

T2-woordverwerving in de bovenbouw

Over het belang van woorden voor taalvaardigheid bestaat weinig onenigheid. Ook zijn de meeste onderzoekers op het terrein van de tweede-taalverwerving het er over eens dat woorden relatief gezien belangrijker zijn dan grammatica. Een goede beheersing van de grammatica gepaard aan geringe lexicale kennis resulteert in een communicatieve vaardigheid die aanzienlijk geringer is dan wanneer het tegenovergestelde het geval is. Dit geldt voor alle vaardigheden, waarbij opgemerkt dient te worden dat lexicale tekortkomingen bij het spreken en schrijven via bepaalde strategieën als omschrijving en vermijding tot op zekere hoogte gecompenseerd kunnen worden. Bij het luisteren en lezen is dit echter niet mogelijk, omdat er geen controle is over het in de luister- en leesteksten voorkomende vocabulaire.

De teksten bepalen hoeveel en welke woorden dienen te worden beheerst voor het begrip. Leerlingen kunnen via cursusmateriaal voldoende woorden hebben geleerd om een uitdrukking als *Do not walk on the grass* te begrijpen, maar dat geeft geen garantie voor het begrijpen van het meer authentieke *Forbidden to trespass on the lawn*.

Weliswaar bestaat bij de receptieve vaardigheden de mogelijkheid tot andere compensatorische strategieën zoals de recent veel gepropageerde contextuele duiding van onbekende woorden, maar ik zal verderop in dit artikel betogen dat daar te veel heil van verwacht wordt en dat er eigenlijk geen goed alternatief is voor het bewust en systematisch leren van een groot aantal vreemdtalige woorden wil de leerling met enig begrip authentiek T2-taal materiaal kunnen lezen/beluisteren.

In dit artikel wordt ingegaan op vragen als welke en hoeveel woorden minimaal gekend moeten worden en op welke wijze dat het meest efficiënt bereikt kan worden. Daarbij gaat het niet om het leren van de eerste paar duizend woorden. Deze komen in de onderbouw zo frequent voor, dat zij grotendeels onbewust ('incidenteel') geleerd worden. Zij vormen echter geen voldoende basis voor het begrijpen van authentiek vreemdtalig materiaal. Het gaat om het

verwerven van een groot aantal minder frequente woorden die in de bovenbouw verworven moeten worden om authentieke luister- en leesteksten te kunnen begrijpen. Alvorens een voorstel te doen hoe dat binnen de nieuwe inrichting van de bovenbouw optimaal zou kunnen, behandel ik eerst de vraag hoeveel en welke woorden dat zijn. Daarbij beperk ik mij tot observaties over leesteksten, maar deze gelden, mutatis mutandis, ook voor luisterteksten.

Hoeveel woorden?

Hoeveel woorden dienen eindexamenleerlingen te beheersen voor het begrijpen van authentieke leesteksten? Het zal duidelijk zijn dat deze vraag, zo algemeen gesteld, niet goed beantwoord kan worden. Behalve van kennis van het in een tekst voorkomende vocabulaire, is het begrip van die tekst ook van andere factoren afhankelijk. Lezergebonden variabelen als vertrouwdheid met het onderwerp of intellectuele capaciteiten en tekstgebonden variabelen als structurele en conceptuele complexiteit, spelen ook een rol. Ook kan een lezer lexicale tekorten tot op zekere hoogte compenseren via een goede beheersing van een of meerdere van de andere subvaardigheden die een rol spelen in het proces van begrijpend lezen (verg. Stanovitch 1980). Desalniettemin kan gesteld worden dat kennis van het vocabulaire de belangrijkste factor is.

Wat betreft het soort authentieke leesteksten waarover het in dit artikel gaat, denke men aan teksten zoals die geselecteerd worden voor de Citotoetsen tekstbegrip voor het vwo. Het aantal en het soort woorden, benodigd voor het begrijpen van eenvoudiger teksten op lagere niveaus (havo, mavo, enz.) kan hiervan worden afgeleid. Deze vwo-teksten zijn authentieke vreemdtalige teksten uit een beperkt aantal genres over niet-specialistische onderwerpen die zo geselecteerd zijn, dat het begrip niet primair afhankelijk is van hierboven genoemde tekstkenmerken als conceptuele of structurele complexiteit of van lezerskenmerken als vertrouwdheid met het onderwerp.

In het algemeen wordt aangenomen dat voor een goed begrip van dit soort teksten ongeveer 7000 woorden beheerst moeten worden (Nation 1990, Laufer 1997, Groot 1994). Alleen Hazenberg (1994) komt tot een hogere schatting, maar deze dient naar alle

waarschijnlijkheid toegeschreven te worden aan de door haar gehanteerde onderzoeksmethode die voor deze onderzoeksvraag niet optimaal was.

