

RAADVAARDIGHEID BIJ LEZEN EEN ROVIGE STRATEGIE?

Raadvaardigheid is een communicatieve strategie. Voorbeelden van succesvol raden zijn makkelijk te geven als de context er zich mooi toe leent. Maar werkt het ook zo in de praktijk? Welke vormen kunnen we onderscheiden? Wat zijn de risico's van eigenlijke raadvaardigheid? Kunnen we die vaardigheid wel trainen? Raadvaardigheid blijkt een rovige strategie. *Rovig?* De betekenis valt te ontdekken via dit artikel.

WILFRIED DECOO

Het raden van de betekenis van onbekende woorden uit de context lukt soms goed, maar vaak slechts gedeeltelijk of zelfs helemaal niet. Dat laat zich demonstreren. Stel dat je Nederlands leert. In onderstaande zinnen zijn woorden vervangen door zogenaamde paraloge, verzonden, niet bestaande woorden. Hoe goed is de betekenis van elk onbekend woord te achterhalen?

1. Het vriest. Rijd voorzichtig! Door de *voerel* zijn de wegen erg glad.
2. We krijgen onweer! Ik heb de *ramsel* al gehoord!
3. Je kunt die berg haast nooit zien! De mist maakt hem *onzadelijk*.

4. Dat gezin moet verhuizen. Ze kunnen de *baroet* niet meer betalen.

5. We hebben een nieuwe boom in onze tuin geplant. Een *oradel*.

6. Voor mijn verjaardag heb ik een *kolnert* gekregen. Daar ben ik heel blij mee!

Voor de eerste twee zinnen is het vrij eenduidig: zin 1 *ijzel* of *aanvriezing*, maar het kan ook *kou* of *motregen* zijn; zin 2 *donder*, maar het kan ook *weerman* of *weerbericht* zijn. Voor zin 3 lijkt *onzichtbaar* goed, maar het kan ook *onduidelijk*, *onwerkelijk*, *ondoordringbaar*, *ongenaakbaar*, *onaantrekkelijk*, *onbeklimbaar* ... betekenen. Voor zin 4 zullen velen *huur* raden, maar het kan ook *afbetaling*, *reparaties*, *onderhoud* of *eigenaar* zijn. Voor

Foto: Anda van Riet



zin 5 denk je bij *oradel* meteen aan een boomsoort, maar het kan ook *prachtstuk*, *zaailing*, *laag-* of *hoogstammige* en nog meer zijn. In zin 6 kun je al je dromen verzezenlijken. Natuurlijk kan meer context de mogelijke betekenis van het onbekende woord vernauwen of een eerste verkeerd raden doen bijstellen. Maar dat is niet zeker en de foute associatie kan blijven hangen.

Transparantie

Behalve uit de context kan de betekenis van onbekende woorden soms ook geraden worden uit de woordvorm zelf, namelijk als die transparant is. Dat kan op twee manieren het geval zijn.

Intertaaltransparantie. Vanuit de moedertaal zijn veel woorden vlot herkenbaar in andere talen, zoals *agenda*, *architect*, *artiest*. In technische of wetenschappelijke teksten kan dat aantal 'internationale' woorden vrij groot zijn. De gelijkheid kan variëren van perfecte overeenstemming tot meer afstandelijke gelijkheid (*maand*, *mois*, *month*, *Monat*). Die (verre) gelijkheid kan helpen bij het leren van die woorden, maar garandeert geen directe herkenning als ze in een tekst opduiken. Sommige woorden zijn transparant, maar daarom nog niet vertrouwd in de moedertaal op het niveau van de leerders. *Accelereren* en *accompagneren* zijn goed Nederlands, maar mogelijk nog niet bekend als de leerder het Franse of Engelse equivalent tegenkomt. Niet alle leerders zullen dezelfde

Het is riskant te stellen dat je onbekende woorden wel mag overslaan en dat ‘globaal begrip’ al voldoende is. Gedegen woordenschatkennis blijft de belangrijkste factor voor tekstbegrip

transparante woorden dus even vlot herkennen en zo komt men weer dicht bij eigenlijk raden.

Intertaaltransparantie is ook riskant vanwege de ‘valse vrienden’ – woorden die door hun gelijkenis verkeerd herkend worden. Tussen nabije talen, zoals Duits en Nederlands, verdringen de valse vrienden elkaar. De literatuur spreekt van ‘deceptieve transparantie’. Maar er is ook een hele didactische beweging die ‘helpende transparantie’ als springplank voor taalonderwijs tussen nabije talen gebruikt.

