

Woordenschatverwerving Grieks (en Latijn)

De optimalisering van het vocabulaire met het oog op het onderwijs in het Grieks

ANNEMIEKE VAN DER PLAAT

Summary: Summary: This article deals with the ways in which teachers can help students to learn Greek vocabulary. Teachers try to meet the students' difficulties in studying this vocabulary by providing both vocabulary lists and text annotations, and by minimalizing the amount of required knowledge. This article gives an overview of various definitions of vocabulary and it offers a new way of acquiring vocabulary, which is particularly fit for learning ancient Greek.

1. Inleiding

Words are not isolated units of language, but fit into many interlocking systems and levels. Because of this, there are many things to know about any particular word and there are many degrees of knowing.¹

Leerlingen klagen vaak dat het ze moeite kost om woordjes te leren. De inspanningen blijken regelmatig vergeefs; de woordkennis van menigeen lijkt in de bovenbouw namelijk op miraculeuze wijze totaal verdwenen te zijn. Docenten klassieke talen worden aangesproken op de hoge huiswerklast in de onderbouw, op het trage geworstel met het vertalen in de bovenbouw en soms ook op de diepe onvoldoendes die hun leerlingen halen op toetsen waarin een beroep op de woordkennis wordt gedaan.² Het stampwerk dat zo eigen is aan het leren van klassieke talen, lijkt niet meer van deze tijd. Er wordt daarom naarstig gezocht naar oplossingen voor deze problemen. Door woordenlijsten toe te staan in de onderbouw of leerlingen de woorden van een ongeziene tekst op voorhand te laten leren, kunnen mogelijk problemen met de woordkennis ondervangen worden. Het maximaliseren van de annotaties of het minimaliseren van de frequentie en weging van de proefvertaling zijn andere mogelijke oplossingen. De meest voor de hand liggende optie is natuurlijk het (verder) inperken van de basiswoordenlijst. Door steeds minder te vragen van de leerling en meer te laten leveren door docent of boek wordt inderdaad de objectieve leerlast van de leerling verminderd. Tegelijkertijd vermindert hiermee echter het leerrendement.

In twee eerdere *Lampas*-artikelen werd een specifieke woordverwervingsdidactiek onderzocht door Paul Groos (2011) en Jeroen Vis (2013). Groos onderzocht de effectiviteit van een specifieke werkvorm, *het woordwerkstuk*, en Vis onderzocht het effect van *involvement load* op het leerrendement.³ Bij Groos werd een positief effect gemeten zowel op de motivatie, als op het leerrendement, bij Vis bleek de traditionele aanpak het hoogste rendement op de toets op te leveren, maar de *involvement load*-methode scoorde hoger op beklijving en motivatie. In deze *Lampas* presenteert Piet Gerbrandy de etymologische woordenlijst JANUS, een uitgangspunt voor opdrachten dat van woorden leren een intellectueel bevredigender activiteit zou kunnen maken.

Dit artikel presenteert woordenschatverwerving vanuit een theoretisch kader en biedt de docent en methodemakers didactische handreikingen bij de woordenschatverwerving Grieks.

¹ Nation (2001: 23).

² Woordtoets en de ongeziene vertaling.

³ Bij de *involvement load*-methode maakten leerlingen in het experiment van Vis multiple choice oefeningen in plaats van het memoriseren van betekenissen aan de hand van een tweetalige woordenlijst. De basisgedachte achter de *involvement load*-methode is dat een grotere betrokkenheid van de leerling bij het leerproces tot betere leerresultaten leidt (Vis 2013).

De leidende vraag hierbij is: hoe verwerf je met minimale inspanning een maximale woordenschat?

2. Woordenschatverwerving

Een effectieve woordenschat Grieks vraagt van de leerling dat hij een Grieks woord in context kan verbinden met een woord uit het eigen lexicon. Hierbij zijn drie processen actief, namelijk: 1) het woord opmerken, 2) de betekenis ophalen uit het geheugen, en 3) het creatief gebruiken van de woordkennis.⁴ Onder ‘opmerken’ wordt verstaan dat een onbekend, nieuw woord in een tekst wordt opgemerkt in al zijn facetten: betekenis, vorm, functie en de verwijzing binnen en buiten de tekst. Onder ‘ophalen’ wordt verstaan dat de leerling in staat is om tijdens het lezen van teksten in het Oudgrieks de basisbetekenis en basisvormkenmerken van een L2-woord uit het lexicon op te halen.⁵ Tot slot speelt de oefening in creatief gebruik van de woordkennis een belangrijke rol in een effectieve woordenschat Grieks.

