



JAN HULSTIJN

Stel dat iemand ons vraagt de woonkamer te beschrijven van een goede vriend bij wie we al jaren lang regelmatig op bezoek komen. We zullen er waarschijnlijk redelijk goed in slagen die kamer in detail te beschrijven. Toch hebben we waarschijnlijk nooit bewust het besluit genomen om ons alles wat zich in die kamer bevindt, in te prenten. We zullen vermoedelijk evenmin veel moeite hebben de hotelkamer voor de geest te halen waar we een paar dagen geleden een nachtje hebben geslapen. Maar het is onwaarschijnlijk dat we nog precies weten hoe de hotelkamer eruitzag waar we vorig jaar overnacht hebben.

Deze voorbeelden illustreren op een informele wijze de betekenis van wat onderzoekers het incidenteel leren of terloops oppikken van feitelijke informatie noemen (Hulstijn, 2012). Incidenteel leren staat in contrast met intentioneel leren, een term die verwijst naar een opzettelijke poging om feitelijke informatie in te prenten, zoals bij de voorbereiding van een examen of het leren van een tekst voor een rol in een toneelstuk. Bij intentioneel leren maken we vaak gebruik van geheugensteuntjes (ezelsbruggetjes) en het is voor een groot deel een kwestie van stampen, stampen en nog eens stampen.

De meubels en spullen in het huis van de vriend bij wie we zo vaak langskomen, zijn de woorden die we bijna dagelijks tegenkomen; de dingen die we zagen

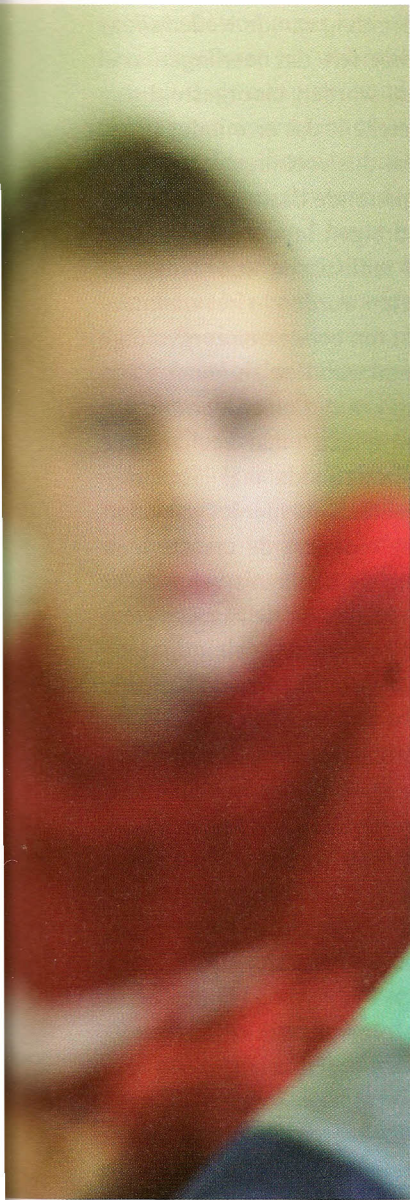


Foto: Anda van Riet

WOORDEN LEREN

Een kwestie van aandacht en herhaling

Woorden leren: intentioneel of incidenteel? Wat is het verschil, en hoe ga je ermee om in het vreemdetalenonderwijs? Belangrijker is het verschil tussen receptieve en productieve beheersing. Voor beide geldt dat aandacht en herhaling essentieel zijn. Veel lezen en luisteren ('kilometers maken') is wel goed voor de beklijving, maar onvoldoende voor de uitbreiding van de woordenschat.

in de hotelkamer van een paar dagen geleden, zijn de nieuwe woorden van een tekst die we net gelezen hebben, terwijl de dingen in de hotelkamer van twee jaar geleden de nieuwe woorden zijn in een tekst die we een tijdje geleden eenmalig gelezen hebben en sindsdien niet meer tegengekomen zijn.