Transparantie via woordvorming. Wie het woord *geluk* kent, kan *ongeluk* en (*on*)*gelukkig* herkennen als de waarden van de pre- en suffixen duidelijk zijn. Veelvuldig contact met dergelijke afleidingen kan tot automatismen leiden in het direct ‘herkennen’ van woorden, hoewel het voor sommige leerders minder evident kan zijn. Hetzelfde principe geldt voor nog niet bekende inflecties (vormen van verbuiging of vervoeging), waarbij de leerder het lemma herkent. Een pregnante context zal uiteraard helpen voor bevestiging van het begrip.

Zwakheden

Raadvaardigheid breekt als didactische strategie door met de communicatieve beweging rond 1980. Vooral auteurs van methodes die met ‘authentieke’ teksten en zonder vertaling willen werken, verwachten wonderen van die strategie. Reactie blijft niet uit. Haynes (1984) is een van de eersten om de rode vlag te hijsen. Zij ontdekt als problemen: de context is meestal niet pregnant genoeg om juist te kunnen raden; de moedertaal interfereert negatief door ‘valse vrienden’; verkeerde woordherkenning zet op het verkeerde spoor; leerders integreren foutieve betekenissen; door gebrek aan succes leidt

de techniek tot demotivatie. In hetzelfde jaar komen Bensoussan en Laufer (1984) via experimenteel onderzoek tot gelijksoortige conclusies, met harde cijfers. Ook blijkt ‘vooringenomenheid’ van de lezer bij het raden meer bepalend te zijn dan de context zelf. Hulstijn (1989) stelt vast dat een context zelden pregnant genoeg is om de betekenis van een onbekend woord zelfs maar bij benadering te kunnen afleiden en dat ook retentie (het onthoudeffect) zeer gering is. Mondria (1996) bestudeert het aspect leerrendement en retentie in de vergelijking tussen de ‘raadmethode’ en de ‘geefmethode’ (meteen geven van de betekenis), waarbij deze laatste efficiënter blijkt.

Vele andere studies bevestigen sindsdien hoe problematisch het raden is, maar ook de talrijke variabelen (zoals taalniveau, leeftijd, cognitieve vaardigheden, voorkennis, aard van de taal, tekstsoort, pregnantie, woordsoort, polysemie en leeservaring) die kunnen meespelen. Het verklaart tegenstrijdige conclusies in meer recent onderzoek naar raadvaardigheid.

Dekking

Dekking (*coverage* in het Engels) drukt de mate uit waarin bekende woordenschat een tekst dekt en hoe leesbaar hij bijgevolg is. Als je in een tekst 93 op 100 woorden begrijpt, is de dekking voor jou 93 procent. Onderzoek wijst uit dat minstens 95 à 99 procent dekking nodig is om een tekst redelijk te begrijpen. Dat betekent 1 à 5 onbekende woorden op 100 woorden. Laufer (1989) toonde aan dat als lezers 95 procent tekstdekking hebben, ze op een tekstbegriptest toch nog maar gemiddeld een score van 55 op de 100 punten halen. Met hogere dekking gaan de uitslagen omhoog. Onbekende woorden zijn weliswaar minder frequent dan andere, maar ze zijn vaak belangrijke betekenisdragers in een passage. Het is dus riskant te stellen dat je onbekende woorden wel mag overslaan en dat ‘globaal begrip’ al voldoende is. Gedegen woordenschatkennis blijft de belangrijkste factor voor tekstbegrip.

Dekking drukt ook uit wat de kans is om de betekenis van onbekende woorden te kunnen raden. Hoe hoger de dekking, hoe beter. Hu en Nation (2000) berekenen dat er minstens 98 procent dekking moet zijn om de betekenis van een onbekend woord bij benadering te kunnen raden, dat wil zeggen niet meer dan één

Hoe kunnen we, ondanks de hindernissen, het raden in veiliger banen leiden? Het is immers onvermijdelijk, en ook wenselijk, dat leerlingen met nog niet gekende woorden geconfronteerd worden

onbekend woord op 50 woorden. Vandaar het belang van woordenschatgroei op basis van frequentie voor het communicatieve taaldoel: successieve verwerving in opeenvolgende lagen verhoogt de dekking sneller. Hazenberg en Hulstijn (1992) toonden aan dat de relatie tussen frequentiewaarde en nut voor tekstdekking, tot het niveau van meer dan 11.000 woorden, substantieel is en gelijkmatig verloopt.