Onder woorden worden in dit verband lemma's verstaan, d.w.z. dat afleidingen niet apart meegerekend worden. De rationale voor dit aantal ligt in schattingen van de lexicale dekking van dit soort teksten die met dit aantal gepaard gaat. Verschillende studies (Groot 1994, Hazenberg 1994, Laufer 1994) hebben aangetoond dat de lezer, voor adequaat tekstbegrip, in elk geval meer dan 90% van de in de tekst voorkomende woorden moet beheersen. Alleen dan is het percentage onbekende woorden zo laag dat zij voor het begrip niet meer essentieel zijn of dat er een goede kans bestaat, dat zij uit de context duidelijk worden. In aanmerking genomen dat de eerste, meest frequente 2500 woorden een dekking van ongeveer 80% geven, komen de meeste onderzoekers tot het geschatte aantal van ongeveer 7000 voor de dekking van meer dan 90% die vereist is voor adequaat begrip van authentieke leesteksten zoals hierboven omschreven.

De eerste paar duizend hiervan kunnen incidenteel geleerd worden vanwege hun hoge frequentie. De overige (en dat zijn er dus enkele duizenden) zullen gezien hun lagere frequentie intentioneel geleerd moeten worden. In de paragraaf over 'Hoe te leren?' kom ik daarop terug.

Welke woorden?

Uit het bovenstaande is duidelijk geworden dat voor het begrip van authentieke vreemdtalige teksten zoals die in de Citotoetsen tekstbegrip voor het vwo voorkomen, naast de eerste 2500 woorden nog eens circa 4500 woorden gekend moeten worden. Het vaststellen van precies welke woorden dat moeten zijn, is problematisch, gezien de snel afnemende frequentie na de eerste 1200 woorden.

Additionele selectiecriteria zoals nuttigheid en valentie bieden op dit niveau evenmin veel soelaas. Elke selectie kent enige willekeur ten aanzien van het opnemen in de lijst van bepaalde woorden. Dit probleem kan gedeeltelijk worden opgelost door het aanbieden van een veel grotere lijst van woorden, waarvan dan slechts een deel geleerd hoeft te worden (zie Groot 1994). Zo zou men bijv. een lijst van circa 9000 woorden kunnen samenstellen. Indien hiervan ongeveer de helft beheerst wordt, vormt deze samen met de incidenteel geleerde eerste 2500 woorden een woordenschat van 7000, die garant staat voor een dekkingspercentage van de betreffende teksten van meer dan 90%. Daarmee wordt aan de eerste vereiste voor het begrip van de teksten voldaan.

In het kader van een doctoraalscriptie (de Jong 1998) is voor het Engels onderzocht uit welk soort vocabulaire en met behulp van welke selectiecriteria een dergelijke lijst samengesteld kan worden. In dit onderzoek is voor het bepalen van de frequentie gebruik gemaakt van de frequentie-indelingen van de Collins Cobuild Dictionary. Deze zijn gebaseerd op het 'The Bank of English'-corpus van meer dan 200 miljoen woorden. Zij verdelen de woorden over 6 frequentie-niveaus. Niveau 1 bestrijkt de eerste, meest

frequente 700 woorden, niveau 2 de volgende 1200 woorden, niveau 3 de volgende 1500, niveau 4 de volgende 3200, niveau 5 de volgende 8100 woorden en niveau 6 alle andere woorden. De resultaten maken duidelijk dat het alleszins haalbaar is om via een combinatie van kwalitatieve (zinvolheid gezien de te lezen teksten, leerlast, enz.) en kwantitatieve (frequentie) selectiecriteria een lijst van 9000 woorden samen te stellen uit de niveaus 3, 4 en 5, die voor de hier beschreven situatie relevant is.

Hoe te leren?

Een vaak gesuggereerde benadering van het woordleerprobleem op de hogere niveaus is blootstelling van de leerlingen aan authentieke leescontexten, gecombineerd met training in de strategie van contextuele duiding van onbekende woorden (Mulder 1996, Schouten-van Parreren 1995, Westhoff 1993). Hiertegen kunnen verschillende bezwaren van theoretische en praktische aard worden ingebracht, die ik hieronder zal behandelen. Zij hebben betrekking op het gesuggereerde materiaal (authentieke T2 leescontexten) en de gesuggereerde exploitatie daarvan (training in de strategie van contextuele duiding).

