

Meer woorden en meerwoorden: een meerwaarde!

June Eyckmans en Griet Boone

Nadat woordenschatverwerving decennialang in het verdomhoekje zat binnen de vreemdetalendidactiek, kent de lexicale dimensie van taal sinds de jaren 90 van de vorige eeuw een ware heropleving. Wellicht is dit een logisch gevolg van de 'Communicatieve Methode', die vanaf de jaren 80 furore maakt. Per slot van rekening zijn het de woorden van een taal die de betekenis dragen. Stephen Krashen, de man die communicatief taalonderwijs mee op de kaart zette, zei het al op een conferentie over vreemdetaalverwerving in 1987: 'Learners carry dictionaries, not grammar books'. Hij herhaalde hiermee de betrachting van de Britse taalkundige David Wilkins, die met de vaak geciteerde zin 'Without grammar very little can be conveyed. Without vocabulary nothing can be conveyed' de centrale rol van woordenschat in de kijker wilde zetten (Wilkins, 1972:111-112).



Ook op onderzoeksvlak is de aandacht voor woordenschatverwerving toegenomen, onder meer door de opkomst van de corpuslinguïstiek. Dat heeft geleid tot een heleboel nieuwe inzichten in de toegepaste taalkunde over hoe we nieuwe woorden in een vreemde taal verwerven en over het belang van meerwoordcombinaties in ons taalgebruik. Op een aantal van deze inzichten gaan we in deze bijdrage verder in. We staan ook stil bij het belang van de woordenschatomvang bij het leren van een vreemde taal en we brengen verslag uit van een kleinschalig onderzoek dat we voerden bij studenten Duits.

Woorden en nog eens woorden _ _ _ _ _

Het hoeft geen betoog dat woordenschatkennis een *conditio sine qua non* is voor het beheersen van een taal. Zo heeft onderzoek aangetoond dat een opgeleide moedertaalspreker ongeveer 40.000 woorden kent bij het verlaten van de middelbare school (Nagy en Herman, 1987). Dat betekent dat een opgroeiend kind een 2000 à 3000 nieuwe woorden per jaar leert, wat neerkomt op gemiddeld 5 à 8 nieuwe woorden per dag. Deze woorden worden spelenderwijs opgepikt in interactie met de omgeving. Dit noemt men 'incidentele woordenschatverwerving'. Incidentele woordenschatverwerving definiëren we als woordenschatverwerving die gebeurt door middel van activiteiten waarvan het hoofddoel niet het aanleren van woordenschat is, maar het overbrengen van informatie.

Natuurlijk verschilt de woordenschatverwerving in de moedertaal van die in de vreemde taal. Niet alleen is er minder blootstelling aan de vreemde taal, de taalleerder verkeert meestal ook in een formele leercontext, wat betekent dat hij minder mogelijkheden heeft voor taalproductie. Het goede nieuws is dan weer dat een taalleerder doelbewuster met het leerproces bezig is als hij een tweede of een derde taal aanleert en dat hij al heel wat betekenissen kent in zijn moedertaal; hij moet er enkel nog de nieuwe vormen uit de vreemde taal op plakken.

Omdat woordenschat - in vergelijking met grammatica - zo'n grote en open categorie is, wordt de verwerving ervan vaak doorverwezen naar het domein van zelfstudie en de incidentele verwerving buiten de klas. Men heeft lang gedacht dat de beste manier om het lexicon uit te breiden erin bestond om veel te lezen en te luisteren. Ondertussen weet men beter. In lees- en luisteractiviteiten (ook televisie kijken) gaat je aandacht immers in de eerste plaats naar de boodschap (de betekenis) en dus niet naar de vorm of de precieze verwoording van die betekenis. Wanneer je iets leest of beluistert, kan je moeilijk tegelijk op inhoud en vorm letten, tenzij je wordt aangepord om te letten op de precieze manier waarop een boodschap verwoord wordt. We richten automatisch onze aandacht op de betekenis (dit noemt men de 'meaning processing bias'). De beperkte capaciteit van het werkgeheugen is er dus voor verantwoordelijk dat de incidentele verwerving van veel taalelementen (bijv. woordenschat en grammaticale patronen) een relatief traag proces is. Verschillende onderzoekers hebben ondertussen aangetoond dat impliciete, incidentele woordenschatverwerving niet volstaat om taalvaardig te worden aangezien de waarschijnlijkheid dat een leerder een nieuw woord leert na één ontmoeting slechts tussen 5% en 10% bedraagt. Daarom gaat de aandacht van heel wat woordenschatonderzoek uit naar 'intentionele woordenschatverwerving', waarbij het hoofddoel het bewust aanleren van woordenschat is.

