

## DE WOORDENSCHATLES

Mijn buurjongen Patrick (1e Latijnse) komt me vragen of ik hem kan helpen met zijn Nederlandse huistaak. In zijn boek staat nl. een „oefening” waarbij hij telkens een bijvoeglijk naamwoord moet invullen in uitdrukkingen als „zo ... als een hond, een bliekje, een vogeltje...” en ze staan niet allemaal in de dikke van Dale. Mijn suggestie om er samen eens wat leuke mogelijkheden voor te verzinnen, wijst hij verontrust van de hand, terwijl „zo zwart, vuil, vriendelijk of slim als een hond” toch allemaal even goed Nederlands is als „zo ziek of zo moe als een hond”. De onvindbare uitdrukkingen staan gelukkig allemaal in Koenen of in van Dale Hedendaags Nederlands, behalve „zo gezond als een bliekje”, dat ik dan maar uit mijn geheugen opdiep. Patrick zegt dat hij helemaal niet zinnens is die laatste uitdrukking ooit te gaan gebruiken, hij heeft bij zijn weten nog nooit een bliekje gezien, maar ja, hij zegt ook dat hij de wubbe krijgt van zo'n oefeningen en weet hij soms wat een wubbe is? Dat laatste vindt hij maar een flauw antwoord van me en ja, het is ook typisch een leraarssmoes om iets onverdedigbaars goed te praten.

Er wordt in ons onderwijs traditioneel veel aandacht besteed aan de woordenschatles. Is het een rest uit de tijd toen alle Vlaamse middelbare scholieren massa's Franse woordjes ingestampt moesten krijgen om een min of meer redelijk niveau in de toenmalige onderwijstaal te bereiken? Is het een poging om het ABN als vreemde taal aan te leren, vaak met methodes die in het vreemdetalenonderwijs al lang niet meer gangbaar zijn? Hoe dan ook, we vinden het onderdeel „woordenschat” in de meeste leerplannen terug en dus moet er maar serieus werk van gemaakt worden.

### Hoe leert men nieuwe woorden?

Hoe hebt u het woord **synthesizer** geleerd? Drie mogelijkheden doen zich hier voor:

- a. door *ervaring*: u had het woord al een paar keer gehoord, u zag het ding op TV, zonder te weten wat het was, later zag u het in het uitstalraam van een muziekwinkel met de naam op het prijskaartje.
- b. door het *aan iemand te vragen*: „Zeg, wat is dat eigenlijk, een synthesizer?”
- c. door het *op te zoeken in een woordenboek*: b.v. in van Dale - Hedendaags Nederlands (voortaan VD-HN): „elektronisch instrument met een toetsenbord waarmee uiteenlopende klanken voortgebracht kunnen worden”.

Dit laatste is in dit geval zeker niet de interessantste methode, want wie helemaal niet wist wat het was, weet het na zo'n verklaring waarschijnlijk nog niet.

Dit brengt ons op het belang van de ervaring, de voorkennis bij het leren van nieuwe woorden: als ik het begrip niet ken, kan ik met het woord ook niets aanvangen. Als ik woordenschatles over wijn wil geven (?!), dan kan dat alleen bij

mensen die al iets van wijn afweten, zoniet moet ieder een glas voor zich op de bank hebben staan en dan kunnen we aan de hand van smaakproeven gaan spreken over *bouquet* (VD-HN: „karakteristieke geur van wijn of van sigaren”), *afdrank* (VD-HN: „laatste indruk bij het proeven van wijn”) of *tannine* (VD-HN: „looistof, looizuur”). Praktisch betekent dit natuurlijk dat de woordenschat van bepaalde, meer gespecialiseerde onderwerpen alleen binnen dat vak gegeven kan worden. De leraar aardrijkskunde, kunstgeschiedenis, informatica enz. geeft een heleboel vaktermen. Je kunt niet uitleggen wat „saven” betekent aan iemand die niet een elementaire kennis van de werking van een computer heeft. (Het woord staat overigens niet in VD-HN).

Een tweede vraag die achter de vorige zit, is wat we dan precies onder „kennen” moeten verstaan. Er is eerst en vooral een hele gradatie van passieve naar actieve kennis met aan het ene uiterste het herkennen van een woord („ja, wacht eens, dat bestaat, ik heb dat nog gehoord”) en aan de andere kant het vlotte dagelijkse geschreven of gesproken gebruik eraan. Bij de woorden die we passief kennen, zijn er een aantal die we niet gebruiken omdat we er geen praktische behoefte aan hebben, b.v. het woord *hypothénuse* voor „de schuine zijde van een rechthoekige driehoek”, dat vandaag voor het eerst in decennia uit mijn pen vloeit. Daarnaast zijn er een aantal die we niet willen gebruiken om een of andere reden: te plechtig (*schreien*), te plat (*lullig*), te dialectisch (*póteren*), te Nederlands (*onwijs*), te lullig (*benenwagen*), te jeugdig (*bangelijk*) enz. En weten we dan nog steeds wat de correcte spelling van een woord is (*impresario* met één s), de meervoudsvorm (*sta-in-de-wegs*), de stamtijden (*beval*, *bevolen*)?

