

Collocaties leren in een vreemde taal

Elke PETERS

Abstract

Foreign-language (FL) learners are faced with the challenge of acquiring a large vocabulary. Research has shown that the acquisition of formulaic sequences (FS) and collocations is one of the biggest lexical challenges for foreign language learners. Researchers and teachers alike acknowledge the importance of learning FS in the FL classroom because FS serve a number of communicative functions; they are ubiquitous in language; they allow more fluency in language output and their use makes FL learners come across as more proficient (Barfield and Gyllstad 2009; Boers et al. 2006; Schmitt 2008: 340). This paper reports on three studies that explore the effect of different pedagogic interventions on the acquisition of formulaic sequences and collocations. The pedagogic implications of the research findings are discussed in detail.



1. INLEIDING

Vreemdetaalleerders worden geconfronteerd met de enorme uitdaging om een woordenschat van duizenden woorden uit te bouwen (Milton, 2009). Zo een grote woordenschatomvang is nodig om geschreven en gesproken taalinput (teksten, films, gesprekken, ...) goed te kunnen begrijpen. Onderzoek heeft uitgewezen dat vreemdetaalleerders 3000 tot 5000 woorden moeten kennen om teksten behoorlijk te kunnen begrijpen (Nation, 2001). Voor detailbegrip worden zelfs nog hogere cijfers naar voren geschoven (Schmitt et al., 2011). Studenten die aan een Nederlandstalige universiteit willen studeren beschikken best minimum over 10.000 woorden (Hazenberg & Hulstijn, 1996). Om tot goed luisterbegrip te komen is kennis van minder woorden nodig maar recent onderzoek gaat toch nog steeds van 2000 tot 3000 woorden uit (Staehr, 2009; Van Zeeland & Schmitt, 2012).

Eén van de grootste lexicale uitdagingen voor vreemdetaalleerders is het correct gebruik van collocaties en meerwoordgroepen. Wat collocaties en meerwoordgroepen zo moeilijk maakt is dat zij vaak semantisch transparant zijn en dus gemakkelijk begrepen worden. Nederlandstalige leerlingen of studenten die Engels of Duits studeren zullen wellicht weinig problemen ondervinden met het begrijpen van de collocatie *to make an effort* of *sich Mühe machen* (een inspanning doen). Maar wanneer zijzelf deze collocatie in de doeltaal moeten gebruiken, bestaat het risico dat zij *to do an effort* of *Mühe tun* zullen zeggen. Analyses van leerdercorpora hebben aangetoond dat zelfs gevorderde vreemdetaalleerders veel fouten maken tegen collocaties (bv. *to do*

an effort), dat zij collocaties en meerwoordgroepen inderdaad minder gebruiken dan moedertaalsprekers en dat zij een beperkt aantal collocaties of meerwoordgroepen te veel gebruiken (Laufer & Waldman, 2011; Nesselhauf, 2003). Dit alles zorgt ervoor dat niet-moedertaalsprekers misschien wel vloeiend en zonder (veel) grammaticale fouten spreken en schrijven maar dat zij voor moedertaalsprekers toch vreemd klinken (Ellis, Simpson-Vlach & Maynard, 2008). Vandaar dat er recent steeds meer aandacht gaat naar hoe het verwervingsproces van collocaties en meerwoordgroepen gestimuleerd en gefaciliteerd kan worden.

2. ACHTERGROND

Op basis van de literatuur wordt duidelijk dat er verschillende termen worden gebruikt om het fenomeen van gelexicaliseerde woordgroepen te beschrijven (Wray, 2002, p. 9). In deze bijdrage wordt de term meerwoordgroepen gebruikt als overkoepelende term voor uitdrukkingen, gezegden, collocaties, enz en ter vervanging van de Engelse term *formulaic sequences*. Meerwoordgroepen bestaan uit een opeenvolging van woorden die frequent samen voorkomen. Voorbeelden zijn *den Zug verpassen* (de trein missen), *to make an effort* (een inspanning doen), *to squander money* (geld verspillen), *Übung macht den Meister* of *practice makes perfect* (oefening baart kunst), *to set somebody a task* (iemand een taak geven), *birds of a feather flock together* (soort zoekt soort), *schön dich kennen zu lernen* (aangename kennismaking)...

Meerwoordgroepen zijn alomtegenwoordig in een taal. Erman en Warren (2000, geciteerd in Schmitt & Carter, 2004) berekenden dat bijna 60% van gesproken Engels uit meerwoordgroepen bestaat. Als meerwoordgroepen inderdaad zo frequent zijn, dan is het niet meer dan logisch dat vreemdetaalleerders ook deze meerwoordgroepen onder de knie moeten krijgen (Schmitt & Carter, 2004).

Een groot deel van het onderzoek naar meerwoordgroepen en collocaties richt zich op de vraag of en hoe vreemdetaalleerders meerwoordgroepen gebruiken. Analyses van leerdercorpora tonen aan dat vreemdetaalleerders minder collocaties gebruiken dan moedertaalsprekers (Forsberg, 2010; Laufer & Waldman, 2011). Ook al stijgt de frequentie naarmate het taalniveau van de vreemdetaalleerders stijgt, toch gebruiken gevorderde taalleerders nog steeds minder collocaties. Uit onderzoek blijkt eveneens dat vreemdetaalleerders talrijke fouten maken wanneer ze collocaties produceren. Eén vierde (Nesselhauf, 2003) tot één derde (Laufer & Waldman, 2011) van de geanalyseerde collocaties was niet correct. Die fouten zijn vaak beïnvloed door de moedertaal van de studenten (Laufer & Waldman, 2011; Nesselhauf, 2003). Vreemdetaalleerders lijken in tegenstelling tot moedertaalsprekers van het “open-

choice” principe (Sinclair, 1991) gebruik te maken waarbij individuele woorden geselecteerd en met elkaar gecombineerd worden, terwijl moedertaalsprekers eerder het “idiom”-principe volgen en groepen van woorden als geheel uit het mentale lexicon ophalen en gebruiken (Wray, 2002). Dit resulteert misschien in grammaticaal correct taalgebruik maar niet in ‘native-like’ taalgebruik.