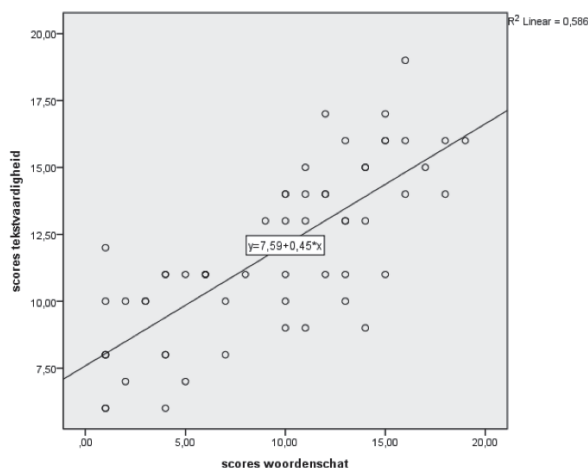
Het belang van de taille van je woordenschat

Het is zeer belangrijk om een voldoende groot woordenschat-repertoire te ontwikkelen omdat de vaardigheid waarover je beschikt in de vreemde taal, afhangt van het aantal woorden dat je kent. Uit tal van empirische studies blijkt dat dit geldt voor zowel receptieve vaardigheden als voor productieve vaardigheden (Eyckmans 2004). Een studie van Henriksen et al. (2004) met Deense studenten toonde het directe verband tussen woordenschatomvang en leesvaardigheid. De onderzoekers stelden vast dat studenten met een lage score

voor woordenschat ook slecht scoorden voor lezen. Staehr (2008) vond, in een studie met 115 deelnemers, hoge correlaties tussen luistervaardigheid en woordenschatomvang (.70). Graham, Richards en Malvern (2008) hebben aangetoond dat er een positieve significante correlatie bestaat tussen woordenschatomvang en schrijfkwaliteit. Woordenschatomvang blijkt daarnaast ook een belangrijke factor voor het bereiken van een bepaalde vlotheid bij het spreken en voor succesvolle mondelinge communicatie (De Jong et al., 2012). Om te kunnen functioneren in een vreemde taal wordt de vereiste woordenschatomvang geschat op de 10.000 meest frequente woorden (Hazenberg en Hulstijn, 1996).

Casestudy

In een kleinschalige casestudy, uitgevoerd onder Nederlandstalige studenten (n=63) uit de eerste bachelor Toegepaste Taalkunde van de Universiteit Gent met Duits als een van twee vreemde talen, wilden we nagaan of de scores die de studenten behaalden op het woordenschatexamen Duits bepalend zijn voor hun schriftelijke taalvaardigheid in het Duits. Om deze hypothese te toetsen werd er een analyse uitgevoerd waarbij de relatie werd nagegaan tussen de scores voor woordenschat en de resultaten die de studenten behaalden voor het vak tekstvaardigheid. Een enkelvoudige lineaire regressieanalyse toonde aan dat de kennis van woordenschat de tekstvaardigheid van de studenten in grote mate voorspelt ($F(1,61) = 86,324$, $p < .000$, met $R^2 = .586$). Hoe beter de woordenschatkennis van de studenten, hoe hoger hun score voor tekstvaardigheid. De cijfers die werden behaald voor woordenschat verklaren 58,6% van de cijfers voor tekstvaardigheid.



Figuur 1: Spreidingsdiagram van de scores voor woordenschat en de scores voor tekstvaardigheid van de 63 studenten Duits

Hoe leren we woorden?

De kans dat je een nieuw woord kan toevoegen aan je mentaal lexicon, is uiteraard afhankelijk van het aantal keren dat je ermee

