

## **Boekbespreking**

Machteld Verhelst

### ***Second Language Vocabulary Acquisition: direct en indirect woordenschatonderwijs in evenwicht***

Een bespreking van:

James Coady & Thomas Huckin (eds.) (1997), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 299 pag., ISBN 0-521-56764-5

#### **1. Inleiding**

Woordenschatverwerving wordt door leerders van een (tweede) taal vaak van groot belang geacht. In recentere methodes Nederlands zien we dan ook een steeds groter wordende aandacht voor woordenschat. Desondanks blijft het onderzoek naar woordverwerving beperkt. *Second Language Vocabulary Acquisition* wil een deel van die lacune opvullen met een selectie van artikelen die alle een gemeenschappelijk visie hebben: woordenschatverwerving komt vooral tot stand op een indirecte manier, namelijk door het leren uit de context, maar ook direct woordenschat- en strategieënonderwijs is nodig om dat proces te ondersteunen en in de goede richting te sturen.

Het boek telt 14 artikelen, die in vijf hoofdstukken gegroepeerd zijn. In mijn bespreking volg ik deze indeling.

#### **2. Inleidende artikelen**

De eerste drie artikelen schetsen de context waarin de rest moet worden geplaatst. In de inleiding wordt niet echt een standpunt ingenomen, maar krijgen we een beschrijving van de onderwerpen die in de artikelen behandeld zullen worden.

Het artikel van Zimmerman tracht een overzicht te geven van historische trends in woordenschatonderzoek en -onderwijs. Vooral traditionele stromingen als de audio-linguale methode en 'communicatief' taalonderwijs (waarmee bedoeld wordt: het leren uitdrukken van taalfuncties) komen aan bod. Dit is een zeer beperkte weergave, omdat de recentere inzichten en manieren van aanpak niet worden behandeld. De enige 'recente' woordenschataanpak die wordt beschreven is de 'Natural Approach' van Krashen (cf. bijv. Krashen & Terrell, 1983). Zo lezen we niets over 'content-based learning' of taakgericht taalonderwijs (cf. bijv. De Niel, 1996). Dit artikel heeft dus weinig vernieuwende waarde.

In het tweede artikel wordt door Laufer uitgelegd wat de gevaren zijn van leren uit de context, en wat de gevolgen kunnen zijn van het verkeerd raden naar de woordbetekenis. Lexicale problemen kunnen immers leesvaardigheid bedreigen, ten eerste

omdat een leerder kan beschikken over onvoldoende woordenschat, ten tweede omdat hij woorden verkeerd kan interpreteren, en ten slotte omdat hij fouten kan maken bij het raden door op een verkeerde manier gebruik te maken van de cues in de context. Dit is een constatering die in recentere artikelen over dat onderwerp nogal vaak wordt gemaakt, waardoor leren op basis van (enkel) de context steeds meer in een negatief daglicht komt te staan (cf. ook Appel & Vermeer in dit nummer). Hoe groter de woordenschat van de leerder wordt, hoe kleiner de kans dat er problemen optreden bij het afleiden van woordbetekenissen uit de context, is de conclusie van dit artikel. Daarbij wordt begrip van de frequentste 3000 woorden van de tweede taal (T2) als een minimum gesteld. Deze drempel komt ook nog in andere artikelen in dit boek terug, al wordt de lat soms iets lager gelegd, met name op een basiswoordenschat van 2000 woorden.

Het derde artikel gaat over de rol van het schrift bij woordenschatverwerving, een klein deelaspect van woordenschatverwerving dat zeker niet in dit inleidende hoofdstuk hoort en daarenboven enkel bruikbaar is voor onderzoekers en leerkrachten die te maken krijgen met leerders die een ander schrift in hun eerste taal hebben. Dit artikel maakt niet duidelijk of er enige relevantie voor woordenschatonderwijs is. De link met technische lees-/schrijfvaardigheid lijkt evidentier.

### 3. Gevalsstudies

In drie gevalsstudies wordt vervolgens het woordleerproces van een aantal hooggeschoolde T2-leerders beschreven. Op het artikel van Parry wordt hier niet dieper ingegaan omdat de bevindingen weinig veralgemeend kunnen worden. Het laat wel zien dat er grote individuele verschillen kunnen bestaan in de manier waarop leerders woorden verwerken.