• Het taalmateriaal

Het heilige geloof in authentiek vreemdtalig materiaal als optimale basis voor T2-taalverwerving is naïef en achterhaald. Het is een credo dat begon als een reactie op het artificiële taalmateriaal dat met name in vroege varianten van de structurele benadering van het T2-talenonderwijs gebruikt werd. Kenmerkend voor dergelijke benaderingen is de systematisch in moeilijkheidsgraad oplopende presentatie en oefening van de syntactische structuren van de doeltaal. Hiervoor werd zelf geconstrueerd of gemanipuleerd taalmateriaal gebruikt, om de simpele reden dat het natuurlijk zeer moeilijk is om authentiek vreemdtalig materiaal te vinden dat zich daarvoor leent. Onder authentiek wordt hier verstaan: door native speakers voor andere dan onderwijsdoelen geproduceerd.

Als principieel bezwaar tegen artificieel taalmateriaal werd terecht ingebracht, dat het de natuurlijke semantische en syntactische rijkdom en variatie van authentiek taalmateriaal mist en door de leerlingen als vervelend werd ervaren. Dit laatste werd overigens niet alleen veroorzaakt door het weinig inspirerende, niet vanuit een leerdersperspectief geschreven taalmateriaal, maar ook door de demotiverende didactische procedure, namelijk herhaling van de te leren structuren d.m.v. zogenaamde pattern drills. De combinatie van deze beide elementen, saai taalmateriaal en een saaie oefentechniek, resulteerde in mechanisch herhalen van voor de leerling betekenisloos taalmateriaal en leidde niet tot voldoende functionele taalvaardigheid. Dit laatste werd o.a. toegeschreven aan het gebruik van niet authentiek taalmateriaal.

Zich baserend op een bepaalde theoretische visie (de Chomskyaanse) op eerste-taalverwerving en overtuigd van de parallelle tussen eerste en tweede-taal-

verwerving (een niet empirisch falsifieerbare theorie, waarover Chomsky zich overigens nooit duidelijk heeft uitgesproken), spraken de tegenstanders van de structurele benadering van het T2-talenonderwijs een banvloek uit over de in deze benadering gevolgde methode (nl. systematische herhaling van gegradeerde structuren, hetgeen associaties oproep met het idee van gewoontevorming van de door Chomsky zo gehate Skinner) en het gebruikte taalmateriaal (dat niet of niet volledig authentiek was).

Het zou buiten het kader van dit artikel vallen om alle vooronderstellingen en aannames die aan deze overtuiging ten grondslag liggen aan een kritische analyse te onderwerpen. Laat ik volstaan met op te merken dat de teleurstellende resultaten van vroege structurele benaderingen van het T2-talenonderwijs waarschijnlijk meer het gevolg waren van het demotiverende effect op de leerlingen van de gebruikte methode (*pattern drilling* met saai taalmateriaal) dan van de systematische, gegradeerde aanbieding en herhaling in niet volledig authentieke taal van de te leren structuren. Dit voornamelijk motivationele probleem kan worden opgelost door presentatie en oefening van de structuren in gevarieerde, bij de interessesfeer van de leerlingen aansluitende situaties (zodat het element van herhaling niet of nauwelijks als zodanig wordt ervaren) met behulp van eenvoudige taal (en dat kan bewerkt authentiek taalmateriaal zijn). Het nuttig effect van een dergelijke aanpak, d.w.z. stapsgewijze aanbieding en oefening van structuren via eenvoudig taalmateriaal, zal waarschijnlijk groter zijn, althans bij oudere (zeg vanaf 12 jaar) leerders van een tweede taal, dan bij een door onderzoekers als Krashen voorgestelde benadering, de zogenaamde communicatieve methode. In deze benadering (wanneer zij althans consequent wordt toegepast, maar het eerste voorbeeld daarvan ben ik nog steeds niet tegengekomen!), worden meerdere structuren tegelijk, veel minder gegradeerd en minder systematisch, zonder enige expliciete grammaticale uitleg aangeboden en geoefend aan de hand van authentiek vreemdtalig materiaal. De theoretische rationale voor deze benadering is de veronderstelde parallelie tussen tweede- en eerste-taalverwerving. Bij laatstgenoemde, zo luidt de redenering, leert elk kind immers ongeacht intelligentie met succes een taal, ondanks het onvolledige, ongegradeerde maar wel authentieke aanbod; het zou dom zijn dit proces niet te kopiëren bij tweede taalverwerving.

De meest voor de hand liggende tegenwerping is de volgende. Ook al zou een tweede taalverwervingsproces identiek zijn aan het eerste wat betreft het vermogen tot inductieve verwerving van de grammatica (en dat is zeer discutabel want het vooronderstelt een taalverwervingsvermogen dat bij T2-taalverwerving ondanks de reeds aanwezige eerste taal en het verschil in leeftijd nog steeds identiek functioneert als bij verwerving van de eerste taal), dan zijn daar nog steeds grote verschillen in motivatie, beschikbare tijd en kwantiteit en kwaliteit van de blootstelling aan de taal. Het is moeilijk voor te stellen dat deze verschillen geen verschillen in de aard van het tweede-taal-

verwervingsproces met zich zouden brengen.

