

WOORDJES LEREN

Woorden leren in groepen

Het opbouwen van een semantisch netwerk in een vreemde taal

Wat alle talen gemeen hebben: om de taal te kunnen spreken en lezen zal je woordjes, grammatica en uitspraak moeten leren. Bij het leren van woorden gaat het er volgens Lydius Nienhuis niet alleen om zoveel mogelijk woorden te leren. Hij pleit voor het leren van woorden in een context, vooral in de consolideringsfase. Lydius Nienhuis was verbonden aan de Opleiding Frans van de Universiteit Utrecht. Hij deed onderzoek naar het toetsen van de productieve vaardigheden, de verwerving en beheersing van het vocabulaire in een vreemde taal, vertaalprocessen, en woordenboekgebruik bij lezen. Verder is hij mede-auteur van de methode voor de bovenbouw *Hexagone*.

Lydius Nienhuis

Bij het leren van woorden gaat het er niet alleen om zoveel mogelijk woorden te leren; woorden moeten ook zo goed mogelijk worden geleerd. Het resultaat van 'goed' leren is niet alleen dat de woorden langer worden onthouden, maar ook dat ze gemakkelijker uit het geheugen kunnen worden opgehaald bij zowel receptief als productief gebruik van de taal. Over het algemeen denken men dat dit kan worden bereikt door woorden niet los te laten leren, maar in combinatie met andere woorden die tot hetzelfde woordveld, of semantische netwerk behoren.

In feite gebeurt dit al wel, en zijn er ook in sommige leergangen min of meer regelmatig dergelijke oefeningen te vinden, maar heel vaak laat men de leerlingen in de consolideringsfase de woorden toch nog los leren. Dit zou wellicht beter anders kunnen.

Woordkennis en semantische netwerken

Bij het ontwikkelen van een programma voor woordverwerving lijkt het logisch uit te gaan van de manier waarop woorden in ons geheugen, in ons mentale lexicon, zijn opgeslagen. Volgens huidige opvattingen zijn woorden daarbij niet met één enkele betekenis opgeslagen, maar maakt elk woord deel uit van een semantisch netwerk. In dat netwerk heeft elk woord een geheel aan rela-

ties met andere woorden. Zo is, volgens deze opvattingen, het woord *rood* verbonden met *kleur*, met *roze*, *oranje*, maar ook met *kers*, *roos*. *Kleur* is op zijn beurt ook verbonden met *roze*, *oranje*, maar ook met *groen*, *blauw* enz. En daarnaast zijn deze woorden allemaal verbonden met het werkwoord *kleuren*. Het woord *kers* is verbonden met *plukken*, met *vrucht*, *appel*, *peer* en verder met *bloesem*.

Het is gemakkelijk voor te stellen dat woorden hun betekenis krijgen door de woorden waarmee ze zijn verbonden: de betekenis van *rood* kan worden afgeleid uit zijn relatie met *kleur*, *roos*, *kers*, en eventuele andere woorden, die hier niet zijn opgenomen; het krijgt verder zijn precieze betekenis door zijn relaties met *roze* en *oranje*. Het woord *kleur* krijgt op dezelfde manier zijn betekenis door het feit dat dit woord primair verbonden is met *rood*, *roze*, *groen*, *blauw*. Het lijkt dan ook voor de hand te liggen om bij de woordverwerving systematisch aandacht te besteden aan het leggen van deze verbanden.

Verschillensoortige relaties

De verbanden tussen de woorden kunnen verschillendsoortig zijn. Zo zijn er 'horizontale' verbanden tussen *rood*, *oranje*, *groen*: het gaat hier om coördinatie, terwijl er 'verticale' verbanden zijn tussen *kleur* – *rood*, en tussen *vrucht* – *kers* / *aardbei*. Bij *rood*, *roze*, *oranje* is er dan verder sprake van (half)synonymie.

Bij de verbanden tussen telkens twee (of meer)

woorden die een syntactische groep kunnen vormen, zoals *rode roos*, *rode kleur*, *rood kleuren*, *een appel plukken*, *appelbloesem* spreekt men van collocaties of, zoals in het laatste geval, van een samenstelling.

Een vijfde belangrijke relatie bestaat tussen woorden als *pit* en *kers* / *appel*, of *bloesem* / *blad* en *boom*; het gaat hier om een deel – geheel relatie. Verder zijn er nog instrument / handeling en middel / doel relaties, zoals bij *pan* – *koken*.

Op wisselende manieren komen trouwens de verschillende woorden die een relatie met een bepaald woord onderhouden, in de definitie van dat woord voor, zoals in *rood* – ‘kleur die in de natuur eigen is aan bloed, aan vuur, aan klaprozen’; *kleuren* – ‘een kleur geven aan’.