Woordenschat in de moedertaal

Achttienjarigen met een vwo-diploma bezitten een receptieve woordenschat van ten minste 18.000 basiswoorden van het Nederlands (Hazenbergh & Hulstijn, 1996). Voor havisten en vmbo'ers zullen die getallen wat lager zijn, maar voor iedereen die net een schooldiploma behaald heeft, kan gerust aangenomen worden dat zij of

hij niet al die woorden intentioneel geleerd heeft door rijtjes woorden te stampen. De meeste woorden worden dus terloops (incidenteel) geleerd.

Incidentele woordverwerving betekent niet dat de woordkennis de leerling als het ware aan komt waaien zonder dat zij of hij er enige aandacht aan geschonken heeft. In het algemeen kan gesteld worden dat mensen geen informatie opslaan (dat ze dus niet 'leren', zou je kunnen zeggen) zonder aandacht en herhaalde blootstelling. Neem bijvoorbeeld woorden als *toenemen* en *afnemen*. Veel leerlingen komen deze woorden pas op school tegen, maar ze worden op school niet overhoord en leerlingen zitten thuis geen rijtjes Nederlandse woorden met *toenemen* en *afnemen* te stampen. Wel is het zo

dat deze woorden voorkomen in bijna alle schoolvakken (dus niet alleen bij het vak Nederlands). Ze komen dan voor in een betekenisvolle context. Hun betekenis wordt uitgelegd door de docent en misschien ook door het leerboek. De woorden keren terug in huiswerkopdrachten en als de leerlingen ze bij het maken van het huiswerk alweer vergeten zijn, dan moeten ze de betekenis ervan opnieuw opzoeken (of vragen aan iemand anders). Dat vergt aandacht voor het woord in zijn context. Woorden als *toenemen* en *afnemen* komen vaak voor in meerdere schoolvakken en daarom bekijken ze makkelijk (net als de herinnering aan de spullen in de woonkamer van een goede vriend). Kortom, we zouden de verwerving van *toenemen* en *afnemen* weliswaar terloops (incidenteel) kunnen noemen, maar de succesvolle verwerving ervan vergt aandacht en herhaalde blootstelling.

Aandacht en vooral herhaalde blootstelling vergen veel tijd. De belangrijkste verklaring van de enorme groei van de Nederlandse woordenschat in de schooljaren is gelegen in het feit dat woorden die leerlingen voor het eerst op school tegenkomen, daarna nog jarenlang terugkeren in allerlei situaties, binnen en buiten de school.

Woorden leren in een vreemde taal

Wat net gezegd is over aandacht en herhaalde blootstelling in de verwerving van Nederlandse woorden, geldt precies zo voor de verwerving van woorden in de vreemde talen. De diepte en rijkdom van de aandacht die de leerling schenkt aan een nieuw woord, zijn bepalend voor het onthouden van woordinformatie op kortere termijn: (1) betekenis opzoeken in het (papieren of digitale) woordenboek en die informatie opschrijven in een woordenschrift (of invoeren in de computer), (2) voorbeeldzinnen bekijken en opschrijven, en (3) relaties leggen met andere woorden, bijvoorbeeld door een 'spinnenweb' van woorden te tekenen.

Op langere termijn is eenmalige aandacht echter niet genoeg. Onbekende woorden opzoeken en opschrijven (*input only*) is zeer nuttig, maar als die informatie niet herhaald wordt of als het onbekende woord niet veelvuldig en met korte tussenpozen terugkeert bij het verdere lezen (*input plus*), dan wordt het woord vrijwel zeker vergeten (Peters, Hulstijn, Sercu & Lutjeharms, 2009). Een woordenlijst inprenten voor een overhoring (intentioneel leren) is nuttig, maar evenmin garantie voor permanente beklijving. Zoals iedere volwassene uit eigen ervaring weet, zakt veel schoolkennis met de jaren weg tenzij die kennis regelmatig gebruikt wordt. Het devies is dus: 'Gebruiken of verliezen' ('Use it or lose it').