Ik keer terug naar mijn inleidende stelling over de beperkte bruikbaarheid en zinvolheid van authentiek taalmateriaal voor T2-taalverwerving. De volgende algemene observatie lijkt in dit verband gerechtvaardigd. Indien wij ervan uitgaan dat het verwerven van lexicale of grammaticale elementen optimaal gebeurt wanneer hun semantische en syntactische eigenschappen duidelijk geïllustreerd worden door de talige context, moet worden geconstateerd dat authentiek taalmateriaal daarvoor veelal minder geschikt is. Het is voor een ander doel geschreven en voor een ander publiek. Het doel van authentiek taalmateriaal is informatieoverdracht en niet het illustreren van hoe bepaalde woorden of grammaticale structuren worden gebruikt, en het wordt geschreven voor een publiek dat de woorden en grammatica van de betreffende taal al beheerst. Daarmee is echter niet gezegd, dat authentiek taalmateriaal niet bruikbaar zou zijn voor het T2-talenonderwijs. Maar het dient dan zo bewerkt te worden, dat het enerzijds een optimale illustratie vormt van het te leren grammaticale of lexicale item en, anderzijds, niet te veel onbekende of irrelevante elementen bevat, die de leerder alleen maar afleiden of zelfs het leerproces in de weg staan. Toegepast op het leren van nieuwe woorden (maar het geldt in grote lijnen ook voor het verwerven van grammaticale elementen) kan geconstateerd worden dat authentieke contexten vaak om een aantal redenen tekort schieten voor het optimaal leren van nieuwe woorden.

De volgende observaties vloeien voort uit onze ervaringen en bevindingen opgedaan in het kader van het project 'Taalvaardigheid Engels', dat op het ogenblik in uitvoering is aan de afdeling Engels van de Universiteit van Utrecht. In dit project (gefinancierd door het Ministerie van OCenW in het kader van het zogenaamde 'Kwaliteit en Studeerbaarheidsfonds') wordt t.b.v. een computerprogramma voor woordverwerving in een tweede taal (CAVOCA, zie verderop) via een concordantieprogramma in grote authentieke tekstbestanden naar voor het leren van woorden geschikte contexten gezocht.

1. Authentieke contexten bevatten vaak naast het te leren woord te veel andere onbekende woorden, zodat contextuele duiding van het te leren woord onmogelijk wordt vanwege, wat ik zou willen noemen, een cumulatieve reductie van de redundantie die daarmee gepaard gaat. Ik bedoel daarmee het volgende. Een onbekend woord in een voor de rest bekende context kan veelal geduid worden omdat het dan eigenlijk redundant is. Naarmate de context echter meer onbekende woorden bevat, wordt de redundantie van het woord kleiner. Met andere woorden: het wordt steeds moeilijker de betekenis vast te stellen, omdat er met steeds meer mogelijkheden rekening moet worden gehouden (bijv. indien woord A X betekent, dan is het waarschijnlijk dat woord B Y betekent. Indien echter woord A Z betekent, dan moet woord B iets anders betekenen enz.). Dit soort denken, d.w.z. het snel en flexibel vormen van verschillende hypotheses t.a.v. de betekenis van een woord en het systematisch gebruik maken van de contextuele informatie voor het bevestigen of weerleggen daarvan, is voor de meeste leerlingen te hoog gegrepen en vergalt bovendien ieder leesplezier.
2. Authentieke contexten bevatten meestal veel elementen die voor de betekenis van het woord irrelevant zijn en alleen maar een afleidende of zelfs misleidende werking hebben.
3. Ten derde is het veelal zo, dat zij geen voor de betekenis van het te leren woord relevante aanwijzingen bevatten.