Altman geeft net als Parry een zeer subjectief en gedetailleerd verslag over het proces van het ontvangen van input naar productieve woordenschatverwerving. Altman vond dat woordverwerving succesvol verliep als een woord eerst in een formele leersituatie voorkwam, en daarna in 'gewoon' taalaanbod. Op basis daarvan pleit Altman voor een gevarieerde aanbodscontext. Zo zal een leerder een nieuw woord beter opmerken, en dat bewustzijn van een nieuw woord is nodig voor verwerving. Daarmee sluit Altman aan bij de 'noticing'-hypothese en de 'awareness/consciousness'-voorwaarde van o.a. Schmidt (1990), een vrij recente bevinding die intussen een hele reeks artikelen heeft opgeleverd (zie Robinson, 1995, voor een overzicht). Een andere conclusie uit het onderzoek van Altman is de volgende: hoe meer een leerder produceert, hoe juister die productie wordt. Dit komt volgens Altman omdat een hoger bewustzijn nodig is om woorden te produceren dan om woorden te begrijpen. Het komt er dus op aan om voor een leerder zoveel mogelijk output-momenten te creëren.

Een aantal interessante bevindingen komen uit het onderzoek van Grabe & Stroller. Zo constateerden ze dat de overgang van een verkeerd begrip van een woord naar een volledig juist begrip heel snel verloopt. Weinig woorden blijven in de tussenfase van vaag of gedeeltelijk begrip steken. Woordenboekgebruik zou daarvoor de verklaring zijn. Grabe & Stroller pleiten daarom voor het frequente gebruik van een woor-

denboek voor woordverwerving bij het lezen van een tekst in de T2. Sommige woorden in het onderzoek bleken absoluut niet receptief te verwerven te zijn, terwijl andere al na twee keer aanbod juist verworven werden. Heel jammer is het dat niet beschreven wordt welke woorden dat zijn, en wat daarvoor de reden kan zijn. Het is precies die relatie tussen taalaanbod en woordenschatverwerving die in de taalverwervings-literatuur zo vaag blijft (cf. Verhelst, in voorbereiding). De conclusie uit dit onderzoek is dat succesvolle woordenschatverwerving samenhangt met zowel leesvaardigheid als luistervaardigheid, als men binnen hetzelfde tekstgenre blijft (waarom is overigens onduidelijk). Woordenschatverwerving is dus de belangrijkste component van tweede-taalverwerving.

#### **4. Empirisch onderzoek**

In dit hoofdstuk wordt een aantal variabelen uitgebreider bestudeerd, maar over het algemeen valt de inhoud van deze artikelen tegen. Vooral omdat de beschrijvingen van de onderzoeken te beknopt zijn, zijn de conclusies en implicaties vaak niet overtuigend.

Yang onderzocht drie cognitieve vaardigheden die aangewend kunnen worden bij woordenschatverwerving. Daarvan bleek voornamelijk de vaardigheid om een woord te vertalen zich heel snel te ontwikkelen. Woordherkenning op het fonologische en op het semantische niveau kwamen pas later, maar ontwikkelden zich ook al tijdens de eerste vijf weken van de verwervingsperiode. De beschrijving van de onderzoeksopzet en de bevindingen blijven over het algemeen nogal vaag, en lijken enkel zinvol voor onderzoekers die met precies hetzelfde onderwerp bezig zijn.

Arnaud & Savignon onderzochten de verwerving van zeer laagfrequente woorden en complexe lexicale gehelen. Deze gehelen bleken heel slecht verworven te worden, waarschijnlijk omdat ze vooral in gesproken taalgebruik voorkomen, een vorm van taalaanbod die hooggeschoolde leerders in dit onderzoek maar weinig ontvingen. Arnaud & Savignon waarschuwen ervoor dat infrequente woorden en complexe uitdrukkingen niet door raden verworven kunnen worden. De auteurs pleiten dan ook voor een expliciete behandeling van complexe uitdrukkingen en woordenschat in het algemeen. Ze sluiten hiermee aan bij de 'Lexical Approach' van Lewis (cf. later).

Paribakht & Wesche vonden in hun onderzoeksresultaten ook steun voor de stelling dat expliciete woordenschatinstructie betere resultaten oplevert dan lezen alleen. Ook Coady en Nation & Newton zullen in hun pedagogische richtlijnen gedeeltelijk pleiten voor direct woordenschatonderwijs.