geconfronteerd wordt, maar daarnaast is de kwaliteit van die confrontatie doorslaggevend voor het leerproces. Dit inzicht komt uit de cognitieve psychologie, die poneert dat de hoeveelheid en de kwaliteit van wat we zullen onthouden, bepaald wordt door de manier waarop we de input verwerken. De term 'elaboratie' wordt doorgaans gebruikt om te verwijzen naar de cognitieve of affectieve verbanden die worden gelegd tussen een lexicaal item (een woord of een woordgroep), de betekenis ervan en/of het contextuele gebruik ervan. Iedere mentale activiteit die een cognitieve of affectieve handeling met het woord inhoudt (bijvoorbeeld het creëren van associaties met reeds geleerde woorden), draagt bij tot de langetermijnretentie van dit woord. Men onderscheidt twee soorten elaboraties: semantische en structurele. Bij semantische elaboraties zal de leerling associaties maken met de betekenis van het te leren woord. Structurele elaboratie impliceert dat er aandacht gaat naar de vorm van het te leren woord, door bijvoorbeeld het aantal letters van het nieuwe woord te tellen of de morfologie van een woord te analyseren. Een discussie die momenteel woedt in de woordenschatverwerking, draait rond de TOPRA-hypothese (*Type of Processing Resource Allocation*) van Joe Barcroft (2002), die stelt dat het onmogelijk is om tegelijkertijd aandacht te besteden aan vorm en betekenis, waardoor aandacht voor betekenis altijd afbreuk doet aan aandacht voor vorm en vice versa. Hierdoor kwam het schrijven van woorden als structurele elaboratie-activiteit een tijdje in een slecht daglicht te staan, maar ondertussen hebben recentere studies aangetoond dat de motorische component die inherent is aan het schrijfproces, de vormelijke verankering van woorden bevordert zonder afbreuk te doen aan de semantische verwerking ervan (Elgort et al.; ter perse).

Niet het weerwoord maar het meerwoord

Door de opkomst van megacorpora en de ontwikkelingen binnen de corpuslinguïstiek gaat de aandacht niet meer exclusief naar het aanleren van geïsoleerde woorden, maar is er oog voor het feit dat heel wat woorden in vaste of halfvaste combinaties voorkomen: 'pay' gaat vaak samen met 'attention' of 'a compliment', 'commit' colloceert met 'murder' of 'suicide', en een heleboel idiomatische uitspraken bestaan uit een vaste set woorden.

Meerwoordcombinaties zijn erg verscheiden in aard, zowel wat hun samenstelling als hun functie betreft. Ze beslaan een scala dat reikt van functionele uitingen (bijv. 'oorlog voeren', 'op de hoogte houden', enz.) tot eerder vaste frases, zoals idiomatische uitdrukkingen (bijv. 'een boontje hebben voor iemand', 'een eitje met iemand te pellen hebben', enz.) en zegswijzen (bijv. 'Oost west, thuis best', 'In het land der blinden is eenoog koning', enz.). Er zijn ontelbare meerwoordcombinaties in elke natuurlijke taal en nog meer dan bij individuele woorden is de kans klein dat leerlingen of studenten hier uit eigen beweging bij stilstaan en aandacht schenken aan deze formules. Veel frasen zijn immers semantisch transparant. Bijvoorbeeld, als zowel het woord *make* en het woord *effort* geleerd zijn, dan zal de student niet spontaan stilstaan bij de collocatie *make an effort*, en misschien – door interferentie van de moedertaal (NL) – **do an effort* zeggen en schrijven.

In de literatuur worden verschillende argumenten aangevoerd ter verklaring van de positieve invloed van de kennis van woordgroepen op de mondelinge productie van vreemdetallearders. Zo voert Skehan (1998) aan dat meerwoordcombinaties de vlotheid verbeteren, aangezien deze 'chunks' kant-en-klaar in het geheugen opgeslagen zijn en als dusdanig ook opgeroepen kunnen worden zonder dat er analytische vaardigheden moeten worden aangesproken. Dit betekent dat er meer werkgeheugen vrijkomt, wat de taalleerder in staat stelt om vooruit te denken over het vervolg van zijn boodschap en de vorm ervan.

Een tweede argument betreft Sinclairs 'Idiom Principle' (1991). Een heleboel staande uitdrukkingen of meerwoordcombinaties kunnen immers niet worden verklaard aan de hand van regels. Het gebruik van dergelijke woordgroepen zou de taalproductie van de leerder idiomatischer maken, waardoor zowel het lexicale bereik als het natuurlijke karakter van de mondelinge taalvaardigheid toeneemt. Het beheersen van de idiomatische dimensie van de natuurlijke taal stelt de taalleerder in staat de taalvaardigheid van de moedertaalspreker te benaderen.

Een derde reden waarom de kennis van meerwoordcombinaties de mondelinge taalvaardigheid van leerders zou verbeteren, heeft te maken met correctheid. Het opdiepen uit het geheugen van woordgroepen als gehelen zou de foutenlast van de taalleerder beperken, aangezien er zich enkel fouten zouden kunnen voordoen tussen de verschillende meerwoordcombinaties. Ze vormen met andere woorden 'veiligheidszones' binnen het discours van de leerder.