Recent is de aandacht ook verschoven naar het verwervingsproces van meerwoordgroepen en collocaties en pedagogische interventies die dit proces kunnen bevorderen. Zonder zo een interventie is het mogelijk dat vreemdtaalleerders nieuwe meerwoordgroepen en collocaties niet (als geheel) opmerken. Dit is niet onwaarschijnlijk gezien veel meerwoordgroepen en vooral collocaties semantisch transparant zijn. Collocaties bestaan namelijk vaak uit frequente woorden die gemakkelijk door de leerder begrepen worden, zelfs als één van de woorden van de moedertaal verschilt (Nation, 2001, p. 325), zoals bij *to make an effort* het geval is.

Michael Lewis vestigde in 1993 in zijn bekende werk *The lexical approach* al de aandacht op het belang van meerwoordgroepen in de vreemdetalenklas. Hij pleitte ervoor om vreemdtaalleerders voortdurend aan te moedigen om collocaties en meerwoordgroepen in taalinput op te merken. Volgens Lewis is het cruciaal om hen bewust te maken van de alomtegenwoordigheid van deze meerwoordgroepen.

Boers en collega's (2006) onderzochten in een empirische studie of de door Lewis aanbevolen *lexical approach* inderdaad tot meer meerwoordgroepen in de taalproductie van studenten Engels zou leiden. De studenten werden in twee groepen verdeeld waarbij in één groep de aandacht expliciet op meerwoordgroepen werd gevestigd. De resultaten toonden aan dat de experimentele groep inderdaad meer meerwoordgroepen gebruikte wanneer zij een pas gelezen tekst moesten navertellen. Bovendien werd deze groep als taalvaardiger gepercipieerd dan de controlegroep die minder meerwoordgroepen gebruikte. Het verschil verdween echter bij spontane taalproductie.

Jones en Haywood (2004) onderzochten of een pedagogische interventie het leren van *academic formulaic sequences* kan bevorderen. De aanpak bestond eruit om in één groep expliciet de aandacht te vestigen op meerwoordgroepen tijdens leesactiviteiten en productieve taken en in een andere groep dit niet te doen. Hun resultaten tonen aan dat de experimentele groep zich meer bewust was van de aanwezigheid van meerwoordgroepen en dat ze ook meer meerwoordgroepen konden geven in een invulstaak maar dat ze in hun schrijftaken desondanks niet meer meerwoordgroepen gebruikten.

Laufer en Girsai (2008) bestudeerden het effect van een contrastieve aanpak op woordenschatverwerving. Zij vergeleken hiervoor drie taaktypes met elkaar waarvan één taaktype uit twee vertaaltaken bestond. Het gebruik van

vertalingen in een leercontext bleek positieve effecten te hebben, vooral op het leren van collocaties. Dit resultaat verbaast niet gezien corpusanalyses hebben aangetoond dat de moedertaal van vreemdetaalleerders vaak aan de basis ligt van collocatiefouten.

Webb en Kagimoto (2010) onderzochten o.a. wat het effect van synonymie en het aantal *collocates* per kern is op het leren van collocaties. Zij stelden vast dat studenten significant meer collocaties leren wanneer het aantal *collocates* per kern toeneemt, d.w.z. het is gemakkelijker om twee keer een reeks van zes collocaties (bv. *deep respect, deep sea, deep end, deep sleep, deep voice, deep divisions*) te leren dan 12 collocaties gevormd rond 12 verschillende adjectieven (*dead leaves, simple truth, firm offer, wrong direction, sweet tooth, current affairs, ...*). Het aanleren van een groep collocaties waarvan er woorden synoniem zijn bleek daarentegen een negatief effect op het leerrendement te hebben. Het is dus geen goed idee om *fast track* en *quick check* enerzijds en *tall order* en *high spirits* anderzijds tegelijkertijd aan te bieden.

Samenvattend kan gesteld worden dat verschillende methoden en taken het potentieel hebben om in een groter leerrendement te resulteren dan wanneer geen interventie gebruikt wordt. Belangrijk hierbij is dat naar analogie met het leren van individuele woorden vreemdetaalleerders op de één of andere manier aangezet worden om nieuwe meerwoordgroepen en collocaties (als geheel) op te merken. Vervolgens moeten zij de vorm-betekenislink van die items grondig verwerken om zo een link te creëren in het mentale lexicon. Deze link moet dan via herhaalde momenten geconsolideerd worden (Hulstijn, 2001; Peters et al., 2009; Schmitt, 2008).