Voor het onderwijs Grieks is het cruciaal dat leerlingen bij de lectuur van authentieke teksten het basisvocabulary creatief en wendbaar in kunnen zetten. De leerling moet in staat zijn om de koppeling te maken tussen een gegeven woord in context en zijn kennis van woorden, om zo een in de context passende betekenis te kiezen. Dat wil zeggen dat een leerling slechts receptief gebruik maakt van het lexicon (passieve kennis).⁶ In het algemeen geldt dat receptief leren en receptief gebruik van het lexicon minder moeite kost en dus gemakkelijker is dan productief leren en gebruiken.⁷ Dit zou dus zeer in het voordeel moeten werken bij het onderwijs in het Grieks.

Dat het door leerlingen heel anders wordt ervaren behoeft geen betoog.⁸ Maar zelfs leerlingen die makkelijk reproductief leren en goed scoren op de woordtoetsen, voelen zich in de lectuurfase niet altijd voldoende toegerust. Ook zij geven aan dat hun woordkennis tekortschiet om in de bovenbouw teksten te lezen. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat reproductief leren slechts geringe mentale activiteit vergt. Nation beargumenteert dat deze combinatie van leervorm en activiteit niet adequaat is voor het beoogde leerdoel.⁹ Woorden leren met het oog op lectuur vraagt een aanpak waarbij de leerling veel mentale activiteiten verricht rondom alle aspecten van woordkennis (‘expliciet leren’). Bij reproductief leren van een woordenlijst focust de leerling slechts op een aspect van woordkennis en vaak met minimale mentale activiteit.¹⁰ Onderstaande tabel (Nation 2001: 35) is een samenvatting van hoe Nation kennis van vorm, betekenis en gebruik van een woord koppelt aan de meest effectieve manier van leren.

⁴ Nation (2001: 63).

⁵ L1 staat voor de moedertaal, L2 voor een tweede taal.

⁶ Woorden worden daarom vaak alleen receptief geleerd. Wat daarbij vooral ook gedaan zou moeten worden (zie onder) is het oefenen en toetsen van verbogen vormen en het gebruik in context.

⁷ Ellis en Beaton (1993: 548-549).

⁸ Nation (2001: 32) merkt hierover op dat leerlingen onderling sterk verschillen in hun vermogen om receptief dan wel productief woordjes te leren. Het verdient aanbeveling om dit te achterhalen bij de leerlingen en hun oefeningen(stijl) daarop aan te passen.

⁹ Nation (2001: 33-34).

¹⁰ In een woordenlijst wordt soms ook aanvullende informatie gegeven over vorm (geslacht, stam, verbuigingsgroep) of gebruik (verplichte aanvullingen of idiomatisch gebruik). Dit gebeurt alleen bij bijzonderheden en dergelijke informatie wordt niet consequent gegeven, laat staan bekend verondersteld. Tot aan de annotaties op het Centraal Examen wordt de leerling inconsequent geïnformeerd.