Het grote verschil tussen woordenschatverwerving in

een vreemde taal en de uitbreiding van de Nederlandse woordenschat zit hem in het feit dat leerlingen veel minder aan de vreemde taal worden blootgesteld dan aan het Nederlands. Dat betekent dat er minder tijd is voor herhaald gebruik en dat dus veel nieuwe woorden die niet tot de telkens terugkerende basiswoordenschat horen, snel weer vergeten dreigen te worden. Het kan helaas niet anders dan dat realistische woordenschatdoelstellingen gekozen moeten worden in het vreemdetalenonderwijs. Dat betekent ten eerste een zorgvuldige selectie van een beperkt aantal woorden als leerdoel, en ten tweede zo veel herhaling van deze leerdoelwoorden dat ze bekijken. Leerlingen alleen maar veel teksten laten lezen of films in de betreffende taal laten zien ('kilometers maken') is geen efficiënte manier van woordenschatuitbreiding, om twee redenen: de meeste leerlingen doen geen moeite om de betekenis van nieuwe woorden op te zoeken (aandacht), en de meeste (voor de leerling) nieuwe woorden keren niet regelmatig terug (herhaalde blootstelling). Het lezen van boeken en het kijken en luisteren naar films dienen meer de *beklijving* van eerder onderwezen woorden dan de uitbreiding van de woordenschat. Bij voorkeur wordt het moeilijkheidsniveau van de boeken aangepast aan het kennisniveau van de leerling (*graded readers*). Onder zulke minder gunstige omstandigheden is er alles voor te zeggen om woorden herhaald te laten stampen in minimale context (dat wil zeggen in de context van losse zinnestelsels).

Wat kunnen leermiddelenontwikkelaar en docent doen?

Een goede leergang waarin veel lees- en luisterteksten zijn opgenomen, kan het zoek- en opschrijf- en tekenwerk van de leerling verlichten. De computer is hiervoor natuurlijk een uitstekend hulpmiddel. Wat de aandacht voor woorden betreft: een woordenlijst met rijke woordinformatie moet bij voorkeur met één muisklik oproepbaar zijn bij het lezen (en luisteren). Liefst wordt daarbij zichtbaar gemaakt in welke teksten en in welke contexten een woord al eerder is voorgekomen. Dit is belangrijk voor het leggen van rijke verbindingen van het doelwoord met andere woorden.

Wat de herhaling betreft: nieuwe woorden moeten op z'n minst zeven keer terugkeren, in het begin met korte intervallen, en geleidelijk aan met grotere intervallen. In de geheugenpsychologie is wel gesteld dat het ideale moment waarop je informatie moet herhalen die je niet vergeten wilt, vlak voor het moment ligt waarop je die informatie zou vergeten (Bjork, 1988). Maar we kunnen dat 'vergeetmoment' natuurlijk niet met zekerheid voor-

spellen. De computer kan uitstekend helpen bij het herhaald overhoren van woordkennis (in de context van losse zinnestelsels); de computer houdt bij elke overhoring bij of de leerling een woord fout of goed heeft. In het eerste geval wordt het woord snel herhaald in een volgende oefening; in het laatste geval neemt de herhaalafstand toe.

Vanzelfsprekend bevat elk hoofdstuk van een leer- gang luister- en leesteksten die een stapje moeilijker zijn dan die in het vorige hoofdstuk; in zulke teksten staan dus ook nieuwe woorden. Maar er moeten daarnaast ook luister- en leesteksten zijn die wat woordenschat en grammatica betreft juist geen nieuwe elementen bevatten. Zulke teksten zijn belangrijk voor de herhaalde blootstelling aan betrekkelijk nieuwe woorden en om te komen tot de snelle, automatische verwerking van de eerder aangeboden woorden en structuren. Als er in die teksten onbekende woorden zitten, komt het luister- of leesproces tot stilstand, en dat is niet bevorderlijk voor de automatisering van de taalkennis noch voor het leesplezier. De kunst is natuurlijk om lees- en luisterteksten aan te bieden die ondanks het feit dat er geen (of nauwelijks) nieuwe woorden in voorkomen, toch inhoudelijk aantrekkelijk zijn.

Productieve beheersing van meerwoorduitdrukkingen

Dat leerlingen woorden veel tegenkomen in lees- en luisterteksten, betekent niet dat ze die woorden dan ook goed genoeg kennen om ze bij het spreken en schrijven te gebruiken. Voor productieve beheersing van woorden zijn productieve oefeningen nodig. Ook hier geldt het devies: 'Gebruiken of verliezen'. Voor de productieve woordverwerving, in aanvulling op de receptieve kennis, is aandacht nodig voor uitspraak, klemtoon, spelling en voor de verbindingsmogelijkheden van woorden met andere woorden. Als leerlingen al vaak vaste woordverbindingen in lees- of luisterteksten zijn tegengekomen, zoals bijvoorbeeld *make a decision*, *meet the expectations*, en *throw a party*, dan wil dat nog helemaal niet zeggen dat ze bij het spreken of schrijven weten welk werkwoord hoort bij *decision*, *expectations* of *party*. Daar is opnieuw aandacht en herhaling voor nodig.