3. DRIE STUDIES OVER HET VERWERVEN VAN COLLOCATIES

Deze bijdrage rapporteert over drie studies die onderzochten welke factoren kunnen bijdragen tot het leren van meerwoordgroepen en collocaties. In het bijzonder werd onderzocht of het mogelijk is om d.m.v. een pedagogische interventie de cognitieve processen die aan de basis liggen van woordenschatverwerving (opmerken, verwerken en consolideren van de vorm-betekenislink van nieuwe lexicale items) te beïnvloeden en zo een grotere leerwinst te realiseren. Studie 1 focust op het effect van een pedagogische interventie (de aandacht vestigen op meerwoordgroepen in een tekst) op het opmerken en leren van meerwoordgroepen wanneer vreemdetaalleerders een tekst lezen. Studie 2 onderzocht twee technieken, nl. de aandacht vestigen op de aanwezigheid van meerwoordgroepen enerzijds en typografische markering anderzijds, op het opmerken en leren van meerwoordgroepen wanneer vreemdetaalleerders een tekst lezen. Studie 3 ten slotte had als doel het effect van herhaling in woordenschatgerichte oefeningen in kaart te brengen.

3.1 Studie 1¹

3.1.1 Onderzoeksopzet

In deze studie werd onderzocht of het expliciet attenderen op collocaties zou leiden tot het leren van meer collocaties dan wanneer dat niet gebeurt. Vierenvijftig studenten Engels uit een opleiding Toegepaste Taalkunde (toen nog Vertaler-Tolk) werden opgesplitst in twee groepen. De ene groep kreeg de instructie om een Engelstalige tekst te lezen en daarbij te letten op nieuwe woordenschat, terwijl de andere groep de instructie kreeg de tekst te lezen en daarbij te letten op zowel nieuwe individuele woorden als nieuwe collocaties (= experimentele groep). Voor dit onderzoek werden 40 onbekende lexicale items gekozen, 19 individuele woorden (*to rally, notorious, crook, credentials, trump, to loathe, cesspit, bluster, devastation, fealty, littered, ferocious, spouse, staunch, to applaud, to commemorate, to corner, to scurry off, to stride*) en 21 collocaties (*to hold a grudge, to raise money, harsh criticism, to take the lead, to launch a career, to lower the (crime) rates, to mark the anniversary, to run a vendetta, to take the credit, to run for mayor, to serve time, undisclosed location, political pundits, to bend the rules, to carry the headline, to cast doubt on, to cast one's vote, to complete a transformation, to deliver a speech, to foster the desire, to hit the headlines*). Een pretest had aangegeven dat deze items onbekend waren voor de deelnemende studenten. De twee groepen kregen 40 minuten om de tekst (met de betekenis van een aantal woorden, waaronder de doelwoorden, in de marge) te lezen en nieuwe woordenschat te noteren op een invulblad. Het invulblad van de experimentele groep was opgesplitst in twee kolommen, één voor individuele woorden en één voor collocaties. Na het afwerken van hun taak beantwoordden de studenten ook een aantal retrospectieve vragen over de taak zelf. Ten slotte legden alle studenten dezelfde woordenschattest af, waarin zij de (vorm van de) lexicale items moesten geven, om te controleren of en welke leerwinst er in elke groep was.

3.1.2 Resultaten

Verrassend genoeg bleek dat de controlegroep meer lexicale items kon geven op de test dan de experimentele groep (12,7 vs 11). Dit was ook het geval wanneer de individuele woorden (4,7 vs 4) en de collocaties (7,9 vs 7) opgesplitst werden. Het verschil was echter niet statistisch significant. Algemeen kunnen we stellen dat de scores op de test laag waren en dat de individuele woorden wellicht moeilijker waren dan de collocaties. De notities van de deelnemende studenten werden ook geanalyseerd. Daaruit bleek dat de experimentele groep

¹ Voor een gedetailleerd verslag van deze studie verwijzen we naar Peters (2009).

in totaal meer items in het algemeen maar vooral meer collocaties had genoteerd. De instructie had er dus wel voor gezorgd dat deze studenten meer aandacht aan collocaties hadden besteed en er meer hadden genoteerd maar tegelijkertijd resulteerde dit niet in een hogere score op de test.

Hoe kunnen we deze resultaten interpreteren? Zoals eerder vermeld is het belangrijk dat vreemdetaalleerders nieuwe lexicale items in de input, bv. een leestekst, opmerken. Vervolgens is het essentieel dat de vorm-betekenislink van het lexicale item, in dit geval individuele woorden enerzijds en collocaties anderzijds, grondig en diep verwerkt wordt zodat er een geheugenspoor gecreëerd wordt. De retrospectieve vragen geven gedeeltelijk een antwoord. Uit de antwoorden bleek dat de twee groepen grotendeels op dezelfde manier te werk waren gegaan. Ook de controlegroep gaf aan expliciet aandacht aan collocaties te hebben besteed, ook al hadden ze er minder genoteerd dan de experimentele groep. Een tweede antwoord kan gevonden worden in het lezen en noteren zelf. De experimentele groep las de informatie in de glossen (vertaling) en noteerde ook meer collocaties maar het lijkt erop dat het noteren voornamelijk bestond uit het kopiëren van de vorm eerder dan uit het grondig verwerken van de lexicale informatie. Bijgevolg werd er geen stevige vorm-betekenislink in het mentale lexicon gecreëerd. Vreemdetaalleerders attenderen op de aanwezigheid van collocaties heeft wel een effect op de noodzakelijke eerste stap, nl. het opmerken van collocaties, maar lijkt dus niet te resulteren in een grotere leerwinst.

3.2 Studie 2²

3.2.1 Onderzoeksopzet

Studie 2 werd opgezet als een vervolgstudie van studie 1. Naast het attenderen op meerwoordgroepen richtte deze studie zich ook op het effect van typografische markering. Uit een studie van Bishop (2004) bleek dat typografische markering een effect heeft op het aantal meerwoordgroepen dat wordt opgezocht tijdens een leesactiviteit. Bishop onderzocht echter niet of deze techniek ook een effect heeft op het leren van nieuwe meerwoordgroepen. Deze vraag probeert studie 2 te beantwoorden.