4. Ten vierde is daar het grote bezwaar, dat de te leren woorden per definitie relatief weinig voorkomen in authentieke contexten vanwege hun lage frequentie, zodat de voor elk leerproces noodzakelijke cyclische herhaling ontbreekt.
5. Ten vijfde is het soms zo, dat de context de betekenis van het onbekende woord zo duidelijk maakt, dat het volkomen redundant is. Het grote gevaar is dan dat de leerling 'er overheen leest' en het woord dus niet leert.
6. Tenslotte dient opgemerkt (en ik heb de indruk dat dit gegeven veelal over het hoofd wordt gezien door de voorstanders van training in de strategie van contextuele duiding met behulp van authentieke leescontexten!), dat vaak een ver verwijderde context de aanwijzingen bevat die voor het deduceren van de betekenis van een onbekend woord relevant zijn. Zo vertelde een docent (wiens tweede taal niet Engels is) mij dat hij in een Engelstalige roman het hem onbekende woord *plumber* tegenkwam. De directe context bevatte geen aanwijzingen voor de betekenis. Enkele hoofdstukken later werd pas duidelijk uit een omschrijving van de werkzaamheden om welk beroep het ging. Een 4-vwo-leerling interpreteerde het Engelse woord *inflammable* als 'onbrandbaar'. Pas veel later, na de nodige misverstanden, werd hem uit de verdere context duidelijk dat er iets niet klopte met deze interpretatie! Ongelukkigerwijs wordt in het T2-talenonderwijs noodzakelijkerwijs meestal gewerkt met korte (selecties van) teksten zonder de bredere context. Pas wanneer de leerlingen regelmatig grotere tekstuele gehelen gaan lezen (en dat kan moeilijk tijdens de lessen: dat zullen zij zelfstandig moeten doen) zal er sprake kunnen zijn van het leren van een flink aantal woorden via authentieke leescontexten. Het is ironisch te moeten constateren dat dit soort lezen (hieronder valt ook het lezen van authentiek T2-taal materiaal via Internet) met het daarmee gepaard gaande gunstige effect van het incidenteel leren van nieuwe woorden pas mogelijk wordt wanneer de leerling over een grote woordenschat beschikt. Nadat de basisgrammatica verworven is, blijft de belangrijkste opgave voor de T2-leerder het verwerven van een grote woordenschat. Dat kan alleen via gerichte woordverwervingsprogramma's. Gezien het grote aantal te leren woorden zal dat veel tijd vergen, maar strategietraining aan de hand van authentiek T2-taal materiaal is geen efficiënt alternatief.

- **Exploitatie van het taalmateriaal**

Bovenstaande observaties over de bruikbaarheid van authentiek vreemdtalig materiaal voor het leren van woorden werpen ook een nieuw licht op de door enkele onderzoekers zo nadrukkelijk aanbevolen training in strategieën t.b.v. leesvaardigheid in de tweede taal, met name de strategie van contextuele duiding van onbekende woorden. Daar lag al het gegeven dat het nuttig effect van systematische training in de strategie van contextuele duiding van onbekende woorden op de leesvaardigheid in verschillende onderzoeken niet duidelijk empirisch aangetoond kon worden (Oostdam & Bimmel 1997; Mulder 1996). Bovenstaande observaties vanuit de praktijk maken echter duidelijk dat ook op logische gronden aangetoond kan worden dat contextuele duiding van onbekende woorden in authentieke contexten de nodige beperkingen kent en dat de nodige voorzichtigheid geboden is met aanbevelingen voor intensieve training in deze strategie.

Om misverstanden te voorkomen dient hier opgemerkt dat er geen enkel bezwaar bestaat tegen gedoseerde en in de dagelijkse lespraktijk geïntegreerde oefening in bepaalde strategieën. Docenten zullen dat toch al doen. Het bezwaar geldt intensieve programma's die expliciet gericht zijn op strategietraining. In dezelfde tijd kunnen de leerlingen immers nieuwe vreemdtalige woorden verwerven hetgeen,