Implicaties voor woordverwerving

Uit het voorgaande valt op te maken dat het, voor het krijgen van een goed idee van de betekenis en het uitbouwen van een echte betekenisstructuur, aan te bevelen is dat elk nieuw te leren woord niet alleen wordt gekoppeld aan de vertaling, de zogenaamde ‘betekenis’ van het woord; het moet ook worden gekoppeld aan woorden van het te vormen netwerk. Daarbij lijkt het dan zinvol tegelijk uit te gaan van het principe dat nieuw te leren materiaal het beste kan worden gekoppeld aan elementen die al bekend zijn; deze vormen vaak een soort natuurlijke eenheid met het woord, zoals in *rood kleuren*. Op deze manier kan het woord bij de consolidering worden ‘ingebed in een netwerk van eerder geleerde woorden en betekenissen’ (Lowie & Verspoor 2001).

Een voorbeeld kan dit verduidelijken. Traditioneel laat men, bij de consolidering, woorden los leren met hun vertaling, zoals het Engelse werkwoord *to intend* – ‘zich voornemen, van plan zijn’. Het is echter de vraag of dat werkwoord, zo los geleerd, goed in het geheugen wordt opgenomen. Indien het verbonden wordt met een al bekend woord, wordt het wellicht beter onthouden: *They intend to leave* – ‘ze zijn van plan weg te gaan’; niet alleen wordt het woord gekoppeld aan bestaande kennis, maar de kans is groot dat de betekenis duidelijker wordt, omdat het woord in een concreet verband wordt geplaatst.

Het Duitse *knapp* kan geleerd worden aan de hand van het paar *knapp* – ‘krap’, ‘karig’, maar het krijgt waarschijnlijk duidelijker betekenis in een woordgroep als *eine knappe Mehrheit* of in *knapp bei Kasse*.

Net zo kan men in het Frans *le sommet* – ‘de top’ laten leren. Waarschijnlijk blijft het woord echter beter hangen met gebruik van de groep *le sommet de la montagne* – ‘de bergtop’, als tenminste *montagne* bekend is. *Le sommet* vindt hierdoor een aanhechtingspunt, en *la montagne* wordt opgehaald, gebruikt, en dus nog verder geconsolideerd.

Op deze wijze worden zowel het nieuwe woord als het reeds bekende dieper geconsolideerd, dat wil zeggen dat ze worden verankerd in een zich almaar uitbreidend netwerk van woorden. Daarbij komt dan trouwens ook nog dat deze wijze van leren al iets zichtbaar maakt van de syntactische gebruiksmogelijkheden van het woord.

Meerdere contexten

Een gestage uitbreiding van het netwerk van woorden wordt vanzelfsprekend vooral bereikt als de leerling de woorden in telkens veranderende contexten ontmoet. Verhallen & Verhallen (1994) stellen dan ook dat woorden in het taalverwervingsproces meerdere malen moeten terugkomen, en dat er voor deze herhaling verschillende contexten moeten worden gebruikt. Zo kan ‘to intend’ van het zinnetje ‘*They intend to leave*’ later terugkomen in ‘*I intend to go and see him*’ en in ‘*What do you intend by that?*’ Bij het Duitse ‘*knapp*’ kan als nieuwe groep worden gegeven ‘*Das Benzin ist knapp geworden*’.

En voor het Franse voorbeeld betekent dit dat ‘*le sommet*’ niet alleen voorkomt in *le sommet de la montagne*, maar ook kan terugkomen in *une conférence au sommet* en / of in *au sommet de la gloire*. Door deze wijze van herhaling wordt vanzelfsprekend ook de betekenis van het woord uitgebreid, bijvoorbeeld in die zin dat duidelijk wordt dat het woord ook figuurlijk kan worden gebruikt.

In feite zouden de auteurs van leergangen meer volgens deze principes moeten werken. In een aantal moderne leergangen gebeurt dit al wel, maar vaak nog te sporadisch, en zonder dat de auteurs voor een duidelijke lijn lijken te hebben gekozen.

Een eenvoudige stap in de goede richting

Voor de docent zal het niet eenvoudig zijn om een dergelijke leerwijze te realiseren. Toch kan een stap in de goede richting zijn dat h/zij er naar streeft om woorden meer in groepen te laten leren, in plaats van geïsoleerd. Nu krijgen leerlingen nog vaak, weliswaar op basis van gelezen of beluisterde teksten, rijen woorden met vertaling te leren in de consolideringsfase. Heel vaak worden daarbij in de tekst bestaande groepen uit elkaar getrokken en tot rijtjes losse woorden gemaakt.

Woorden zullen meer concrete betekenis krijgen, en (dus) beter in het semantisch netwerk worden ingepast, wanneer zij worden geleerd in combinatie met liefst al bekende woorden die vaak samen met dat woord voorkomen. Enkele voorbeelden kunnen verduidelijken wat ik bedoel.

Eerst voor het Engels. In plaats van de losse woorden als *deserted*, *stubborn*, *according to*, *a torch*, *to drizzle*, *cun-*

ning, to creep, the corridor te laten leren, krijgen deze woorden ongetwijfeld meer betekenis in groepjes als a deserted house, a very stubborn person, according to the professor, an electric torch, is drizzling outside, as cunning as a fox, they creep around, the corridor of the house.