De concrete onderzoeksvragen in deze studie waren:

- Was is het effect van een aandachtsrichtende techniek op het leren van nieuwe individuele woorden en meerwoordgroepen?
- Wat is het effect van typografische markering op het leren van nieuwe individuele woorden en meerwoordgroepen?

² Voor een gedetailleerd verslag van deze studie verwijzen we naar Peters (2012).

- Bestaat er een interactie tussen beide technieken?
- Is het even moeilijk om de vorm van individuele woorden te leren als van meerwoordgroepen?

Achtentwintig studenten Duits uit een opleiding Toegepaste Taalkunde werden willekeurig aan twee groepen toegewezen. Zoals in studie 1 kreeg de eerste groep de instructie om een Duitstalige tekst (met glossen in de marge) te lezen en hierbij te letten op nieuwe woordenschat, terwijl de andere groep expliciet de instructie kreeg om zowel op nieuwe individuele woorden als op nieuwe meerwoordgroepen te letten (experimentele groep). De twee groepen werd ook gevraagd om na het lezen van de tekst en het noteren van nieuwe woordenschat de tekst in het Duits samen te vatten. Vierentwintig lexicale items werden voor deze studie geselecteerd, 12 individuele woorden (*Auftakt, Gesöff, sich schlängeln, gestehen, trotzig, wirken, säumen, erlangen, fackeln, restlos, Trümmerfeld, Verheerung*) en 12 meerwoordgroepen (*Bier zapfen, etwas aus der Taufe heben, nicht zur Kenntnis nehmen, tief bewegt, zu Ende gehen, Schutt beseitigen, die Tore öffnen, Einzug halten, jemandem einen Besuch abstatten, sich unbändig freuen, Spenden sammeln, in ein Tollhaus verwandeln*). Uit een pretest bleek dat de studenten niet vertrouwd waren met deze lexicale items. De helft van de individuele woorden enerzijds en van de meerwoordgroepen anderzijds was in de tekst visueel gemarkeerd, d.w.z. onderstreept en in het vet gedrukt. Opnieuw was het notitieblad van de experimentele groep anders ingedeeld, nl. voorzien met een kolom voor nieuwe individuele woorden en nieuwe collocaties. Na de taken legden de studenten een woordenschattoets af waarin ze de Duitse vertaling van de 12 individuele woorden en de 12 collocaties moesten geven (productieve toets) om zo eventuele leerwinsten in kaart te brengen. Het experiment eindigde met een korte vragenlijst over de perceptie en het strategiegebruik van de studenten.

3.2.2 Resultaten

De eerste vraag betreft het effect van de techniek 'studenten attenderen op meerwoordgroepen in een tekst'. Uit de resultaten blijkt dat, net zoals in studie 1, de controlegroep een hogere score haalde op de test dan de experimentele groep (3,57 vs 2,21). Het verschil was echter niet significant. Wel moet er onmiddellijk op gewezen worden dat er eigenlijk een bodemeffect was in de toets. Ook al scoorde de controlegroep een beetje beter, de resultaten van de twee groepen waren erg laag.

De tweede vraag richt zich op het effect van typografische markering. Worden woorden en meerwoordgroepen die in een tekst typografisch gemarkeerd zijn beter onthouden dan items die niet gemarkeerd zijn? Inderdaad, lexicale

items die onderstreept en in het vet gedrukt waren werden beter onthouden (5,18 vs 3,54; $F(1, 27) = 20,08$; $p < ,001$). Opnieuw moet er op gewezen worden dat de scores laag waren. Vraag drie focuste op de interactie tussen de twee technieken. De analyses toonden aan dat er één significante interactie was, nl. tussen groep en type lexicaal item ($F(1, 27) = 8,10$; $p = ,009$). De controlegroep had significant meer individuele woorden onthouden dan de experimentele groep. Hoewel er geen andere interacties werden gevonden, was duidelijk dat het verschil in score vooral groot was voor de meerwoordgroepen. Daarom werden er ook gepaarde t-toetsen uitgevoerd, waaruit bleek dat visueel gemarkeerde meerwoordgroepen inderdaad significant beter onthouden werden dan niet-visueel gemarkeerde meerwoordgroepen ($t(1, 27) = 4,41$; $p < .0001$). Als we naar het type lexicaal item kijken, individueel woord tegenover collocatie, dan kunnen we vaststellen dat de individuele woorden beter onthouden werden dan de meerwoordgroepen (5,32 vs 3,39). Collocaties leren via een leestaak lijkt moeilijker te zijn dan op die manier individuele woorden op te pikken.

De notities en de samenvattingen van de twee groepen werden ook geanalyseerd en vergeleken. Een eerste bevinding, vooraleer over te gaan tot de vergelijking tussen de twee groepen, is dat er enorme individuele verschillen bestonden tussen de individuele deelnemers (bereik van 11 items tot 89 items). Verder bleek dat sommige studenten de vertaling noteerden, anderen weer niet. Sommige studenten onderstreepten ook woorden en meerwoordgroepen in de tekst. Kortom, de studenten gebruikten uiteenlopende strategieën tijdens deze taak. Verder werden er meer individuele woorden dan meerwoordgroepen genoteerd. Wat verder opviel was dat heel wat studenten de individuele woorden en meerwoordgroepen niet correct overnamen. Zo werd *Gesöff Gesoff* en *schlängeln schlängelen*.