Suggesties voor de docent

Hoe kunnen we, ondanks de hindernissen, het raden in veiliger banen leiden? Het is immers onvermijdelijk, en ook wenselijk, dat leerlingen met nog niet gekende woorden geconfronteerd worden. Dat is nu eenmaal de realiteit van het taalervaren.

1 Werkvormen voor transparante woorden

Als de leerder het woord niet meteen herkent, kun je vragen er een bekend woord in te zoeken. Je kunt de aandacht richten op aspecten zoals de risico’s van valse vrienden. Je kunt ook al eens weetjes aanbieden, namelijk hoe woorden in verschillende talen van eenzelfde, oud bronwoord komen, maar anders geëvolueerd zijn – zoals de Franse *â* en *ê* versus *as* en *es* in *château*–*kasteel*, *fenêtre*–*venster*, *hâte*–*haast*, of *ch* versus *k* in *chat*–*kat*, *chambre*–*kamer*, *chance*–*kans*. Dit laatste geldt ook voor veel Engelse woorden die uit het Frans komen.

Voor herkenning via woordvorming kun je woorden laten groeperen per prefix en suffix. Leerders kunnen zelf afleidingen rubriceren (in tekstverwerking of een databankje) om de uiteenlopende waarden van pre- en suffixen beter te begrijpen, bij voorkeur elk met een kort voorbeeldzinnetje.

2 Werkvormen voor onbekende woorden

Rekening houden met dekking. Voor een gelijkmatig leerproces moeten teksten bij het niveau passen en dus een hoge dekking hebben. Als je het niveau van je klas goed kent, kun je zelf de vermoedelijk onbekende woorden aanstippen en het dekkingspercentage berekenen (ratio van bekende woorden op het totaal aantal woorden). De leerders zelf kunnen het ook doen: dat is de zuiverste graadmeter en ook voor hen interessant. Zij weten immers best wat ze nog niet snappen. Om raadvaardigheid

haalbaar te houden mag een tekst niet onder de 95 procent dekking vallen, zonder dat dit voor elk onbekend woord correct raden garandeert.

Teksten manipuleren door bij een onbekend woord een bijkomende clue, een definitie of een parafrase in te lassen vervalst de werkelijkheid. Dan bedriegen we onze leerders. Laufer en Yano (2001) waarschuwen voor dergelijke manipulaties omdat het leerders een vals gevoel van vertrouwen geeft en hen went aan overhaast en op termijn foutief raden.

Raadopdrachten en raadcontrole. ‘Kunnen jullie de betekenis van de onbekende woorden vinden?’ Het mag een expliciet leermoment zijn. Noteer evenwel dat Gairns en Redman (1986, p. 84) oordelen dat het zinloos is naar de betekenis van een woord te vragen als de context toch niet helpt. Bij elk ‘raadbaar’ onbekend woord zou je vragen kunnen stellen, zoals:

- Wat is de woordsoort – werkwoord, zelfstandig of bijvoeglijk naamwoord, bijwoord ... ?
- Wat is de functie – onderwerp, lijdend voorwerp, bijwoordelijke bepaling ... ?
- Als het een zelfstandig naamwoord is, gaat het om een persoon, een zaak, een begrip?

In de meeste gevallen is dit echter een nodeloze omweg. Beter de zin of de passage intensief lezen, zodat de situatie tot leven komt en de hersenen geprikkeld worden om betekenis te geven aan het onbekende element. De docent kan ook helpen door in de passage aanwijzingen te laten vinden, of zelf aan te geven, die de betekenis kunnen verduidelijken. Kwakernaak (2015, p. 314–316) geeft voorbeelden van contextthints.

Men kan leerders in groepjes van twee of meer naar de mogelijke betekenis(sen) laten zoeken:

- Passage lezen en in een eerste kolom, onder elkaar, de onbekende woorden noteren.
 - In een tweede kolom met potlood de vermoedelijke betekenis(sen) noteren (waarbij gerust meerdere mogelijkheden aan bod mogen komen).
 - Via klassikale bespreking of via opzoekwerk in een woordenboek de juiste betekenissen bevestigen, waarbij foutief geraden betekenissen worden uitgegomd.
- Uiteraard controleert de docent of er juist geraden werd en de juiste betekenis bevestigd wordt. Zelfs met deze werkvorm is er risico dat een verkeerde betekenis onthouden wordt.

Selecteren voor integratie. Niet alle onbekende woorden hoeven leerders ook te leren en te onthouden. Indien het raden deel is van woordenschatverwerving, dan moet men duidelijk maken welke woorden hiervoor in aanmerking komen en zal men ook oefeningen en latere herhaling voorzien.