#### **5. Pedagogische richtlijnen**

Het vierde hoofdstuk bevat vier artikelen met pedagogische richtlijnen voor woordenschatonderwijs.

Hulstijn houdt een pleidooi voor de 'keyword technique' waarbij men de betekenis van een woord leert onthouden aan de hand van een woord dat erop lijkt. Hulstijn



vindt het jammer dat het gebruik van deze techniek nog zo weinig ingang heeft gevonden in woordenschatonderricht. Hij geeft daar trouwens ook zelf de redenen voor: het werkt enkel bij concrete woorden omdat de sleutelwoorden vooral visuele gelijkenis-elementen bevatten, het helpt enkel voor receptieve verwerving en het is een onnatuurlijke techniek. De vraag is inderdaad of men niet teveel tijd gaat investeren in het aanleren en gebruiken van dit soort mnemonische technieken en hoe hoog het rendement er dan van is.

Coady gaat dieper in op Krashens input-hypothese (1985) die stelt dat begrijpelijk taalaanbod de enige weg naar verwerving is. Hij haalt voorbeelden aan van studies die ingaan tegen de hypothese, maar ook van onderzoek dat de hypothese bevestigt. Zelf trekt hij de conclusie dat de input-hypothese wel geldt voor T2-verwervende kinderen, maar niet voor oudere leerders. Die zouden vooral woordenschat verwerven door heel veel te lezen, maar worden in het begin met het volgende probleem geconfronteerd: hoe kunnen ze lezen als ze nog niet over een basiswoordenschat beschikken? Coady pleit daarom om de frequentste 3000 woorden in de T2 (cf. Laufer) expliciet te onderwijzen. Voor verdere woordenschatverwerving op basis van lezen moet het taalaanbod begrijpelijk en interessant zijn.

Nation & Newton stellen dat er verschillende onderwijsmethoden nodig zijn voor verschillende types van woorden: expliciet onderwijs voor belangrijke hoogfrequente woorden, impliciet onderwijs voor minder frequente woorden. De didactische richtlijnen van Nation & Newton sluiten het meest aan bij recente taalmethodes die woordenschat in hun lesmateriaal opnemen en hun taalonderwijs op een taakgerichte manier inrichten (bijv. *De Toren van Babel*, Jaspaert, 1995). Nation & Newton stellen voor de woordenschatselectie te baseren op twee criteria: frequentie en doel. Ze geven een aantal voorbeelden van communicatieve activiteiten waarin woordenschatonderwijs kan worden gegoten: verdeelde informatie, vraag en antwoord, luisteren naar verhalen. De voorwaarden waaraan dergelijke activiteiten moeten voldoen zijn: er moeten voor de leerders mogelijkheden zijn om aan betekenisonderhandeling te doen, de context van de woorden moet pregnant zijn, de woorden moeten vaak herhaald worden, er moet ook een productief moment ingebouwd worden, en dat alles moet gebeuren in een open en interactieve sfeer.

Ten slotte stelt Lewis zijn 'Lexical Approach' voor. Hij pleit voor het werken rond uitdrukkingen in plaats van met losse woorden, omdat die in mondeling taalgebruik heel vaak voorkomen, maar in hoge mate worden verwaarloosd in bestaande woordenschatmethodes (cf. Arnaud & Savignon). Hij wil dat leerders zich bewust worden van elke aparte bouwsteen van een uitdrukking. Dit besef wil hij naar eigen zeggen niet opbouwen door formeel, expliciet onderwijs, maar de door hem aangehaalde lesvoorbeelden zijn voorbeelden bij uitstek van zeer formeel onderwijs. Het zijn immers contextloze, oninteressante oefeningen, waarin op een zeer expliciete manier wordt omgegaan met taal. Zo moeten leerders bijvoorbeeld bij het substantief 'visit' vijf adjectieven en vijf werkwoorden verzinnen die vaak samen met dat woord voorkomen, of ze moeten woorden uit twee kolommen bij elkaar zoeken (bijv. in de ene 'every now and' en in de andere 'then').