De vergelijkende analyses van de notities toonden aan dat de experimentele groep meer meerwoordgroepen genoteerd had hoewel de controlegroep meer items in totaal had opgeschreven. Het zal wellicht niet verbazen dat er meer typografisch gemarkeerde items in de notities voorkwamen in vergelijking met de niet-gemarkeerde items. Het verschil was significant ($F(1, 26) = 9,84$; $p = ,004$). Dit wil echter niet zeggen dat alle typografisch gemarkeerde items genoteerd werden, ook al bleek uit de pretest dat de studenten deze items niet kenden. Als we de interactie tussen type item en typografische markering bestuderen, dan valt op dat gemarkeerde meerwoordgroepen het meest werden genoteerd (gemiddeld 3,18) en niet-gemarkeerde meerwoordgroepen het minst (gemiddeld 1,93), een significant verschil zoals uit de analyses bleek ($F(1, 26) = 9,14$; $p = ,001$). Er werd eveneens onderzocht of er een verband was tussen het aantal genoteerde lexicale items en het aantal items dat studenten konden geven op de test. Voor alle types van items werden positieve, matige

correlaties gevonden (variërend van $r = 0,38$ tot $r = 0,50$), met uitzondering van de correlatie voor de meerwoordgroepen die groot was ($r = 0,56$). Kortom, hoe meer items er genoteerd werden, hoe meer items er correct waren op de test. Desondanks bleven de scores toch laag.

Een kwalitatieve studie van de notities kan ons helpen om een deel van deze kwantitatieve gegevens te interpreteren. Het viel op dat sommige meerwoordgroepen niet als geheel werden herkend. Zo schreven sommige studenten enkel *Tollhaus* of *verwandeln* en niet *in ein Tollhaus verwandeln*. Meerwoordgroepen die semantisch transparant waren kwamen nauwelijks voor in de notities in vergelijking met meerwoordgroepen die semantisch minder transparant waren. De meerwoordgroep *zu Ende gehen* lijkt voor Nederlandstalige studenten Duits duidelijk; ze kennen *zu*, *Ende* en *gehen* maar de pretest toonde aan dat ze niet vertrouwd waren met de vorm *zu Ende gehen* als geheel, d.w.z. ze waren vertrouwd met de betekenis maar konden zelf niet de correcte vorm geven. De meerwoordgroep *jemandem einen Besuch abstatten* had meer kans om opgemerkt te worden, wellicht omdat de studenten in kwestie het werkwoord *abstatten* niet kenden. Een vergelijkbaar voorbeeld is *Einzug halten*. Omdat de studenten het individuele woord *Einzug* niet kenden, trok deze meerwoordgroep gemakkelijker hun aandacht.

De samenvattingstaak werd gegeven om zeker te zijn dat de studenten de tekst grondig zouden lezen. De samenvattingen werden bijgevolg niet gescoord. Toch leek het interessant om te onderzoeken of studenten nieuwe woorden in hun samenvatting zouden gebruiken. Het was duidelijk dat de studenten bijzonder weinig nieuwe items gebruikten, slechts 2,43 gemiddeld. Verrassend misschien, er werden meer nieuwe meerwoordgroepen dan nieuwe individuele items gebruikt. Van de 68 items die in de samenvattingen gebruikt werden werden er 43 correct onthouden op de test, wat overeenkomt met een leerwinst van 63%. Dus, studenten gebruikten weinig nieuwe items in hun samenvatting maar als ze er gebruikten was de kans groot dat ze (de vorm van) het woord ook effectief op de test konden geven.

Samengevat zijn de belangrijkste resultaten de volgende: Studenten attenderen op de aanwezigheid van meerwoordgroepen zorgt ervoor dat ze inderdaad zulke woordgroepen meer opmerken. Het is dus mogelijk om via een eenvoudige instructie de aandacht van vreemdetaalleerders te manipuleren. Deze eerste stap is noodzakelijk om een woord te leren. De volgende stap, diep en uitgebreid verwerken van de vorm-betekenislink, lijkt niet te lukken via deze methode. Studenten beperken zich tot het kopiëren van meerwoordgroepen zonder meer. Woorden en meerwoordgroepen typografisch markeren, bv. door ze in het vet te drukken en te onderlijnen, trekt de aandacht van de studenten en zet hen bovendien aan tot het dieper verwerken van de vorm-betekenislink dan wanneer er geen typografische markering gebruikt is. Hoe komt

dat? In tegenstelling tot de eerste techniek, waarbij enkel gezegd wordt “let ook op nieuwe meerwoordgroepen” maar niet welke items, wordt via typografische markering een selectie van mogelijke items gemaakt. Studenten moeten niet meer zelf op zoek gaan naar nieuwe items. Een specifieke aandachtsrichtende techniek heeft dus meer effect dan een algemene, vage instructie. Deze bevinding bevestigt resultaten van eerder onderzoek (de la Fuente, 2006; Peters et al., 2009) waaruit bleek dat gerichte, specifieke taken tot betere resultaten leiden dan vrije, algemene taken.