3 Gerichte woordenschatverrijking

Om met meer kans te kunnen raden, moet de dekking omhoog. We moeten er dan ook alles aan doen om de woordenschat systematisch uit te breiden en te herhalen. Normaal gesproken zijn de gewone leergangen de eerste bron van woordenschatopbouw. De manier waarop zij door de leerjaren heen vocabulaire selecteren in frequentielagen en systematisch herhalen is doorslaggevend voor het uiteindelijk peil – niet alleen om beter te kunnen raden, maar voor de algemene taalvaardigheid. Het vraagt een gecoördineerde aanpak in een vaksectie om ervoor te zorgen dat woordenschatopbouw een echte leerlijn is, van de eerste tot de laatste jaren. Vooral in de hogere jaren dreigt de opbouw al eens te verzwakken of chaotisch te verlopen.

In het kielzog van het Europees Referentiekader bieden een aantal instanties woordenlijsten aan bij onderscheiden niveaus van het Europees kader. Deze Reference Level Descriptions kunnen een goede basis bieden voor verdere eigen keuzes. Voorbeelden zijn *English Profile*, *Profile Deutsch*, het Spaanse *Plan Curricular* en de Franse *Référentiels*. Ze verdienen echter ook een kritische blik, omdat ze tussen de talen onderling niet goed op elkaar afgestemd zijn (Decoo, 2012).

Een rovide strategie

Hoewel minder nuttig en minder haalbaar dan vaak voorgesteld, blijft raadvaardigheid tot het gamma van

mogelijke strategieën horen, zeker op hogere niveaus. Ook het Europees Referentiekader vermeldt het als mogelijkheid. Alleen moet het trainen van raadvaardigheid goed ingebed worden wat betreft haalbaarheid (vanaf welk niveau?), intensiteit (hoeveel keer doen we het?), doelmatigheid (bij welk soort teksten en in welke omstandigheden?), didactiek (wanneer is het zinvol raadvragen te stellen?), rendement (hoe tijdsefficiënt is het?) en vooral controle (hoe vermijden dat foutief geraden betekenissen onthouden worden?). De meeste studies over raadvaardigheid wijzen op die vragen.

Raadvaardigheid is dus een rovide strategie. Kies maar uit: *interessant, uitdagend, complex, maar ook bedenkelijk, onzeker, riskant, foutengenererend, tijdrovend...* Uiteindelijk hangt de betekenis af van wat de docent er met gezond verstand en ervaring van maakt. Ik wens u daartoe veel *krandel* toe. *Krandel? Succes, inspiratie, inzicht, geduld...* ■

LITERATUUR

- Bensoussan, M., & Laufer, B. (1984). Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 7, 15–31.
- Decoo, W. (2012). Welke woordenschat hoort bij welk niveau? De Europese pogingen om tot lexicale normen te komen. *Levende Talen Magazine*, 99(7), 20–25.
- Gairns, R., & Redman, S. (1986). *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haynes, M. (1984). Patterns and perils of guessing in second language reading. In J. Handscombe, R. A. Orem, & B. P. Taylor (Red.), *On TESOL 83: The question of control* (pp. 163–176). Washington, DC: TESOL.
- Hazenbergh, S., & Hulstijn, J. H. (1992). Woorden op zicht: Woordselectie ten behoeve van het NT2-onderwijs. *Levende Talen*, 46(7), 2–7.
- Hu, M. H., & Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403–430.
- Hulstijn, J. H. (1989). Het afleiden van de betekenis van vreemdtalige woorden uit de context: Experimenteel onderzoek naar het effect van vier vormen van steun. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 34, 13–25.
- Kwakernaak, E. (2015). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren & M. Nordman (Red.), *Special language: From humans thinking to thinking machines* (pp. 316–323). Clevedon: Multilingual Matters.
- Laufer, B., & Yano, Y. (2001). Understanding unfamiliar words in a text: Do L2 learners understand how much they don't understand? *Reading in a Foreign Language*, 13, 549–566.
- Mondria, J.-A. (1996). *Vocabulaireverwerving in het vreemdetalenonderwijs: De effecten van context en raden op de retentie* (Dissertatie). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