	Aspect	In de klas	Oefening en Instructie
Vorm	1. Woordklank (<i>auditieve verwerking</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - spreek elk nieuw woord hardop uit - geef veel auditieve input - laat woorden categoriseren op overeenkomsten en verschillen in klank 	<ul style="list-style-type: none"> - bied effectieve oefeningen in klankpatronen aan - vergroot in eerste lessen het aanbod van: <ul style="list-style-type: none"> • hoogfrequente woorden • woorden met lichte leerlast - vermijd in het begin infrequente woorden en lastige klankcombinaties
	2. Woordbeeld (<i>visuele verwerking</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - (her)lees veel teksten die amper een niet bekend woord bevatten - laat woorden categoriseren op overeenkomsten en verschillen in woordbeeld - dicteer woorden (als oefening, niet als toets!) - vraag woorden gespreid en herhaald terug (drie tot vier keer per week) 	<ul style="list-style-type: none"> - noteer accenten altijd - geef effectieve oefeningen in woordbeeld
	3. Woorddelen	<ul style="list-style-type: none"> - bespreek de woordbouw bij de introductie van een nieuwe woordenlijst - benoem de woordsoort consequent - laat woorden categoriseren op overeenkomsten en verschillen in woordbeeld 	<ul style="list-style-type: none"> - bied een set van basisvormingsregels aan - introduceer woorden van een al bekende woordstam niet als nieuw - bied kennis over assimilatieregels en woordvorming aan - geef effectieve oefeningen in woordafleidingen - annoteer zodanig dat leerling kennis van woorddelen en –families moet gebruiken
Betekenis	4. Vorm en betekenis	<ul style="list-style-type: none"> - vraag consequent niet alleen de betekenis, maar ook de vorm te vertalen - oefen en toets vocabulaire in verbogen vorm 	<ul style="list-style-type: none"> - bied effectieve oefeningen aan over de relatie tussen woordvorm en betekenis - annoteer zodanig dat leerling kennis van de relatie tussen vorm en betekenis moet gebruiken
	5. Concept en referenties	<ul style="list-style-type: none"> - help leerling met de basisbetekenis verder in plaats van met een pasklaar antwoord - ondersteun de tekst met (authentieke) beelden - beloon de mooie vertaling - (stimu)leer gebruik van een woordenboek 	<ul style="list-style-type: none"> - geef bij tekstannotaties zoveel mogelijk de basisbetekenis in plaats van een passende betekenis - bied cultureel-authentieke contexten waarin de leerling het woordbetekenisconcept leert verkennen en definiëren - bied effectieve oefeningen over de relatie tussen basisbetekenis en contextbetekenis - annoteer zodanig dat de leerling via <i>reference selection</i> tot een passende betekenis kan komen - bied homoniemen als twee losse woorden aan, verspreid in leergang
	6. Woordassociaties	<ul style="list-style-type: none"> - maak eigen associaties steeds expliciet - activeer bestaande woordkennis om te associëren 	<ul style="list-style-type: none"> - geef effectieve oefeningen in associëren - annoteer zodanig dat de leerling een beroep moet doen op zijn vaardigheid in associëren
Gebruik	7. Grammaticale functies	<ul style="list-style-type: none"> - expliciteer consequent het syntactisch (verwachte) patroon - presenteer, oefen en toets het grammaticale patroon zo, dat gewenst gedrag bij lectuur wordt aangeleerd - (stimu)leer het gebruik van syntactisch patroon bij lectuur 	<ul style="list-style-type: none"> - bied visuele prikkels aan bij tekstlay-out, opdat de leerling traint in het opmerken van een syntactisch patroon - annoteer zo dat de leerling zijn kennis van het syntactisch patroon moet gebruiken - bied effectieve oefeningen in syntactisch patroon aan - noteer in de woordenlijst consequent het syntactisch patroon
	8. Collocaties	<ul style="list-style-type: none"> - expliciteer verschillen en overeenkomsten in idiomatisch 	<ul style="list-style-type: none"> - neem in een woordenlijst frequent idiomatisch taalgebruik op

		taalgebruik - (stimu)leer het gebruik van syntactisch patroon bij lectuur	- bied veel authentieke teksten aan
	9. Gebruiksregels	- expliciteer verschillen en overeenkomsten in taalgebruikersregels	- bied veel authentieke teksten aan

Tabel 1. Relatie vocabulaire kennis – leervorm en leeractiviteit . Uit: Nation (2001: 35)

Soort vocabulaire kennis		Leervorm	Leeractiviteiten
Vorm		impliciet leren met betrekking tot het opmerken	herhaalde input (veel (voor)lezen)
Betekenis		krachtig expliciet leren	grondige verwerking (krachtige mentale processen zoals bijvoorbeeld inferenties, doordenken, plaatjes)
Gebruik	- grammaticale constructies	impliciet leren	herhaalde input: veel (voor) lezen
	- gebruiksregels	expliciet leren	expliciete instructie en feedback

Nation splitst vorm, betekenis en gebruik uit in negen aspecten van woordkennis (zie tabel 2): woordklank, woordbeeld, woorddelen, vorm en betekenis, concept en referenties, woordassociaties, grammaticale functies, collocaties en gebruiksregels. Het overzicht van deze negen aspecten en de toepassing daarvan op het onderwijs in het Grieks brengen ons dichterbij de beantwoording van de vraag hoe de leerling met minimale inspanning tot maximale woordenschatverwerving komt.

3. Aspecten van ‘woordkennis’, toegepast op het onderwijs in Grieks

Om een snel overzicht te krijgen van de toepassing van de negen kenmerken op de onderwijspraktijk, volgt hieronder een schema. Vervolgens wordt elk woordkenniskenmerk kort toegelicht.