A task feature that specifically enforces learners to process new words ... produces more effect than a task feature that does so only generally ... In other words, students allocate their attentional resources in function of the specificity of the task they have to perform. (Peters et al. 2009, p. 143)

Typografische markering blijkt vooral positief te zijn voor het waarnemen van meerwoordgroepen als geheel. Het heeft het potentieel om een verschuiving van aandacht voor individuele woorden naar meerwoordgroepen te bewerkstelligen. Dit is vooral belangrijk voor semantisch transparante meerwoordgroepen die anders te weinig de aandacht van studenten trekken omdat vreemdetaalvaarders perfect in staat zijn om de betekenis te begrijpen op basis van de individuele componenten, ook al is de vorm verschillend van de vorm in de moedertaal (Nation, 2001). Ten slotte loont het de moeite om de aandacht te vestigen op de positieve effecten van de samenvattingstaak. Nieuwe woorden in een betekenisvolle taak gebruiken heeft als resultaat dat de vorm-betekenislink diep verwerkt wordt en zo stevig in het mentale lexicon verankerd wordt. In de instructie van de samenvattingstaak werd studenten niet gevraagd om woorden uit de tekst te gebruiken, wat wellicht verklaart waarom er uiteindelijk zo weinig gebruikt werden. Studenten expliciet aanzetten om nieuwe woorden in een schrijftaak te gebruiken kan dit probleem verhelpen (Liu, 2012).

3.3 Studie 3³

Studie 1 en 2 onderzochten het effect van technieken die het opmerken en verwerken van nieuwe woorden en woordgroepen konden beïnvloeden maar consolidatie, de laatste en zeker niet onbelangrijke stap in de drie cognitieve processen die nodig zijn om een woord of woordgroep in het mentale lexicon te verankeren, werd niet onderzocht. De derde studie die hier besproken wordt focust expliciet op “consolidatie” van de vorm-betekenislink.

³ Voor een gedetailleerd verslag van deze studie verwijzen we naar Peters (forthcoming).

Ook al kunnen leesactiviteiten tot een grotere woordenschat leiden, toch zijn de leerwinsten eerder beperkt en vooral onvoorspelbaar. Eén van de factoren die de kansen op leerwinst aanzienlijk vergroot is de frequentie van het woord in een tekst (Waring & Takaki, 2003; Webb, 2007). Hoe vaker een woord in een tekst voorkomt, hoe groter de kans dat dit woord ook onthouden wordt. Wel geven sommige onderzoeksresultaten aan dat het woord idealiter 10 tot 18 keer in de tekst moet voorkomen vooraleer de betekenis verworven wordt. Slechts één studie onderzocht het effect van herhaling van collocaties in een tekst op het leren van collocaties (Webb et al., 2013). Ook al heeft expliciet woordenschatonderwijs een steeds prominenter plaats in recent onderzoek gekregen, toch zijn er nauwelijks onderzoeken die het effect van herhaling in woordenschatgerichte oefeningen hebben onderzocht (Laufer & Rozovski-Roitblat, 2011). Gezien de beperkte tijd die beschikbaar is in de vreemdetalenklas is het namelijk vaak niet mogelijk om leerlingen of studenten veel te laten lezen. Zowel Hulstijn (2001) als Schmitt (2008) beklemtonen dat het een uitstekende benadering is om nieuwe woorden en collocaties in woordenschatoefeningen aan te bieden omdat het vreemdetaallearders verplicht om die nieuwe lexicale items op te merken, de vorm-betekenislink te verwerken en eventueel te consolideren. Ook wat collocaties betreft houden onderzoekers een pleidooi voor het expliciet aanleren van collocaties i.p.v. enkel terug te vallen op leesactiviteiten (Laufer & Waldman, 2011; Nesselhauf, 2003).

In studie 3 werd daarom onderzocht wat het effect van herhaling (1, 3 of 5 keer) tijdens woordenschatgerichte oefeningen is op het leren van individuele woorden en collocaties. De concrete onderzoeksvragen waren:

- Wat is het effect van herhaling op het leren van nieuwe lexicale items?
- Is er een verschil tussen individuele woorden en collocaties?
- Is er een verschil wanneer de eerste toets onmiddellijk of pas één week later wordt afgenomen?
- Is er nog een effect twee weken na de leersessie?

3.3.1 Onderzoeksopzet

Vijfendertig studenten Engels uit een opleiding Handelswetenschappen namen deel aan deze studie. Tijdens het experiment moesten zij oefeningen maken waarin 24 nieuwe lexicale items (12 individuele woorden (*census*, *payslip*, *to counterfeit*, *turnover*, *perk*, *debenture*, *to gear*, *insolvent*, *overdraft*, *absenteeism*, *bust*, *to embezzle*) en 12 collocaties (*to issue stocks*, *to roll over a loan*, *a stratified sample*, *pensionable age*, *to turn a profit*, *current liabilities*, *a square deal*, *to corner the market*, *intangible assets*, *to draw up the balance sheet*, *to squander money*, *to incur costs*)) voorkwamen. Acht items kwamen

slechts één keer voor, acht items drie keer en ten slotte acht items vijf keer. M.a.w. alle studenten kregen een verklarende woordenlijst en moesten in de oefeningen sommige items één keer invullen, drie keer invullen of vijf keer invullen. De lexicale items waren op voorhand via een pretest geselecteerd om zeker te zijn dat niemand van de deelnemende studenten de woorden of collocaties zou kennen. Na de leersessie werden de studenten onaangekondigd getest op hun kennis van de 24 lexicale items (het geven van de correcte vorm). Eenentwintig studenten legden de toets onmiddellijk na de leersessie af, terwijl 14 studenten de toets pas na een week aflegden. Deze procedure werd gehanteerd om te controleren of de timing van de toets een rol zou spelen in de resultaten. Twee weken na de leersessie legden alle studenten nog eens dezelfde toets af.