agenda



9 april 2016

GNE Awards, Breda, <www.gneawards.nl>

9 april 2016

Algemene Ledenvergadering Levende Talen, Utrecht, <www.levendetalen.nl>

12 april 2016

Levendiges Deutsch, Utrecht, <bit.ly/lm-levendiges>

15 april 2016

Soorten Nederlands en de norm, Amsterdam, <bit.ly/lm-illustrer>

19 april 2016

Met Alle Respect 2016, Amersfoort, <www.schoolveiligheid.nl>

20 april 2016

Dag van de Jonge Jury, Utrecht, <www.jongejury.nl>

21 mei 2016

Examenbespreking Nederlands havo/vwo, <www.levendetalen.nl>

3 juni 2016

Leren van toetsen, Vlissingen, <bit.ly/lm-lerenvantoetsen>

26 september 2016

Europese Dag van de Talen

26 september 2016

NL Speaks, <www.nlspeaks.eu>

13 oktober 2016

Nationaal Congres Taal en Lezen, <bit.ly/lm-taalenlezen>

18 – 20 november 2016

Nederlands als buurtaal, Luik, <www.taaluniversum.org>

binnenkort

Vershil mag er zijn: Soorten Nederlands en de norm

Speciaal voor docenten Nederlands en andere taaldocenten ontwikkelden UvA-docenten Nederlandse taal en cultuur een mastercourse over taalvariatie. Talen en dialecten vertonen variatie op vrijwel elk denkbaar aspect. Ook binnen een taalgemeenschap kunnen er verschillen bestaan tussen sprekers. Soms wordt daarbij afgeweken van wat algemeen aangenomen wordt als de norm. Veel mensen vinden 'beter als' of 'hun hebben' fout of op zijn minst lelijk klinken. In deze mastercourse wordt besproken welke systematiek er schuilgaat achter taalvariatie, inclusief de zogenaamde normschendingen, en hoe dit binnen de taalwetenschap onderzocht wordt. Ook wordt ingegaan op de rol van taalverandering en -verwerving in het ontstaan van variatie. Ten slotte wordt samen met de deelnemers ingegaan op hoe om te gaan met variatie in het taalonderwijs.

De mastercourse vindt plaats op 15 april 2016 in Amsterdam. Voor meer informatie, zie <bit.ly/lm-illustrer>.

Levendiges Deutsch

Taal verandert, maar waarom gebeurt dat? Wat zijn de nieuwste ontwikkelingen in het Duits? Dr. Jenny Audring van de Universiteit Leiden geeft antwoord op deze vragen in de workshop *Levendiges Deutsch*. Ook zal ze laten zien welke onlinebronnen over dit onderwerp beschikbaar zijn. De workshop vindt plaats op 12 april in Utrecht. Voor meer informatie, zie <bit.ly/lm-levendiges>.

Nederlands als buurtaal

Vijftien jaar na de conferentie Nederlands in de grensgebieden organiseert de Taalunie op 18, 19 en 20 november 2016 in Luik een vervolg. Er zijn sinds 2001 veel initiatieven en activiteiten ter ondersteuning van het onderwijs Nederlands in de buurlanden ontwikkeld. Ook is de vreemdetalendidactiek geëvolueerd dankzij het ERK. Het taalonderwijs staat nu met beide voeten helemaal in de 21e eeuw. Dat heeft natuurlijk consequenties voor de inrichting van het onderwijs en voor de ondersteuning ervan. Om docenten, directies en beleidsmakers nog beter te helpen, zal deze conferentie bestaan uit een combinatie van vernieuwende lespraktijken en een brainstorm die moet leiden tot een gezamenlijk gedragen actieplan voor de komende vijf jaar.

Voor meer informatie, zie <www.taaluniversum.org>.

Toetsen en leren

Op vrijdag 3 juni 2016 vindt het jaarlijkse symposium *Toetsen en Leren* plaats, bij de Hogeschool Zeeland in Vlissingen. Het symposium is een ontmoetingsplek voor docenten, onderwijskundigen, managers en onderzoekers uit het hbo en aanverwante sectoren, waar kennis en ervaringen worden uitgewisseld vanuit onderzoek en praktijk. De keynote wordt verzorgd door prof. dr. Cees van der Vleuten (Director School of Health Professions Education, Universiteit Maastricht). In de lezing zal Van der Vleuten uitleggen hoe juist op curriculumniveau het leren van toetsen kan worden vormgegeven. Aansluitend op de keynote zal dr. Dominique Sluijsmans (lector Professioneel Beoordelen, Zuyd Hogeschool) een reactie geven vanuit haar visie op professioneel beoordelen in het hbo. Naast de plenaire sessies zijn er verschillende workshoprondes. Voor meer informatie, zie <bit.ly/lm-lerenvantoetsen>.