Er is niet alleen de vraag naar de mate van „activiteit” van onze kennis, maar ook die naar de nauwkeurigheid ervan. Van sommige woorden kunnen we een sluitende definitie geven b.v. *auteurstaal*, *summatieve toets*, *dieptestructuur*, van andere hebben we een meer intuïtief begrip, zonder dat ons dat in het dagelijks leven overigens hindert b.v. *socialisme*, *tafel*, *viltstift*. Voor sommige mensen is een precieze kennis van een bepaalde terminologie van groot praktisch belang, voor andere is een intuïtief begrip al voldoende: *reffectatie* is voor de directeur en de vakbondsafgevaardigde een heel precies gedefinieerd begrip, voor de gemiddelde leraar is dat vager. Soms zou het wel nuttig zijn als meer leraars een preciezere definitie van sommige begrippen hadden (b.v. *leesplezier*, *creativiteit*); in andere gevallen helpt ons dat niets verder.

## In de klas

Ook onze leerlingen verruimen dus hun woordenschat op veel manieren. De „gewone” manier is dan dat ze nieuwe woorden opsteken bij allerlei gelegenheden: lectuur, media, contacten allerhande. We moeten echter constateren dat dit in Vlaanderen bij het leren van ABN nogal dikwijls in gebreke blijft (van vrienden, familieleden, burens enz. horen ze meestal al dan niet opgepoetst dialect) en ook dat ze er weinig abstracties of meer ingewikkelde verbindingen mee

leren: *van kracht zijn, ten overstaan van, te berde brengen* ... Het taalmilieu van de meeste leerlingen is op dit gebied gewoon te arm om stimulerend te werken. De school zal dus een rol moeten spelen bij het aanleren van woorden of bij het activeren van aanwezige passieve woordkennis.

Hierbij zijn een aantal lestypes denkbaar:

- a. in de loop van een *leesles*, b.v. we praten eerst over kleding en lifestyles, de leraar leidt het gesprek en gebruikt daarbij de hoofdpunten van een artikel als leidraad zodat de voorkennis van de leerlingen geactiveerd wordt; dan volgt de eigenlijke leesoefening met als leesopdracht: ga na in hoeverre dit artikel overeenkomt met jouw opvattingen hierover en of het nog nieuwe gegevens bevat; tenslotte komt de nabespreking waarbij de in de tekst gebruikte „nieuwe” woorden waarschijnlijk als vanzelf naar boven komen (of gemakkelijk naar boven gehaald kunnen worden) en vastgesteld kunnen worden. (Volledig thematische les).
- b. bij een of ander *taalveld* worden systematisch woordjes verzameld, vergeleken, etymologisch verklaard, vergeleken met andere talen enz.  
b.v.: arbeid, werk, taak, job ...  
arbeider, werkmens, werknemer, proletariër, loontrekkende ...  
werken, wroeten, toeken ...  
De waarde van de synoniemen (stilistisch en emotioneel) wordt vergeleken. Lokaal of regionaal taalgebruik wordt opgenomen, maar „gemerkt”. Deze les is waarschijnlijk een cursorisch moment in een meer thematische reeks. („Het Juiste Woord” van dr. L. Brouwers kan nog eens dienst doen).
- c. een of ander *semantisch verschijnsel* wordt aan de hand van levensechte voorbeelden doorgenomen b.v. eufemisme, samenstelling, leenwoorden. (helemaal taalsysteem, helemaal cursorisch).
- d. helemaal occasioneel: wanneer het lesdoel in eerste instantie wat anders was en een woord alleen verklaard moest worden omdat het in de weg stond („O, weten jullie niet wat een brevier is?”).
- e. de schoolse aanpak: invuloefening (in allerlei vormen, inbegrepen namen bij onderdelen van een tekening invullen, kruiswoordpuzzels, vetgedrukte woorden vervangen enz.).

Al deze lesvormen zijn legitiem te noemen behalve modele. Met elk van de andere zijn immers zinnige lesdoelen te bereiken. Tegen de klassieke invuloefeningen is als groot bezwaar in te brengen dat er eigenlijk helemaal niets „geoeft” wordt: op zijn best zijn ze als woordenschattests te beschouwen, waarbij dan nog vaardigheid in het voorspellen van wat een leraar graag hoort, belangrijker is dan goede taalbeheersing (denken we maar aan Patricks huistaak). Wie om een of andere reden toch met een boek met „woordenschattoefeningen” opgescheept zit, kan zo'n ding toch actief gebruiken door de oefeningen om te buigen tot iets anders, b.v. zoveel mogelijk synoniemen verzinnen en de verschillende waarde ervan afwegen (type b. dus). B.v. „Bij de hoek werd ik tegengehouden door een politiemans / agent / rijkswachter / flik / zwaantje / smeris / gendarme / polies ...