## 6. Conclusie

Het afsluitende hoofdstuk is een samenvattend artikel van Coady, dat alle invalshoeken uit het boek op een rijtje zet. Hij plaatst verschillende benaderingen op een continuüm: van leren enkel op basis van de context (met bijvoorbeeld de 'Natural Approach' van Krashen & Terrell, 1983) naar expliciet woordenschatonderricht (bijv. bepaalde bijdragen in deze bundel). De visie van de redacteurs situeert zich duidelijk aan de kant van expliciete woordenschatlessen, en de selectie van de opgenomen artikelen in dit boek gebeurde dan ook in het licht daarvan.

Het besluit dat Coady trekt uit zijn overzicht en uit de artikelen is dat woordenschatverwerving vooral gebeurt op basis van de context zoals in de eerste taal het geval is, als die context authentiek, rijk, leuk en begrijpelijk is. Dergelijke 'impliciete' woordenschatverwerving gaat echter traag. Voor 'academische doeleinden' bijvoorbeeld moet het sneller gaan, en is expliciete instructie nodig. Vooral onderwijs in strategieën voor woordenschatverwerving moet dan centraal staan.

Dit boek is minder baanbrekend dan de voorganger ervan (Huckin, Haynes & Coady, 1993). Het is een bundeling van een aantal artikelen die grotendeels over hetzelfde handelen en weinig originele inzichten bijbrengen. Een aantal artikelen (zoals de case-studie van Altman) zijn wel interessant, omdat ze (al dan niet) controversiële hypothesen opwerpen, maar klassiekers (artikelen waarnaar dus nog jaren verwezen zal worden bij verder onderzoek) zijn er niet bij.

Positief is zeker dat in dit boek veel aandacht uitgaat naar receptieve woordenschatverwerving. Productieve woordenschatverwerving heeft in de literatuur immers al meer aandacht gekregen.

De bruikbaarheid van het boek naar de praktijk toe is eerder beperkt, en dat om drie redenen. Ten eerste heeft dit boek een nogal eenzijdige visie. In dit boek wordt in elk artikel woordenschat als doel gesteld, terwijl in bepaalde vormen van taalonderwijs woordenschat een middel is om te komen tot algemene taalvaardigheid. Zo stelt bijvoorbeeld Schrooten (in dit nummer) woordenschat de leerder in staat moet stellen om talig te functioneren. Hoe dat in onderwijs bereikt kan worden, wordt onder meer uitgelegd door De Niel (1996) en Jaspaert (1996).

Ook het publiek waarvoor dit boek echt relevant is, is beperkter dan de redacteurs doen voorkomen. Als onderzoekssubjecten worden bijna overal volwassen leerders genomen, meestal studenten en bovendien ook gevorderde leerders. De reden hiervoor is evident: praktisch gezien zijn dit 'gemakkelijke' groepen om een onderzoek bij uit te voeren. Bepaalde groepen T2-leerders blijven dus alweer in de kou staan, met name beginners en kinderen, terwijl net bij hun de nood aan verder onderzoek zo groot is.

Ook kan men de bedenking maken of er voor kinderen geen andere manier van woordenschatonderwijs dan voor volwassen leerders aangeraden is. In enkele artikelen in dit boek wordt immers een pleidooi voor expliciet woordenschatonderwijs gehouden, hoewel taalverwerving toch vooral plaatsvindt op een indirecte, natuurlijke manier. In Vlaanderen is men binnen het Onderwijsvoorrangsbeleid in ieder geval overtuigd van het effect van impliciet, analytisch onderwijs (cf. Jaspaert, 1996). In deze aanpak worden leerders taalvaardig door taken uit te voeren waarbij ze taal nodig hebben om die