Tabel 2. Wat impliceert ‘woordkennis’? Uit: Nation (2001: 27)

3.1 Woordklank

Alle kennis die nodig is om een woord te herkennen op het gehoor tot en met de kennis die nodig is om een woord uit te spreken valt onder auditieve verwerking. Daarbij wordt een beroep gedaan op een andere aspect van het functioneren van ons brein dan bij visuele verwerking. Veel auditieve input versnelt de automatisering van fonologische patronen.

Een goed ontwikkeld fonologisch kortetermijngeheugen is een belangrijke voorwaarde om leesvaardigheid in een vreemde taal te ontwikkelen omdat de capaciteit van het kortetermijngeheugen substantieel effect heeft op de leeropbrengst. Onderzoek laat ook zien dat moeilijk of makkelijk kunnen uitspreken een factor is bij het leren van een woord (Ellis en Beaton 1993). Het vlot kunnen uitspreken en verstaan van L2-woorden draagt bij aan het vlot en effectief opslaan van een nieuw woord, omdat bij deze processen steeds verbindingen met het lexicon worden gemaakt. Bij het vlot verklanken van woorden zijn de eerste letter van een woord, de laatste letter van een woord, het aantal lettergrepen en het klemtoonpatroon van belang (Brown en McNeill 1966). Ook vertrouwdheid met frequente lettercombinaties draagt bij aan een snelle verwerking. Naarmate een L2-woord op deze punten meer overeenkomsten vertoont met het L1-woord, neemt de verwerkingslast en dus ook de leerlast af.

3.2 Woordbeeld

Grieks schrijven is geen eindterm, maar elke lesmethode begint natuurlijk wel met schrijfoefeningen om kennis te maken met het nieuwe alfabet. Geregeld schrijven draagt bij aan het taalverwervingsproces en bevordert een vlotte uitspraak. Het schrijven is gerelateerd aan de opslag in het lexicon, omdat leerlingen representaties van de gesproken vorm van woorden op verschillende manier opslaan in hun geheugen: als een woordbeeld, met focus op beginletter(s), met focus op rijm (eindletter(s)), als set van letters en als fonemen. Inzicht in de correcte orthografische verwerking, het alfabet, accent en de spiritus is ook een voorwaarde voor effectieve vocabulaireverwervingstechnieken. Bewuste verwerking van de spiritus en accent verkleint het aantal homofonen en homoniemen.¹¹ Major and Stayskal (2011: 26) houden een pleidooi voor het belang van onderricht in klankcombinaties: ‘Students in beginning Greek should begin practicing the above types of sound combinations as early as possible, preferably with their first words in Greek, and as quickly as possible after they learn the alphabet.’¹²

3.3 Woorddelen

De leerlast van nieuwe woorden wordt verlicht als het nieuwe woord bestaat uit bekende woorden of is af te leiden van een bekend woord.¹³ Schmitt en Meara (1997) stellen dat met kennis van het morfologisch systeem de taalgebruiker onder een lemma meer woorden van dezelfde woordfamilie schaaft.¹⁴ Resultaten van het onderzoek van Nagy en Anderson (1984) suggereren dat met de kennis van woordvorming het kennen van één woord feitelijk neerkomt op het kennen van de hele woordfamilie. De omvang van de woordfamilie neemt vanzelf toe met de taalontwikkeling. Zo wordt bijvoorbeeld *καλλίων* veel later toegevoegd aan de woordfamilie dan *καλῶς*, terwijl *καλός* als eerste lid van de familie wordt opgeslagen. Kennis van woordsoorten is een voorwaarde om een woord op te kunnen splitsen in woorddelen. Bij het aanleren van woorden moeten we daarom kennis van woordsoorten activeren en de vaardigheid oefenen om woorden op te splitsen. Ook helpt het om leerlingen te leren overeenkomsten en verschillen te herkennen tussen woordbouw en woordsoorten in moedertaal en doeltaal (Bauer en Nation 1993).

3.4 Vorm en betekenis

Leerlingen (en hun docenten?!) vergeten vaak dat vorm en betekenis in samenhang gekend moeten worden en dat ‘de’ betekenis slechts een begin is op weg naar een van de eindtermen in het taalonderwijs. Zolang leerlingen op een toets beloond worden voor deze opstapkennis, zullen zij hun leeraanpak niet aanpassen. Bovendien leren zij zo niet om woordkennis en woordvaardigheden te verbinden, en worden ze dus dubbel benadeeld. Er worden minder verbindingen in de hersenen gemaakt en de kennis van betekenis wordt niet geïntegreerd in de (kennis en) vaardigheden die effectief zijn bij de lectuur. De connectie tussen vorm en inhoud bepaalt hoe gemakkelijk de leerling een woord kan ophalen uit zijn lexicon.¹⁵ Het verband

¹¹ Voor veel leerlingen (die niet letten op accenten en spiritus) kan een η veel betekenissen hebben: ‘de’, ‘of’, ‘dan’, ‘die’ en ‘ik was’. Een bewuste verwerking van de spiritus en het accent kan de leerling direct leren welke betekenis relevant is in een bepaalde context.

