbogen vormen herkennen, met name verleentijdsvormen van werkwoorden. De leerling (her)kent misschien *to wear*, maar ook *wore* en *worn*? Misschien gaat het goed bij *savoir*, maar hoe is het met *surent* en *su*?

Receptieve beheersing van woorden kan ook met andere middelen dan vertaling getoetst worden. Voorbeelden:

In which sentence does the word *reason* fit?

- 1 A lady with a beautiful ... walked by.
- 2 The teacher has no ... to be so angry with me.
- 3 I forgot my ..., so I had to go back and get it.
- 4 Every time I see you, I feel great ...

In which sentence does the word *reason* NOT fit?

- 1 The teacher has no ... to be so angry with me.
- 2 Every time I see you, I feel great ...
- 3 The boy felt guilty, with good ...
- 4 Hearing this, my father completely lost his ...

Een uitsorteroefening als toets: welk woord past niet in het rijtje?

- herunterladen / löschen / Datei / Speicher / Heckscheibe
- library / book / to print / brush / page
- été / journée / année / semaine / mois / siècle

Bij dit soort opgaven bestaat wel een grotere raadkans dan bij vertalingen. Ook weet je bij een fout antwoord niet altijd precies waar de fout bij de leerling zit.

Productieve beheersing

Ook hier is de meest gebruikelijke toetsvorm de vertaling, vaak van het losse moedertalige woord, zeker als er mondeling overhoord wordt. Schriftelijk wordt ook de invulzin gebruikt, zodat er in elk geval een minimale context aanwezig is. Dat kan van belang zijn bij woorden die meer dan één vertaling in de doeltaal hebben:

stoelen We don't have enough ... at the table.
stoelen This car has very comfortable ...

stoelen Wir haben nicht genug ... am Tisch.
stoelen Der Mercedes hat sehr bequeme ...

stoelen Nous n'avons pas assez de ... à la table.
stoelen Cette voiture a des ... très confortables.

Invulzinnen kunnen ook bij mondelinge overhoringen ingezet worden: zeg op de plek van het gat gewoon 'x'. Afvragen in zinnen heeft als voordeel dat je je als toetsmaker en -afnemer beter realiseert dat het niet voldoende is om alleen woordenboekvormen af te vragen. Als meervoudsvormen van zelfstandige naamwoorden vaak onregelmatig zijn zoals in het Duits, is het zaak om ook die af te vragen. Bij werkwoorden kunnen verbogen vormen frequenter zijn dan de woordenboekvorm.

Schriftelijk, mondeling, tempo

De woordenschat wordt heel vaak schriftelijk getoetst. Dit garandeert niet dat de betreffende woorden ook luisterend goed worden herkend of sprekend goed worden geproduceerd. Voor spreken zijn uitspraak en snelle beschikbaarheid (tempo) van belang. Bij schriftelijke toetsing blijven deze aspecten buiten beschouwing. Wel kan bij schriftelijke afname op een computer de reactietijd gemeten worden.

Als productieve woordenschat vaak schriftelijk getoetst wordt, krijgt bijna vanzelf de spelling veel gewicht. Het komt voor dat docenten een spelfout even zwaar laten wegen als een woordfout. Is dat terecht? Dat de leerling het Engelse woord voor *het weer* weet te produceren, is toch belangrijker dan dat hij het met een *h* te veel of te weinig schrijft. Bij een mondelinge toets had hij geen fout gemaakt.

Dilemma's treden op bij spelfouten die als woordfouten kunnen worden geïnterpreteerd. Een voorbeeld. Als een leerling in een Duitse (productieve) woordjesrepetitie opschrijft: *gapen* = *gahnen*, dan zijn er verschillende mogelijkheden:

- 1 hij heeft verkeerd gelezen en heeft *gahnen* (met een aa-klank) in zijn hoofd gestampt;
- 2 hij heeft goed gelezen en geleerd (*gähnen* met een ee-achtige klank), maar is bij het schrijven vergeten de puntjes op de a te zetten;
- 3 hij heeft goed gelezen en kan goed schrijven, maar is vergeten of het nou *gahnen* of *gähnen* was.