taken tot een goed einde te brengen. Voorbeelden van dergelijke taken zijn: luisteren naar instructies voor een spel en die uitvoeren, een klachtenbrief schrijven naar de gezondheidsinspectie over wantoestanden in een restaurant, een beschrijving lezen van een plattegrond van een kelder waarin een ontvoerde zich bevindt en die plattegrond uittekenen. Deze vorm van onderwijs zou voor T2-leerders motiverender zijn dan synthetisch onderwijs. Daarin staan immers taalelementen centraal (structuren, vormen, woorden). De synthetische woordenschataanpak is dan ook heel expliciet (zoals de voorbeelden van Lewis' 'lexical approach'). De Winter-Pieters, Jaspaert & Verhelst (in voorbereiding) vonden in dit verband bij kleuters dat betrokkenheid tijdens 'niet-taalgerichte' activiteiten hoog correleerde met de scores voor receptieve en productieve woordenschatverwerving. 'Niet-taalgerichte' activiteiten zijn niet direct op woordenschat gericht. Betrokkenheid van kleuters bij expliciete woordenschatactiviteiten had geen invloed. Onderzoek van Goossens (in voorbereiding) zou over het onderscheid en het effect van expliciet versus impliciet onderwijs meer duidelijkheid moeten verschaffen. Voor onderzoekers die zich bezighouden met de discussie impliciet/expliciet taalonderwijs, is een aantal artikelen in *Second Language Vocabulary Acquisition* overigens wel interessant. Het grootste nut voor onderzoekers bewijzen altijd ook de recente bibliografieën.

Ten slotte is het jammer dat alweer de grootste aandacht naar taalverwerving op grond van lezen gaat. Schriftelijk taalaanbod aan T2-leerders is goed onder controle te houden, en dus gemakkelijker om de relatie met woordenschatverwerving te bestuderen (zoals ook blijkt uit talrijke artikelen in het tijdschrift *Reading Research Quarterly*). Op zich is het al een vooruitgang in de tweede-taalverwervingsliteratuur dat in de artikelen duidelijk de link wordt gelegd tussen het taalaanbod dat de leerders ontvangen en de woordenschatverwerving die op basis van dat taalaanbod tot stand komt. Input-studies zijn schaars, maar de eerste-taalverwervingsliteratuur zet zeker stappen in de goede richting (met bijv. Gallaway & Richards, 1994). Er blijft niettemin een grote nood aan onderzoek naar de relatie tussen mondeling taalaanbod en woordenschatverwerving.

## Bibliografie

- De Niel, H. (1996). De zin van het woord. Woordenschat in een taakgerichte aanpak. In: VON-werkgroep NT2, *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Deurne: Plantyn, 49-70.
- De Winter-Pieters, H., K. Jaspaert & M. Verhelst (in voorbereiding). De rol van sociaal-affectieve factoren in tweede-taalverwerving van kleuters.
- Gallaway, C. & B. Richards (1994). *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Goossens, G. (in voorbereiding). *Impliciete taalkennis, expliciete taalkennis en taalverwerving*. Doctorale dissertatie K.U.Leuven.
- Huckin, T., M. Haynes & J. Coady (eds.) (1993). *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Jaspaert, K. (red.) (1995). *De Toren Van Babel. Nederlands voor de lagere school*. Deurne: Plantyn.



- Jaspaert, K. (1996). NT1 en NT2 in Vlaanderen en in Nederland. In: S. Kroon & T. Vallen (red.), *Het verschil voorbij. Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Nederlandse Taalunie Voorzeten 51. Den Haag: SdU Uitgeverij Kongin-negracht/Stichting Bibliograpia Neerlandica, 13-41.
- Krashen, S. & T. Terell (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Prentice-Hall International.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Robinson, P. (1995). Review Article. Attention, Memory, and the 'Noticing' Hypothesis'. In: *Language Learning*. 45, 2, 283-331.
- Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. In: *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Verhelst, M. (in voorbereiding). *De relatie tussen mondeling taalaanbod en incidentele woordenschatverwerving van het Nederlands als tweede taal door kleuters*. Doctorale dissertatie K.U.Leuven.

#### *Reef Appel en Anne Vermeer* *Minimizing and the words*

This article deals with the retention of words in reading, and in particular the aspect of words learned in an educational setting. After an introduction about aspects which facilitate word retention, mentioned in the literature, and the way in which 'learning success' is defined, an overview is given of a number of vocabulary acquisition studies in primary education, for both L1 and L2 learners. The point is that knowledge in these studies is about one third of the words that could be learned, regardless of whether the aspect of words in the curriculum was about 1,000 words. All researchers mention that their results are disappointing. The first part of the discussion focuses on the relatively low retention, with regard to learning, explicit methods, and provides the following in the classroom.

#### *Walter Schwanitz*

*The lexical composition of the language used in Flemish and Dutch primary schools*

This paper describes the results of a research project into the lexical composition of a number of text corpora. These corpora consisted of both written and oral language aimed at primary school children (6 to 12 year olds). Data were collected in a number