¹² Met *types of sound combinations* bedoelen Major en Stayskal (2011) contractieregels, verlenging en verkorting van stamklinkers en de combinatie sigma met medeklinker.

¹³ De leerling heeft ook hier baat bij basale kennis over assimilatie en contractie.

¹⁴ Deze kennis – onderdeel van het vak Nederlands – helpt de leerling bij het opbouwen van een wendbaar en terugvindbaar vocabularium.

¹⁵ In neurowetenschappelijk onderzoek wordt gesteld dat elke soort mentale activiteit een verbinding legt; en dat de herhaling hiervan de verbinding krachtiger maakt en dus makkelijker te activeren. Zie Baddeley (1990: 154-155; 156).

tussen kennis en vaardigheden bepaalt hoe makkelijk (geautomatiseerd) de kennis wordt geactiveerd die nodig is bij een specifieke vaardigheid.

3.5 Concept en referenties

Een woord, vooral een hoogfrequent woord, heeft meestal vele betekenissen. De betekenissen kunnen sterk uiteenlopen en zijn cultuurbepaald. Denk bijvoorbeeld aan het Nederlandse ‘beleggen’ van geld, een boterham, een vergadering. Er worden twee manieren onderscheiden waarop een taalgebruiker die betekenissen heeft opgeslagen en ‘ophaalt’: *sense selection* en *reference selection*.¹⁶ In het geval van *sense selection* heeft een taalgebruiker een permanente interne representatie van elk van de betekenissen apart opgeslagen in zijn lexicon. Als hij een woord tegenkomt, zoekt hij in zijn brein naar de passende betekenis (*sense*). In het geval van *reference selection* heeft de taalgebruiker een onderliggend concept van een woord. Aan de hand van de context bepaalt hij welke specifieke betekenis van een woord passend is.

Het maakt groot verschil voor de opbouw van een vocabulaire en het samenstellen van woordenlijsten en annotaties welk uitgangspunt, *sense selection* of *reference selection*, wordt gevolgd. Gevorderde taalgebruikers kunnen beide processen effectief inzetten, als ze zich bewust zijn van de onderliggende principes en ze over de nodige kennis en vaardigheden beschikken. Het is dus een belangrijke taak van het onderwijs om de minder geoefende taalgebruiker hierin te vormen.

Voor het minimum aantal te leren woorden maakt het veel uit volgens welk concept een basiswoordenlijst is opgesteld. Voor het begrip van een tekst moet een bepaald percentage van de woorden in die tekst van tevoren bekend zijn: dat noemen we de minimumdekkingsgraad.¹⁷ Schouten-Van Parreren (1985) legde de ondergrens voor tekstbegrip bij 90%. In latere studies van Hu en Nation (2000) wordt het dekkingspercentage nog opgehoogd. Zij stellen dat bij 98% de meeste leerlingen de tekst voldoende begrijpen; als 95% van de woorden bekend is, begrijpt een aantal (goede) leerlingen de tekst nog voldoende, maar de meesten niet; bij 80% dekkingsgraad is de alles-of-niets grens bereikt: geen van de leerlingen komt tot begrip van de tekst. Als het vocabulaire in een leergang met *sense selection* als uitgangspunt is opgebouwd, kent de leerling alleen het aantal woorden uit de leergang en zal bij veel teksten de minimumdekkingsgraad niet gehaald worden. Is echter *reference selection* het uitgangspunt, dan leert de leerling zijn vocabulaire kennis effectiever op te bouwen, zodat hij de woordkennis wendbaar kan gebruiken, terwijl die woorden ook nog makkelijker terugvindbaar zijn. Zo wordt hij – met gelijke of zelfs minder inspanning – beter toegerust voor de lectuur.