ironisch genoeg, resulteert in een geringere noodzaak voor het moeten terugvallen op compensatorische strategieën als contextuele duiding. Het is dus op verschillende gronden aan te raden te zoeken naar betere manieren om de leerlingen een breed vreemdtalig vocabulaire bij te brengen dan via authentieke leesteksten en strategietraining. Efficiënte contextuele duiding en het daarmee gepaard gaande gunstige effect van incidenteel leren van nieuwe woorden wordt pas mogelijk wanneer de leerder voldoende woorden beheerst. Hoeveel woorden voor dit 'drempelniveau' vereist zijn, valt niet exact te zeggen. Wel is er sprake van een minimum aantal (verg. Laufer 1997), wil er sprake zijn van voldoende lexicale dekking van de teksten als voorwaarde voor contextuele duiding. Verder is het natuurlijk zo dat hoe meer woorden gekend worden, hoe eenvoudiger contextuele duiding van onbekende woorden zal zijn. Tot slot van deze stellingname tegen het trainen van de strategie van contextuele duiding van onbekende woorden aan de hand van authentiek vreemdtalig materiaal wil ik nog een ander, psycholinguïstisch argument aanvoeren waarom in het T2-talenonderwijs gerichte woordverwervingsprogramma's de voorkeur verdienen boven intensieve en veelal demotiverende training in strategieën. Dergelijke programma's zullen namelijk ook resulteren in een grotere vertrouwdheid met de schrijfwijze van de woorden van de tweede taal, zowel van de te leren minder frequente als van de frequentere die de context vormen. Dit zal leiden tot snellere herkenning van woorden bij het lezen. Als we nu bedenken dat het korte termijn-werkgeheugen een beperkte capaciteit heeft, vloeit hieruit voort dat hoe minder tijd de lezer hoeft te besteden aan dit eerste, elementaire stadium van het totale proces van begrijpend lezen (het zogenaamde *bottom up* of *data driven* lezen), des te meer tijd er over blijft voor hogere leesprocessen. Om het anders te formuleren: hoe automatischer de verwerking van het visuele signaal verloopt, des te meer tijd en aandacht er besteed kan worden, met gebruikmaking van allerlei soorten voorkennis (van de betreffende taal, van de wereld, enz.), aan betekenis-toekenning op zins- en zinsoverschrijdend niveau (het zogenaamde *top down* of *concept driven* lezen), hetgeen essentieel is voor een goede leesvaardigheid. In meerdere onafhankelijke onderzoeken werd overtuigende experimentele evidentie gevonden voor het positieve verband tussen snelheid van woordherkenning en begrip van een tekst (v.d. Avert 1995, Groot 1996, Nep 1997). In deze onderzoeken werden de reactietijden van Nederlandse leerlingen van verschillende niveaus van vaardigheid in de tweede taal op woordherkenningstests gecorreleerd met hun scores op tekstbegriptoetsen voor de talen Engels en Frans. Via moedertaal-ijking was de validiteit van zowel de woordherkenningstoetsen als de tekstbegrip toetsen aangetoond. De gevonden correlaties toonden een duidelijk verband aan tussen de variabelen snelheid van woordherkenning en tekstbegrip. Afsluitend kan gesteld worden dat er vele argumenten zijn die duidelijk maken dat het leren van woorden via het lezen van authentiek leesmateriaal met

contextuele duiding van onbekende woorden niet de meest efficiënte oplossing is van het woordleerprobleem op gevorderdenniveau (verg. ook Paribakht & Wesche 1997).

Theorieën over woordverwerving

De vraag die dus nog onbeantwoord blijft is: wat is de optimale manier van gestuurde woordverwerving? Een terugkeer naar het ouderwetse woordjes stampen via bilinguale woordenlijsten lijkt minder aan te raden. Het is een demotiverende procedure en over het nuttig effect, m.n. wat betreft de lange termijnretentie, bestaan veel twijfels.

Een andere mogelijkheid bestaat uit leesprogramma's met authentieke vreemdtalige leesteksten waarbij het te leren vocabulaire speciale aandacht krijgt (Paribakht & Wesche 1997). Het leereffect van een dergelijke aanpak kan wellicht groter zijn dan van strategietraining, maar een groot nadeel ligt in het relatief geringe aantal woorden dat aldus bestreken kan worden. Gezien het grote aantal woorden dat verworven dient te worden, biedt ook deze aanpak geen echte oplossing. De oplossing lijkt gezocht te moeten worden in een benadering die het natuurlijke proces van woordverwerving versnelt met vermijding van de tijdrovende blootstelling benodigd voor (incidentele) woordverwerving via authentieke leescontexten. Om deze benadering te concretiseren is een analyse van het woordverwervingsproces nodig. Hiervoor wenden wij ons tot de theorie over woordverwerving. Enkele detailverschillen tussen de verschillende theorieën (zoals het *feature set model* tegenover het *netwerk model*) daargelaten (verg. Aitchison 1992), wordt algemeen aangenomen dat de opslag van de tienduizenden woorden waarover een native speaker beschikt, verregaand gesystematiseerd is. Als evidentie hiervoor wordt o.a. aangevoerd de zeer korte tijd benodigd voor het ophalen van woorden (*lexical retrieval*) uit het geheugen (het 'mentale lexicon'). De woorden zijn in het mentale lexicon ingebed in een systeem van onderling verbonden netwerken. Deze netwerken zijn van verschillende aard, corresponderend met de verschillende kenmerken/eigenschappen van een woord: morfologisch (de opbouw en schrijfwijze), fonologisch (de uitspraak), syntactisch (de woordsoort), semantisch (de betekenis), enz. Receptieve kennis van een woord wordt in het geval van eerstetaalverwerving geleidelijk opgebouwd via blootstelling aan het woord in een grote hoeveelheid aan gevarieerde contexten die een natuurlijke illustratie vormen van de verschillende kenmerken van het woord en haar relaties met andere woorden. Vervolgens evolueert deze receptieve kennis zich tot de vaardigheid om het woord correct in de juiste contexten productief te gebruiken. Dit proces van semantisering en consolidatie vergt veel tijd en intrinsieke motivatie, maar beide ingrediënten zijn bij primaire taalverwerving in ruime mate aanwezig.