Ook het opschrijven en memoriseren van woordenverklaringen die de leraar uit het woordenboek gehaald heeft („feodaal: tot het leenstelsel behorend” (VD-HN)), is een volstrekt zinloze activiteit, waarbij alleen de rechterhand van de leerling actief is. School en levende taal worden gescheiden: aldus geleerde woorden bestaan voor hen alleen in hun schrift en op school. Hoe zouden ze beter kunnen weten?

### Waarom woordenschatles?

Het is bij elke woordenschatles (of bij het woordenschatgedeelte in een les) absoluut nodig te overwegen wat ons doel ermee precies is.

We geven een aantal *mogelijke doelstellingen*:

- a. de leerlingen herkennen en begrijpen (intuïtief) de behandelde woorden (betekenis, gevoelswaarde, stijlwaarde);
- b. de leerlingen kunnen een definitie van de behandelde woorden geven;
- c. de leerlingen gebruiken spontaan de behandelde woorden;
- d. de leerlingen gaan spontaan zoeken/vragen naar de betekenis van woorden als ze voelen dat het niet begrijpen ervan op een bepaald ogenblik een probleem is;
- e. de leerlingen oefenen in het gebruik van een woordenboek;
- f. de leerlingen oefenen in het afleiden van de betekenis van woorden uit de context;
- g. de leerlingen streven naar nauwkeurigheid in hun taalgebruik;
- h. de leerlingen streven naar expressief en persoonlijk taalgebruik;
- i. de leerlingen zijn niet bang om nieuwe, ongewone woorden te gebruiken (b.v. roestwerend, fietsenstalling, dagorde ...);
- j. de leerlingen ontwikkelen een taalbeschouwelijke houding en verwerven een taalvisie.

Het probleem van de doelstellingen a., b. en c. is vooral dat er eigenlijk nog niet veel gebeurd als de leerlingen *deze* 20 woordjes „geleerd” hebben: de gekozen woorden zijn tenslotte vrij toevallig aan de orde gekomen, het hadden er net zo goed 20 andere kunnen zijn. Het toedienen van overdosissen „woordenschat” in de hoop dat er op lange termijn wat zal van overschieten, is niet efficiënt. Alleen het opstarten van een zelfleerproces (de doelstellingen d., e. en f. blijft doorwerken en leidt op den duur tot de doelstellingen g., h., i. en j. die attitudes aangeven.

### Welke woorden?

Toch is het helemaal niet willekeurig welke woorden in de klas aan de orde komen.

- Er zijn nogal wat gevallen waarin conventioneel en precies taalgebruik absoluut gewenst is (zakenbrieven, rapporten e.d.). In andere gevallen is een meer persoonlijk taalgebruik wél acceptabel of zelfs wenselijk en is intuïtieve

kennis van de gebruikte woorden wél voldoende (b.v. persoonlijke brieven, sommige artikels ...). Onze lessen zouden ertoe moeten leiden dat de leerlingen dat aan de hand van concrete ervaringen in gaan zien en dat ze gemotiveerd worden om daar rekening mee te houden.

- Het leerplan van het eenheidstype vestigt terecht de aandacht op de noodzaak van het aanleren van woorden voor abstracties. Dat is inderdaad een soort woorden die veel leerlingen later nodig zullen hebben voor hun studies enz. en die niet spontaan uit hun sociale omgeving komen. De woordenschat zou liefst ook niet beneden hun niveau mogen liggen. Wie Patrick verplicht om in het 1e jaar S.O. de uitdrukking „zo moe als een hond” te gaan leren, verdoet zijn tijd (d.i. Patrick zijn tijd).
- De woorden waarop we de aandacht richten in de hoop dat ze die echt gaan gebruiken, zouden in Vlaanderen een reële gebruikskans moeten maken. „Een kleintje koffie” zullen ze toch nooit bestellen, wie daar in een Vlaams café om vraagt, laat zich opmerken, om niet meer te zeggen. Maar ja, de *kelner* is de *garçon* ook aan het verdringen en de *fiets* komt meer en meer in de plaats van de *velo* ... Het is niet steeds gemakkelijk om te beslissen of men een woord probeert door te drukken of de zaak maar blauwblauw zal laten.

### Hoe aanpakken?

Een groot probleem waar sommige leraars nu voor komen te staan, is het goed hanteren van bepaalde creativiteitsbevorderende werkvormen. Wie niet gewoon is leerlingen te laten denken, te leren denken, heeft nog een moeilijke leertijd voor de boeg. Hij zal o.m. nog moeten leren open vragen te stellen, dus

- Wat zou dat allemaal kunnen betekenen?
  - Hoe ben je dat te weten gekomen?
  - Zijn er nog andere interpretaties mogelijk?
- i.p.v.
- Wat betekent dat?
  - Waar staat dat?
  - Wie geeft me het juiste antwoord?

Hetzelfde leerproces zal de leraar doormaken als hij de leerlingen wil laten werken in duo's of in groepjes, als hij ze elkaars vondsten of ontdekkingen wil laten becommentariëren enz. Er is alleen geen andere weg als men wil dat er echt wat geleerd wordt.

Roger Roger, Leeuwerikenlei 3, 2520 Edegem