3.6 Associaties

Associaties zijn ook een krachtig middel om een effectief vocabulaire mee op te bouwen, doordat elke associatie een aanvullende lijn naar het L2-woord is waarmee de terugvindbaarheid wordt bevorderd. Uit onderzoek blijkt dat het ordenen in categorieën een

¹⁶ Navy (1977) laat zien dat taalgebruikers op twee manieren betekenis toekennen aan een L2-woord. Vergelijk ook Ruhl (1989), die ervoor pleit om twee soorten betekenisbronnen voor een woord te onderscheiden: 1) de inherente lexicale betekenis (los van context) en 2) de inferentiële betekenis, die we afleiden op grond van de omringende woorden in de context en de kennis van de wereld (zowel die van de tekst als van de lezer). Volgens Ruhl moeten we ervan uitgaan dat wanneer er sprake is van meer betekenissen, deze betekenissen onderling gerelateerd zijn volgens algemene regels. Een voorbeeld is de regel dat een woord een aantal betekenissen kan hebben op de schaal van concreet en abstract of positief en negatief (ή άκμή, ή τύχη, τó πάθος). Vergelijk ook het betoog van Allan (2003) om in het onderwijs meer aandacht te besteden aan polysemie.

¹⁷ Tekstannotaties of gebruik van een woordenboek zijn onderdeel van het tekstontsluitingsproces en kunnen dus niet als compensatie worden gezien.

zeer effectieve leeractiviteit is (Marzano, Pickering en Pollock 2008: 15-18). (Semantisch) associëren verloopt door relaties te leggen, zoals synoniemen, hyponiemen, meroniemen, antoniemen, troponiemen en oorzaak-gevolg (Miller en Fellbaum 1991).¹⁸ Ook inzicht in taalverwantschapspatronen is heel nuttig, zoals ‘tafel’ – ‘table’ of ‘de actie’ – ‘l’ action’ – ‘die Aktion’, omdat kennis van dergelijke principes zorgt voor exponentiële groei van het lexicon.¹⁹ Ook wordt het verbinden van vorm en betekenis vergemakkelijkt als de klank nauw samenhangt met de betekenis (onomatopeeën, maar ook voorbeelden als ζητέω > ‘zoeken’ en ἀεί > ‘altijd’). Het vermogen om te associëren leunt dus ook op kennis van woordklank, woordbeeld en woorddelen. Tot slot zijn ook particuliere associaties effectief.

De docent heeft een belangrijke rol in de ontwikkeling van deze vaardigheid: hij of zij kan het taalgevoel stimuleren, kennis van de vorm aanreiken, waarderen en misschien wel hoger aanslaan dan kennis van de betekenis. Onderzoek heeft aangetoond dat leerlingen de precieze woordbetekenis even kwijt kunnen zijn, maar wel de connotaties van de vertaling kunnen ophalen (Yavuz en Bousfield 1969). Dit is voor de lectuur al voldoende. Want als de leerling met behulp van de connotaties het vertaalproces aan de gang kan houden, komt hij tot tekstbegrip. De uiteindelijke vertaling komt immers tot stand door de wisselwerking met andere woorden, de tekst en de context. In de praktijk vallen leerlingen echter vaak stil als ze een woord niet meteen herkennen. Ze schakelen niet altijd over op andere bestaande kennis.

3.7 Syntactisch patroon

Consequente informatie over het syntactische patroon van woorden en ook oefening en toetsing in het herkennen en gebruiken van deze informatie, helpen de leerling bij het efficiënt en effectief opbouwen van een vocabularium. In de gangbare woordenlijsten wordt echter pas iets uitgelegd als het afwijkt. Zo staat in een woordenlijst niet +*acc.*, maar wel +*dat.* of +*gen.* als de tweede aanvulling van een werkwoord in een ‘afwijkende’ naamval staat. De leerling leert zo niet of een woord een accusativus als tweede aanvulling heeft. Ook wordt informatie over constructies of woordsoort inconsequent toegevoegd.²⁰ Kennis van woordsoorten is een voorwaarde om inzicht te verkrijgen in syntactische patronen.

3.8 Collocaties

Woordkennis betekent ook dat de taalgebruiker weet met welke woorden een woord typisch samengaat. In het verkeerd samen plaatsen van woorden verraadt zich de L2-spreker. *Native speakers* hebben een enorm aantal woordsequenties opgeslagen in hun lexicon. Het verdient aanbeveling om in navolging van het levende talenonderwijs meer woorden in samenhang met hun collocaties aan te bieden. Dit is effectief omdat een leerling bij het vertalen en lezen een woord ook te midden van zijn collocaties aantreft. Door die woorden als cluster te leren, wordt de kans vergroot dat de leerling de betekenis kan ophalen, dankzij de veelheid van *stimuli* die ermee verbonden is. Overigens geldt dan wel dat de leerling dit idioom flexibel opslaat en niet blind van buiten leert. De combinatie van ἐν νόῳ ἔχω zou bijvoorbeeld niet simpelweg verbonden moeten worden met de betekenis ‘van plan zijn’, maar eerder met ἐν (voorzetsel), νοῦς (zelfstandig naamwoord), ἔχω (werkwoord): ‘in de geest hebben’, ‘I have in mind’.