Voor het Frans komen dan in de plaats van de losse woorden *adorable, la permission, la piste, le retour, le bisou, déchiré, rentrer, exagérer* de meer aansprekende groepen *une fille adorable, la permission de sortir, la piste de danse, le chemin de retour, donner un bisou, un jean déchiré, rentrer à l'heure, il ne faut pas exagérer!*

Op dezelfde manier kan men voor het Duits in plaats van de losse woorden *anhaltten, quer, die Leitplanke, klauen, eine Memme, verhaften* te laten leren, de woorden in groepen geven: *das Auto halt an, quer auf der Strasse, gegen die Leitplanke, eine Tasche klauen, er weint wie eine Memme, einen Dieb verhaften.*

Hoewel hierboven telkens de rijtjes woorden en woordgroepen alleen in de vreemde taal zijn gegeven, spreekt het vanzelf dat ze voor de leerlingen telkens met daarnaast de vertaling in het Nederlands worden gegeven. Omdat het belangrijk kan zijn dat de leerlingen de woorden uiteindelijk ook geïsoleerd kennen, kan deze wijze van kennen ook nog als eindresultaat worden gevraagd.

Eigen onderzoek

Het spreekt vanzelf dat docenten benieuwd zijn naar het nuttig effect van het op deze manier leren van woorden, waarbij de woorden in groepen worden geleerd in plaats van los. Leidt dit werkelijk tot kwalitatief betere woordkennis? Eigen onderzoek, door docenten zelf uit te voeren, kan een bijdrage leveren aan het beantwoorden van deze vraag. Dergelijk onderzoek kan betrekkelijk eenvoudig zijn en nauw aansluiten bij de eigen onderwijspraktijk. Wel is het nodig dat er minimaal twee parallelklassen zijn, van hetzelfde niveau, liefst 3, 4 of (5) vmbo, havo of vwo, maar een ander niveau kan ook. Bij de hier voorgestelde opzet ga ik er dan vanuit dat de docent in de gewone alledaagse lespraktijk, op basis van een gelezen tekst, een aantal woorden laat leren.

Van de twee klassen werkt de ene (klas A) op de 'gewone' manier: de leerlingen krijgen als huiswerkopdracht het leren van de woorden zoals veelal aangegeven, dat wil zeggen als losse woorden. In de andere klas (klas B) worden de woorden in groepjes geleerd. Dit zijn, in z'n meest eenvoudige vorm, groepjes met maximaal twee inhoudswoorden: het nieuw te leren woord in combinatie met een al bekend woord, bv. *They intend to leave, le sommet de la montagne, knapp bei Kasse*, waarbij het ene woord nieuw is en het andere al bekend. De nieuw te

leren woorden staan zo in een nieuwe woordenlijst van allemaal groepjes.

| Klas A leert: | Klas B leert: |
|---|--|
| deserted stubborn according to enz. | a deserted house a very stubborn person according to the professor enz. |
| adorable la permission la piste enz. | une fille adorable, la permission de sortir la piste de danse enz. |
| anhaltten quer die Leitplanke enz. | das Auto halt an quer auf der Strasse gegen die Leitplanke enz. |

Voorbeelden voor verschillende talen.

De leerlingen krijgen nu op de 'gewone' manier de betreffende lijst met te leren woorden (Groep A), resp. woordgroepen (Groep B), als huiswerk mee. Hierbij kan er in eerste instantie van worden uitgegaan dat de woorden receptief worden geleerd, van vreemde taal naar moedertaal (T₂ → T₁), en dat ze ook zo worden overhoord. Een schriftelijke overhoring is wel nodig om van alle leerlingen van beide klassen de resultaten te verkrijgen, dat wil zeggen het leereffect te meten. Het is natuurlijk het meest interessant om te weten te komen in welke mate de geleerde woorden in de groepen A en B ook nog na twee of drie weken onthouden zijn. Hiervoor is het dan wel nodig om na die twee of drie weken, zonder dat de woorden opnieuw herhaald zijn, een test(je) af te nemen. In de tests kan het verstandig zijn om te woorden 'los' te vragen, dus niet in groepen, maar beter is wellicht om een deel van de woorden 'los', en een deel in groepen te vragen, zodat gedifferentieerder resultaten worden verkregen.

Op de resultaten van beide klassen (A en B), de scores dus, kan dan een zogenaamde t-test worden uitgevoerd, om te weten te komen of de gemiddelde scores van de twee klassen al dan niet significant van elkaar verschillen, dat wil zeggen of de ene klas betere resultaten heeft behaald dan de andere. De docent wiskunde kan ongetwijfeld behulpzaam zijn bij het uitvoeren van die t-test. ■

Lowie, W., Verspoor, M. (2001). Het leren van polyseme woorden vanuit de kernbetekenis. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 2001/1.
Verhallen, M., Verhallen S. (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen*. Hoevelaken: Christelijk Pedagogisch Studiecentrum.