3.3.2 Resultaten

De resultaten toonden aan dat herhaling inderdaad een effect heeft op het leren van nieuwe lexicale items. Hoe vaker een item in de oefeningen voorkwam, hoe hoger het leereffect. Dit effect was onafhankelijk van de timing van de eerste toets ($F(2, 20) = 41.16; p < .0001$ in groep 1 (met de onmiddellijke toets); $F(2, 13) = 53.27; p < .0001$ in groep 2). Ook al waren de scores lager op de toets die twee weken na de leersessie werd afgenomen, toch was er nog steeds een significant effect van herhaling. Uit de analyses kwam ook naar voor dat individuele woorden vaker correct werden gegeven op de toetsen dan collocaties ($F(1, 20) = 5.56; p = .03$ voor groep 1; $F(1, 13) = 9.95; p = .008$ voor groep 2). Collocaties lijken dus moeilijker te zijn. Het effect van frequentie werd ook apart op de individuele woorden en collocaties bestudeerd. Daaruit bleek dat er enkel een significante interactie tussen frequentie en type item (individuele woorden of collocaties) was in groep 2 ($F(1, 13) = 6.75; p = .004$). Er werden ook post-hoc analyses uitgevoerd om in kaart te brengen welke subgroepen van items significant van elkaar verschilden. Deze analyses toonden aan dat het verschil tussen één herhaling en vijf herhalingen in de twee groepen voor alle toetsen bleek te bestaan. Voor de toets die twee weken na de leersessie werd afgenomen was er in de twee groepen ook een significant verschil tussen drie en vijf herhalingen. Wat de andere post-hoc analyses betreft, verschilden de twee groepen.

De bevindingen van deze studie zijn veelbelovend gezien de studenten de vorm van de woorden en de collocaties moesten geven en niet de betekenis. Productieve woordenschatverwerving is namelijk moeilijker dan receptieve woordenschatverwerving (Nation, 2001). In de twee groepen werd een hoog leerrendement gevonden. De groep die onmiddellijk getest werd onthield ongeveer 62% van de items. Twee weken later was dat nog steeds 31%. Groep

2, die pas na één week voor de eerste keer getest werden, was het leerrendement gemiddeld 35% en twee weken na de leersessie 46%. Deze scores liggen veel hoger dan de leereffecten van herhaling die tijdens leesactiviteiten werden vastgesteld. Een directe woordenschatgerichte aanpak lijkt dus inderdaad zijn vruchten af te werpen en efficiënter te zijn dan leesactiviteiten. Dit is vooral een belangrijke bevinding voor collocaties omdat zij vaak semantisch transparant zijn en niet als geheel in een leestekst worden opgemerkt. Ook uit deze studie werd duidelijk dat collocaties moeilijker te leren lijken dan individuele woorden.

Kortom, herhaling in niet-communicatieve, woordenschatgerichte oefeningen is een efficiënte techniek voor woordenschatverwerving omdat de herhaalde ontmoetingen met de items ervoor zorgen dat vreemdetaalleerders de vorm-betekenislink in het mentale lexicon kunnen verstevigen. Vooral het verschil tussen items die één keer en vijf keer in de oefeningen voorkwamen ondersteunt deze interpretatie. De resultaten suggereren dat de vorm-betekenislink van een lexicaal item versterkt kan worden wanneer dat item opnieuw en bijna onmiddellijk in een nieuwe woordenschatoefening gegeven moet worden. Iedere keer dat studenten het item in de oefeningen moesten voorzien werd de connectie tussen de vorm en betekenis van dat item geconsolideerd. Nation (2001) beklemtoont dat "it is not simply repetition which is important but the repeated opportunity to retrieve the item which is to be learned" (p. 67). Van de studenten werd gevraagd om in de toetsen de vorm van de individuele woorden en collocaties te geven. Ook al waren de scores relatief hoog, het wil niet zeggen dat studenten deze lexicale items ook automatisch aan hun actief taalrepertoire hebben toegevoegd. Het kunnen geven van de vorm is slechts een stap in het woordenschatverwervingsproces, niet het eindpunt.

4. DIDACTISCHE IMPLICATIES EN CONCLUSIE

Uit de drie voorgestelde studies blijkt het volgende:

- Nieuwe woorden en collocaties oppikken via leesactiviteiten resulteert slechts in kleine leerwinsten.
- Studenten attent maken op de aanwezigheid van collocaties en meerwoordgroepen heeft als resultaat dat studenten inderdaad meer aandacht aan dit lexicaal fenomeen schenken, zoals bleek uit hun notities, maar het leidt niet noodzakelijkerwijs tot het leren van meer collocaties/meerwoordgroepen.
- Een efficiëntere techniek is om collocaties visueel of typografisch in een tekst te laten opvallen. Typografisch gemarkeerde collocaties werden meer opgemerkt, genoteerd én onthouden dan niet-typografisch

gemarkeerde items. Het helpt vreemdetaallearners vooral om collocaties en meerwoordgroepen als geheel waar te nemen.

- Studie 3 toonde aan dat woordenschatgerichte oefeningen een efficiënte manier zijn om in een korte tijdspanne woorden en collocaties te leren.
- Verder bleek dat hoe vaker de items in de oefeningen voorkwamen, hoe hoger het leerrendement was. De verschillende condities toonden aan dat vooral het verschil tussen één herhaling en vijf herhalingen robuust was.
- Collocaties en meerwoordgroepen lijken onder verschillende omstandigheden (studie 2 en 3) moeilijker te verwerven te zijn dan individuele woorden.