Recent onderzoek wees uit dat taalleerders geholpen kunnen worden bij het herinneren en oproepen van collocaties en uitdrukkingen wanneer ze de opdracht krijgen om de klankpatronen in meerwoordcombinaties te ontwaren (Eyckmans en Lindstromberg, 2016). Aandacht schenken aan de fonologische herhaling (de alliteratie in 'beer belly' bijvoorbeeld) blijkt de retentie te bevorderen en kan worden beschouwd als een nieuwe structurele elaboratietechniek. Tot dusver werd dit enkel voor het Engels nagegaan omdat de fonologische patronen in die taal reeds overvloedig werden geboekstaafd, maar onderzoek naar gelijkaardige retentie-effecten in het Spaans en het Duits is aan de gang.

Conclusie

Samenvattend kunnen we stellen dat het in de eerste plaats belangrijk is dat taalleerders een voldoende groot woordenschatrepertoire uitbouwen in de vreemde taal, omdat een grote woordenschatomvang tot meer taalvaardigheid leidt. Dit geldt voor heel wat vaardigheden, waaronder lezen, luisteren, spreken en schrijven.

Impliciete of incidentele woordenschatverwerving volstaan hiervoor echter niet. Taalleerders moeten doelbewust met het leerproces bezig zijn. Tot slot mag de aandacht niet uitsluitend gaan naar geïsoleerde woorden, omdat gebleken is dat meerwoordcombinaties een aanzienlijke invloed hebben op zowel de receptie als de productie van de vreemde taal. Dankzij meerwoordcombinaties is het taalgebruik

van een leerder niet alleen vlotter en correcter, maar stijgt ook het lexicale bereik en het natuurlijke karakter van het taalgebruik. Kortom, meer woorden en meerwoorden zijn zonder twijfel een meerwaarde!

Referenties

- Barcroft, J. (2002), Semantic and structural elaboration in L2 lexical acquisition. In: *Language Learning*, 52, blz. 323-363.
- De Jong, N.H., M. P. Steinel, A. Florijn, R. Schoonen en J. H. Hulstijn (2012), Facets of speaking proficiency. In: *Studies in second language acquisition*, 34-1, blz. 5-34.
- Elgort, I., S. Candry, T. J. Boutorwick, J. Eyckmans en M. Brysbaert (ter perse), Contextual word learning with form-focused and meaning-focused elaboration: A comparative study. In: *Applied Linguistics*.
- Eyckmans, J. (2004), *Measuring receptive vocabulary size: reliability and validity of the Yes/No Vocabulary Test*. Utrecht: LOT.
- Eyckmans, J., F. Boers en S. Lindstromberg (2016), The Impact of Imposing Processing Strategies on L2 Learners' Deliberate Study of Lexical Phrases. In: *System*, 56, blz. 127-139.
- Graham, S. J., B. J. Richards en D.D. Malvern (2008), Progress in learning French vocabulary in a one-year advanced course at school. In: *Journal of French Language Studies*, 18-3, blz. 349-364.
- Hazenbergh, S. en J. H. Hulstijn (1996), Defining a minimal receptive second language vocabulary for non-native university students: an empirical investigation. In: *Applied Linguistics*, 17, blz. 145-163.
- Henriksen, B., D. Albrechtsen en K. Haastrup (2004), The relationship between vocabulary size and reading comprehension in the L2. In: D. Albrechtsen, K. Haastrup en B. Henriksen (red), *Writing and Vocabulary in Foreign Language Acquisition*. Copenhagen: Museum Tusulanum, blz. 129-140.
- Nagy, W., en P. Herman (1987), Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In M. McKeown en M. Curtiss (red.), *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, blz. 19-35.
- Sinclair, J. (1991), *Corpus, concordance, collocation: Describing English language*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1998), *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Staehr, L.S. (2008), Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. In: *Language Learning Journal*, 36-2, blz. 139-152.
- Wilkins, David A. (1972), *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge, MA: MIT Press.

June Eyckmans is docent aan de vakgroep Vertalen, Tolken en Communicatie (VTC) van de Universiteit Gent en coördinator van de onderzoeksgroep GOLLD (Ghent On Language Learning and Didactics). Griet Boone is praktijkassistent Duits aan de vakgroep Vertalen, Tolken en Communicatie (VTC) van de Universiteit Gent. e-mail: june.eyckmans@ugent.be en griet.boone@ugent.be