Om de juiste diagnose te stellen zou je de leerling mondeling moeten vragen wat *gapen* in het Duits is. Als hij dan *gähnen* zegt, geldt diagnose 2. Als hij *gahnen* zegt, moet je hem een aantal woorden met *a* en met *ä* laten voorlezen. Als hij dan *a* en *ä* door elkaar haalt, weet je dat diagnose 1 juist is. Als hij *a* en *ä* niet door elkaar haalt, dan heeft hij niet goed geleerd. Met andere woorden: bij 1 en 2 is er sprake van (receptieve c.q. productieve) spellingproblemen, bij 3 van een woordleerprobleem.

Stel dat in een Franse repetitie vijf verschillende leerlingen bij *de vader* vijf verschillende versies opschrijven: *le pere, le père, le père, le pair, le paire*. Geen ervan is correct gespeld. Maar het zou goed kunnen dat geen van deze leerlingen sprekend iets anders zou produceren dan een juiste uitspraak van *le père*. Hoe beoordeel je deze spelfouten? Maak je onderscheid tussen verschillende types spelfouten?

Ander voorbeeld: in een Engelse repetitie schrijft een leerling *vertrekken* = *to leeve*. Moet wel een spellingprobleem zijn, want hoogstwaarschijnlijk zou deze leerling desgevraagd het woord met een *ie*-klank voorlezen. Hij schrijft ook *breken* = *to break*. Prima gescoord. Maar stel nu dat hij desgevraagd dit laatste werkwoord niet met een *ee*-, maar met een *ie*-klank zou voorlezen? Als

je bij het nakijken woordfouten onderscheidt van spellingfouten, hoe moet je dit item dan scoren en beoordelen?

Voor dit soort beoordelingsdilemma's bestaan geen patentoplossingen. Aan te raden zijn heldere afspraken binnen de school, zodat zoveel mogelijk één lijn getrokken wordt.

13.5.2 Woordenschat geïntegreerd toetsen

Receptieve beheersing

In de centrale Cito-leesvaardigheidstoetsen werden vroeger vaker vragen gesteld die begrip van moeilijke woorden of uitdrukkingen toetsen; tegenwoordig wordt meer gekeken naar globaler begrip – terecht, omdat het in de praktijk buiten de school daarop vaker aankomt. Ook maakt het gebruik van woordenboeken bij de leestoets woordvragen minder zinvol. Die beschikbaarheid van woordenboeken maakt het examen realistischer (ook buiten de school staan ze ter beschikking) en stimuleert het gebruik ervan en de opzoekvaardigheid. Woorden leren wordt er niet zinlozer door, want een gebrek aan parate woordenkennis is slecht voor het leestempo en voor de kwaliteit van het tekstbegrip.

Bij luistervaardigheid bestaat minder neiging om naar aparte woorden en uitdrukkingen te vragen. Het luistertempo dwingt, samen met de grotere redundantie van gesproken taal, sterker tot globaal begrip.

Productieve beheersing

Bij schrijfvaardigheid bestaat een lange traditie om verschillende deelvaardigheden apart te meten en te beoordelen. Een scheiding in spelling-, grammatica- en woordfouten is gebruikelijk, waarbij sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw de woordfouten een zwaarder gewicht krijgen, vanwege het grote belang van de juiste woorden voor het overbrengen van de boodschap. Dit grotere belang van woordfouten gold altijd al voor gespreksvaardigheid, waarbij grammaticale fouten van oudsher veel meer door de vingers gezien werden. Een niet onbelangrijk verschil tussen schrijf- en gespreksvaardigheid is dat wel bij schrijfvaardigheid, maar niet bij gespreksvaardigheid een woordenboek gebruikt kan worden – of in het examen: moet worden. Dat betekent dat bij schrijfvaardigheid ook opzoekvaardigheid meespeelt.

Zie voor algemene kwesties hoofdstuk 5 *Toetsen*.