Bovenstaande theoretische denkbeelden hebben praktische implicaties voor de benadering van het vraagstuk van de woordverwerving in een tweede taal. Daarbij dient wel aangetekend te worden dat de

hierboven geschetste theorie over de structuur en werking van het mentale lexicon zich niet uitspreekt over woordverwerving in een tweede taal. Dat deze in bepaalde opzichten verschilt van woordverwerving in de eerste taal behoeft geen betoog. In eerste taalverwerving gaat de ontwikkeling van begrippen/concepten en de verwerving van de daarbij horende woorden/labels gelijk op. Bij tweede taalverwerving zijn, althans waar bron- en doeltaal verwante culturen reflecteren, vele van de concepten reeds bekend en moet slechts het nieuwe daarbij passende label worden geleerd. De blootstelling aan de woorden van een taal is bij eerstetaalverwerving intensiever en gevarieerder dan bij tweedetaalverwerving. Ook is de motivatie aanzienlijk groter, als wij daar al van kunnen spreken bij de eerstetaalverwerving van een kind: het proces verloopt eigenlijk net zo natuurlijk als groeien, waarvoor ook geen intrinsieke of extrinsieke motivatie nodig is. De Amerikaanse psycholinguïst Pinker spreekt dan ook van het taalinstinct. Met deze verschillen zal rekening gehouden moeten worden wanneer de theorie m.b.t. eerstetaalwoordverwerving wordt toegepast op tweedetaalverwerving.

CAVOCA

CAVOCA (Computer Assisted VOCabulary Acquisition) is een computerprogramma voor het leren van vreemdtalige woorden dat de hierboven genoemde theorie over eerstetaalwoordverwerving vertaalt naar de praktijk van het T2-onderwijs. In deze theorie over woordverwerving worden in dit proces verschillende stadia onderscheiden, nl.:

1. Het kennis nemen van de verschillende eigenschappen van een woord: de morfologische en fonologische, de syntactische, de semantische, enz.
2. De opslag/inbedding in het mentale lexicon in de verschillende onderling verbonden netwerken die met deze eigenschappen corresponderen.
3. Consolidatie van de inbedding door verdere blootstelling aan het woord in verschillende contexten die de verschillende eigenschappen illustreren.

De hierboven aangeduide opeenvolgende stadia worden in de verschillende onderdelen van het CAVOCA-programma geoperationaliseerd. Het laat de leerder de sequentie van mentale operaties waaruit elk leerproces bestaat (oriëntering, uitvoering, controle) systematisch uitvoeren. De contexten waarin de te leren woorden (op het ogenblik beperkt zich dat tot Engelse woorden maar het programma is niet taalspecifiek) worden aangeboden zijn zo gekozen dat dit zo efficiënt mogelijk gebeurt, zodat het woordleerproces a.h.w. gecomprimeerd wordt. Om de betrokkenheid te stimuleren moet de leerder op meerdere momenten keuzes t.a.v. betekenis en gebruik van het betreffende woord maken waarop het programma feedback geeft. De *lexical retrieval* van de geleerde woorden wordt receptief gestimuleerd door middel van uit grote tekstbestanden geselecteerde passages waarin de zojuist geleerde woorden voorkomen en (re)productief door middel van cloze-oefeningen waarbij de zojuist geleerde woorden moeten worden gebruikt. Het programma kan door de leerlingen

zelfstandig worden doorgewerkt en vormt aldus een uiterst zinvolle invulling van de door de leerlingen in het studiehuis te verrichten zelfstudie. De woorden worden in modules van 25 woorden aangeboden. Elke module vergt ongeveer 50 minuten en wordt afgesloten met een test. Het programma registreert de activiteiten en resultaten van de leerlingen en drukt die desgewenst af zodat de docent een goed overzicht behoudt van wat de individuele leerling presteert.

In het programma worden met name die woorden aangeboden die geen een op een verhouding hebben met een eerstetaal-equivalent. Men denke aan woorden als *fumble*, *enhance*, *encroach*, *oblivious*. Andere vreemdtaalige woorden die slechts een nieuw label voor een bekend concept vormen en die ook qua gebruik niet van de eerste taal afwijken (bijv. *abduct*, dat qua betekenis en syntactisch gebruik niet van het Nederlandse 'ontvoeren' afwijkt) krijgen een minder intensieve behandeling ('EDIT', d.w.z. Extended Dictionary Treatment). Deze houdt in dat een definitie, voorbeeldzinnen en voor de leerder minder transparante afleidingen worden gegeven, bijv. *nourish*, *nourishing food*, *malnutrition*, enz.