Voor productieve taalverwerving is het nog belangrijker dan voor receptieve taalverwerking om aandacht te schenken aan alle woorden in de zin en om veel voorkomende woordcombinaties vaak te herhalen, zodat de leerling weet dat het *Das geht mich nichts an* en *Das interessiert mich nicht* is en niet *Das geht mir nichts an* en *Das interessiert mir nichts*, en dat je de voorzetsels *nach*, *zu* en *in* moet gebruiken in respectievelijk *Wir fahren nach*

Hause, *Wir fahren zu den Verwandten* en *Wir fahren ins Kino*. Bij meerwoorduitdrukkingen verdwijnt dus de (toch al kunstmatige) grens tussen woordenschat en grammatica. Ook al heeft de leerlingen tientallen keren de juiste vorm gehoord en gelezen, dan is dat nog geen garantie voor juiste productieve beheersing. Voor taalproductie moet het brein procedures volgen die grotendeels losstaan van de procedures in taalreceptie.

Gebruiken of verliezen

Voor het onthouden van woorden is het niet zo belangrijk of de leerlingen de woorden opzettelijk (intentioneel) of onopzettelijk (incidenteel) leren; de ene vorm is niet per se beter dan de andere. Wat telt in beide vormen van leren, zijn twee dingen: voor receptieve beheersing aandacht en herhaalde blootstelling, of voor productieve beheersing herhaald gebruik.

Veel teksten lezen is geen garantie voor een snelle en efficiënte woordenschatgroei. Het brein werkt volgens een simpel principe: gebruiken of verliezen! Leer liever minder woorden voor de lange termijn dan meer woorden voor de korte termijn. Leergangen en docenten kunnen de woordverwerving vergemakkelijken met het bieden van snel toegankelijke, rijke woordinformatie en met het bieden van veel lees- en luisterteksten waarin geen of nauwelijks nieuwe woorden voorkomen. Voor de productieve taalbeheersing is het belangrijk dat zowel enkelvoudige woorden als meerwoorduitdrukkingen geoefend worden in de context van hele uitingen in betekenisvolle communicatie. ■

Jan Hulstijn is hoogleraar tweedetaalverwerving aan de Universiteit van Amsterdam, <home.medewerker.uva.nl/j.h.hulstijn>. Dit artikel bevat enkele (bewerkte) passages uit Hulstijn (2004) en Hulstijn (2012).

LITERATUUR

- Bjork, R. A. (1988). Retrieval practice and the maintenance of knowledge. In M. M. Gruneberg, P. E. Morris, & R. N. Sykes (Red.), *Practice aspects of memory* (pp. 396–401). New York, NY: Wiley & Sons.
- Hazenberg, S., & Hulstijn, J. H. (1996). Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation. *Applied Linguistics*, 17, 145–163.
- Hulstijn, J. H. (2012). Incidental learning in second language acquisition. In C. A. Chapelle (Red.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell. [Deze encyclopedie gaat in de loop van 2012 online.]
- Hulstijn, J. H. (2004). Oefenen in woord-voor-woord verstaan als vorm van impliciet leren. In B. Bossers (Red.), *Vakwerk! Achtergronden van de NT2-lespraktijk* (pp. 43–50). Amsterdam: Beroepsvereniging NT2. [Herdrukt in Bossers, B. (Red.). (2008). *Klassiek vakwerk: Achtergronden van het NT2-onderwijs – de beste artikelen uit 5 jaar Vakwerk* (pp. 63–72). Amsterdam: Boom.]
- Peters, E., Hulstijn, J. H., Sercu, L., & Lutjeharms, M. (2009). Learning L2 German vocabulary through reading: The effect of three enhancement techniques compared. *Language Learning*, 59, 113–151.