3.9 Gebruiksregels

¹⁸ Deze algemene ordeningsprincipes worden ook ingezet als krachtige algemene leerstrategie (*mindmapping*).

¹⁹ Zie hiervoor ook de bijdrage van Gerbrandy in deze *Lampas*.

²⁰ Bij κελεύω staat bijvoorbeeld + *a.c.i.*, maar bij λέγω niets. Bij ὅτι staat *voegw.*, maar bij ὡς niets.

Talen verschillen onderling in gebruiksregels van specifieke woorden. Sociolinguïstische factoren, stijl, register, frequentie en subculturen definiëren het gebruik van een woord. Binnen het onderwijs in Grieks leveren de gebruiksregels geen grote problemen op, omdat de leerling zelf niet actief Grieks hoeft te produceren.

4. De docent faciliteert, de leerling leert

Dit artikel begon met de klachten van leerlingen die moeite hebben met het leren van woorden. Na een verkenning van negen aspecten van woordkennis en daaraan gekoppelde didactische implicaties voor het onderwijs in het Grieks, keren we nu terug bij de leerling die toch 'gewoon' heel veel nieuwe woorden moet leren. We zien ze allemaal zuchten boven een grote hoeveelheid woordjes. De docent en het lesmateriaal helpen de leerling op weg naar een efficiënt, ophaalbaar en creatief inzetbaar basisvocabularium. Maar uiteindelijk is het de leerling die zelf inspanning moet verrichten om zijn eigen vocabularium op te bouwen en de motivatie moet vinden om dit vol te houden. De rol van de docent is hierbij cruciaal. Als de docent deze andere aanpak van vocabulaireverwerving ondersteunt met een aantal algemene didactische principes, blijft de leerling gemotiveerd voor het woordjes leren. De volgende principes dienen ter facilitering van het proces:

- 1) De docent maakt brede kennis van de woordkenniskenmerken expliciet, zodat de leerling leert hoe hij een effectief lexicon opbouwt.
- 2) De docent monitort het proces van herkenning van deze kenmerken en geeft hierop feedback. Als een leerling een betekenis gokt of niet weet, zet de docent hem terug op het spoor van logisch redeneren en analyseren.
De docent stimuleert *reference selection* en geeft hierop feedback. Als een leerling simpelweg vertaalt door basisbetekenissen te substitueren, zet de docent hem terug op het spoor van logisch redeneren met behulp van de verhaalcontext en kennis van de cultuur in de oudheid.
- 3) De docent traint leerlingen in het meer en meer zelfstandig toepassen van deze kennis.
- 4) De docent stelt voor het vocabulaire concrete, haalbare leerdoelen in een doorlopende leerlijn.
- 5) De docent beloont gewenst gedrag door niet alleen het (vertaal)product, maar ook het proces mee te nemen in de beoordeling en feedback.
- 6) De docent stimuleert leerlingen tot de juiste studiehouding door de kennis en vaardigheden voor een effectief opgebouwd lexicon ook terug te vragen op de toetsen.

5. Conclusie

'The quantity of learning depends on the quality of mental processing that occurs when the learning takes place.'²¹

Het hier geschetste kader wordt ondersteund door onderzoek en inzichten uit verwante disciplines. Verder onderzoek naar de implicaties hiervan op de vocabulaireverwerving van het Grieks geeft inhoud en richting aan de vertaalslag naar de onderwijspraktijk. Een start zou de ontwikkeling van een minimumlijst voor het vocabularium volgens de *80%-rule* kunnen zijn (Clark 2009). Met aanpassingen na corpusonderzoek van SE- en CE-auteurs, kan vervolgens een effectieve selectie worden gemaakt vanuit de negen woordkenniskenmerken.

Ook meer vakdidactisch praktijkonderzoek in navolging van Groos (2011) en Vis (2013) naar de effectiviteit van oefeningen en werkvormen is gewenst. Daarbij hoort ook aandacht voor het gebruik van etymologische woordenlijsten (zie de bijdrage van Gerbrandy elders in dit nummer). Tot slot, nog onvermeld, maar niet onbelangrijk: onderzoek naar de relatie tussen toetsing en vocabulaireverwerving is zeer gewenst.