De CAVOCA-aanpak van het leren van vreemdtaalige woorden is in enkele experimenten vergeleken met meer orthodoxe benaderingen. Ten eerste werd geobserveerd dat de leerders het programma intuïtief als zinvol en efficiënt ervaren. Deze positieve motivatie zal des te belangrijker worden wanneer binnen enkele

jaren het gebruik van een woordenboek bij de examens mvt wordt toegestaan. Deze maatregel (mijns inziens genomen op basis van een naïeve analyse van wat leesvaardigheid inhoudt en zonder voldoende besef van de didactische implicaties), zal tot gevolg hebben dat de motivatie van veel leerlingen voor het leren van woordjes nog geringer wordt, onder het motto: onbekende woorden in de tekst zoeken we wel even op. Ze gaan dan echter voorbij aan het feit dat bij het examen voor het opzoeken van woorden slechts beperkte tijd beschikbaar is, zodat geselecteerd zal moeten worden. Welke echter de belangrijke woorden zijn, is voor de leerling moeilijk te bepalen, en dat kan ook niet geleerd worden d.m.v. strategietraining in woordenboekgebruik. Vaststellen welke de belangrijke woorden zijn in een tekst is slechts mogelijk als je de tekst globaal begrijpt en daarvoor moet je veel woorden beheersen. Daarnaast kleeft er nog een probleem aan het opzoeken van onbekende woorden in een woordenboek. Veel woorden hebben meerdere betekenissen en je kunt pas de in de context passende selecteren als je de context begrijpt.

Ten tweede wijzen de experimentele gegevens erop dat de CAVOCA-aanpak betere resultaten oplevert wat betreft de lange termijn retentie en (re)productief gebruik. In een volgende bijdrage wil ik graag verder ingaan op zowel deze onderzoeksgegevens als de theoretische principes over T2-woordverwerving en hun praktische uitwerking in CAVOCA.

Literatuur

- Aitchison, J., *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*, Oxford: Basil Blackwell, 1987.
- Avert, T.J.A. van der, Automatic word recognition and reading in a second language, Universiteit Utrecht, Faculteit Letteren, 1995.
- Dufour, M.J., Foreign language vocabulary acquisition: two methods compared, Universiteit Utrecht, Faculteit Letteren, 1997.
- Groot, P.J.M., Tekstbegrip en woordselectie voor het Vreemde-Talenonderwijs, *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 50, 1994, nummer 3.
- Groot, P.J.M., T1- en T2-leesvaardigheid: een contrastief-linguïstische benadering, in: *Leesvaardigheid in de eerste en in een tweede taal; een vergelijking*, Groot, P.J.M. en L.J.A. Nienhuis (red.), Faculteit Letteren, Universiteit Utrecht, Centre for Language and Communication, 1996.
- Hazenberg, S., *Een keur van woorden: de wenselijke en feitelijke woordenschat van anderstalige studenten*, Ridderprint, 1994.
- Jong, A.P.H. de, Between abandon and zoom: a quantitative study of required VWO vocabulary, Faculteit Letteren, Universiteit Utrecht, 1998.
- Laufer, B., The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know and words you can't guess, in: Coady, J. and T.H. Huckin (red.), *Second Language Vocabulary Acquisition*,

Cambridge University Press, 1997.

- Mulder, H., *Training in leesstrategieën: vorm en rendement*, Amsterdam: Meulenhof Educatief, 1996.
- Nation, I.S.P., *Teaching and learning vocabulary*, New York: Newbury House, 1990.
- Nep, W., The basics of L2 proficiency: word recognition and reading, Faculteit Letteren, Universiteit Utrecht, 1997.
- Oostdam, R. en P. Bimmel, Training en transfer van leesstrategieën, in: Groot, P.J.M. en L.J.A. Nienhuis (red.), *Leesvaardigheid in de eerste en in een tweede taal: een vergelijking*, Faculteit Letteren, Universiteit Utrecht, Centre for Language and Communication, 1996.
- Paribakht, T., en M. Wesche, Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition, in: Coady, J. and T.H. Huckin (red.), *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge University Press, 1997.
- Schouten-van Parreren, C., Woordenschat-onderwijs en leren leren, in: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 53, 1995, nummer 3.
- Stanovich, K.E., Towards an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency, in: *Reading Research Quarterly* 1, 1980.
- Westhoff, G.J., Onderwijs in leesstrategieën: theoretische achtergrond, praktisch nut, in: *Levende Talen* 480, 1993.

Peter Groot



Werzaam aan de Faculteit der Letteren van de Universiteit Utrecht. Houdt zich vooral bezig met onderzoek, onderwijs en ontwikkelingswerk op het gebied van het onderwijs in de moderne vreemde talen. Hij heeft op dit gebied diverse publicaties op zijn naam staan.