²¹ Nation (2001: 23).

De kritische leerling is minder bereid om te investeren in ‘dom stampwerk’. En een hoge dekkingsgraad van basiswoorden is een absolute voorwaarde om teksten in het Grieks te kunnen ontsluiten. In dit artikel heb ik betoogd dat deze twee beweringen niet per se op gespannen voet met elkaar staan. Laten we, voordat we het niveau of de eisen verlagen, eerst kijken hoe we het leerrendement kunnen verhogen door een *andere* didactiek van woordenschatverwerving. We kunnen de leerlast verminderen door in te zetten op *andere* kennis en vaardigheden en door stimulerende en motiverende oefeningen gericht op de eindtermen. Met een overgang van reproductieve naar betekenisvolle vocabulaireverwerving reiken we waardevolle kennis en vaardigheden aan waarmee de leerling beter toegerust raakt voor de lectuur van authentiek Grieks in de bovenbouw. Bovendien dragen we daarmee bij aan gymnasiale vorming, want een wendbaar en terugvindbaar vocabulaire Grieks houdt zijn waarde ook nog ver na het examen. Laten wij die kans liggen, dan blijven we leerlingen kwijtraken die ongemotiveerd zijn voor de ‘klassieke’ manier van werken in de onderbouw. En tegelijkertijd blijven we ons afvragen hoe al die woordkennis in de bovenbouw ineens verdampt lijkt te zijn en blijft de leerling worstelen met de lectuur.

MetisMatters, *Didactiek Klassieken en Hoogbegaafdheid*

Oosteinde 41
2611VB Delft

Annemieke@metismatters.nl

Bibliografie

- Allan, R. J. 2003. ‘In het web van het Griekse medium’, *Lampas* 36, 411-28.
- Baddeley, A. 1990. *Human Memory*. Londen.
- Bauer, L., en I. Nation. 1993. ‘Word Families’, *International Journal of Lexicography* 6, 253-279.
- Brown, R., en D. McNeill. 1966. ‘The “tip of the tongue” phenomenon’, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 5, 325-337.
- Clark, R. 2009. ‘The 80% rule: Greek Vocabular in Popular Textbooks’, *Teaching Classical Languages* 1, 67-107.
- Corson, D. 1995. *Using English Words*, Dordrecht.
- Ellis, N., en A. Beaton. 1993. ‘Factors Affecting Foreign Language Vocabulary: Imagery, Keyword Mediators and Phonological Short-Term Memory’, *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 46A, 533-558.
- Groos, P. 2011. ‘*Haec et talia verba*. Woordverwerving bij Grieks’, *Lampas* 44, 99-110.
- Hu, M. en I. Nation. 2000. ‘Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension’, *Reading in a Foreign Language* 13, 403-430.
- Keyword Method*. 2015. Opgehaald van www.memory-improvement-tips.com:
<http://www.memory-improvement-tips.com/keyword-method.html>
- Major, W.A. en B. Stayskal. 2011. ‘Teaching Greek Verbs: a Manifesto’, *Teaching Classical Languages* 3, 24-43.
- Marzano, R., D. Pickering en J. Pollock. 2008. *Wat werkt in de klas: research in actie*, Middelburg.
- Miller, G. en C. Fellbaum. 1991. ‘Semantic Networks in English’, *Cognition* 41, 197-229.
- Nagy, W. en R. Anderson. 1984. ‘How Many Words are there in Printed School English?’, *Reading Research Quarterly* 19, 304-330.
- Nation, I. 2001¹¹. *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge.
- Navy, W. 1977. ‘On the Role of the Context in First- and Second-Language Learning’, in N. Schmitt en M. McCarthy (eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*, Cambridge, 64-83.
- Ruhl, C. 1989. *On Monosemy: a Study in Linguistic Semantics*, Albany.

- Schmitt, N. en P. Meara. 1997. 'Researching Vocabulary through a Word Knowledge Frame Work: Word Associations and Verbal Suffixes', *Studies in Second Language Acquisition* 19, 17-36.
- Schouten-Van Parreren, C. 1985. *Woorden leren in het vreemdetalenonderwijs*, Apeldoorn.
- Vis, J. 2013. 'De verwerving en didactiek van Oudgrieks vocabulaire', *Lampas* 46, 222-233.
- Yavuz, H. en W. Bousfield. 1969. 'Recall of Connotative Meaning', *Psychological Reports* 5, 319-320.