Deze bijdrage begon met de stelling dat vreemdetaallearners met een enorme uitdaging geconfronteerd worden wanneer ze een vreemde taal willen leren. Om goed in een nieuwe taal te kunnen functioneren, moeten vreemdetaallearners zich meester maken van duizenden woorden en hun collocaties. In een schoolcontext kan er slechts een beperkte tijd aan vreemde talen besteed worden. Het is dan ook essentieel om te onderzoeken welke omstandigheden en welke pedagogische interventies tot meer leerwinsten leiden en dus de cognitieve processen die aan de basis van woordenschatverwerving liggen positief beïnvloeden of faciliteren. Wanneer we dus in de vreemdetalenklas op een zo efficiënt mogelijke manier met woordenschat willen omgaan, dan moeten we expliciet aandacht besteden aan een selectie van woorden en collocaties of meerwoordgroepen (Laufer, 2005). Dat kan op een indirecte manier zoals via typografische markering maar ook via expliciet op woordenschatgerichte oefeningen waarin de nieuwe items bij voorkeur meerdere keren voorkomen. Het spreekt voor zich dat het onmogelijk is om alle woorden en collocaties van een woord via woordenschatoefeningen te leren. Het zou ook een enge visie op taalverwerving zijn. De waarde van (authentieke) lees- én luisteractiviteiten mag zeker niet onderschat worden. Wel moeten we ons er van bewust zijn dat enkel leesactiviteiten of het vaag attenderen op de aanwezigheid van collocaties en meerwoordgroepen in de taal niet volstaan. Deze aanpak is immers een trage en onvoorspelbare manier om aan woordenschatuitbreiding te doen. Vandaar dat het noodzakelijk is om lees- en luisteractiviteiten en communicatieve, taakgebaseerde oefeningen aan te vullen met oefeningen waarin zinvolle woorden en collocaties geïsoleerd worden. De selectie wordt bij voorkeur bepaald door frequentie en de specifieke doelstellingen van een cursus (bv. business English). Vooral collocaties en meerwoordgroepen verdienen meer expliciete aandacht in de vreemdetalenklas. Het is nl. net het gebruik van zulke collocaties en meerwoordgroepen dat vreemdetaallearners idiomatisch en vlotter doet klinken (Boers et al., 2006).

BIBLIOGRAFIE

- Bishop, H. (2004). The effect of typographic salience on the look up and comprehension of unknown formulaic sequences. In N. Schmitt (ed.), *Formulaic Sequences* (pp. 227-48). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers H. & Demecheleer, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: putting a lexical approach to the test. *Language Teaching Research* 10 (3), 245-61.
- de la Fuente, M. (2006). Classroom L2 vocabulary acquisition: investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction. *Language Teaching Research* 10, 263-95.
- Ellis, N., Simpson-Vlach, R. & Maynard, C. (2008). Formulaic language in native and second language speakers: Psycholinguistic, corpus linguistics, and TESOL. *TESOL Quarterly*, 42 (3), 375-396.
- Forsberg, F. (2010). Using conventional sequences in L2 French. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48, 25-51.
- Hazenbergh, S. & Hulstijn, J.H. (1996). Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: an empirical investigation. *Applied Linguistics*, 17 (2), 145-163.
- Hulstijn, J.H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, M. & Haywood, S. (2004). Facilitating the acquisition of formulaic sequences: an exploratory study in an EAP context. In N. Schmitt (ed.), *Formulaic Sequences* (pp. 269-92). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. In S. H. Foster-Cohen, M. Garcia-Mayo, & J. Cenoz (Eds.), *Eurosla yearbook. Vol. 5* (pp. 223-250). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Laufer, B. & Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: a case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics*, 29 (4), 1-23.
- Laufer, B. & Paribakht, T.S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: effects of language learning context. *Language Learning*, 48 (3), 365-391.
- Laufer, B. & Rozovski-Roitblat, B. (2011). Incidental vocabulary acquisition: The effects of task type, word occurrence and their combination. *Language Teaching Research*, 15 (4), 391-411.
- Laufer, B. and Waldman, T. (2011). Verb-noun collocations in second language writing: corpus analysis of learners' English. *Language Learning*, 61 (2), 647-72.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Language Teaching Publications.
- Liu, I. (2012). *Effects of reading and writing tasks on second language vocabulary acquisition*. KU Leuven: Unpublished doctoral dissertation

- Milton, J. (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol, UK: Multi-lingual Matters.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nesselhauf, N. (2003). The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied Linguistics*, 24 (2), 223-242.
- Peters, E. (2009). Learning collocations through attention-drawing techniques: a qualitative and quantitative analysis. In A. Barfield & H. Gyllstad (eds.), *Researching Collocations in Another Language: Multiple Interpretations* (pp. 194-207). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Peters, E. (2012). Learning German formulaic sequences: the effect of two attention-drawing techniques. *Language Learning Journal*, 40 (1), 65-79.
- Peters, E. (forthcoming). The effects of repetition and time of post-test administration on EFL learners' form recall of single words and collocations. *Language Teaching Research*
- Peters, E., Hulstijn, J., Sercu, L. & Lutjeharms, M. (2009). Learning L2 German vocabulary through reading: the effect of three enhancement techniques compared. *Language Learning*, 59 (1), 113-51.
- Schmitt, N. (2008). Review article: instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12 (3), 329-63.
- Schmitt, N. & Carter, R. (2004). Formulaic sequences in action: an introduction. In N. Schmitt (ed.), *Formulaic Sequences* (pp. 1-22). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Schmitt, N., Jiang, X. & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95, 26-43.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation: Describing English language*. Oxford: Oxford University Press.
- Staehr, L.S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 31, 577-607.
- Van Zeeland, H. & Schmitt, N. (2012). Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension: The same or different from reading comprehension? *Applied Linguistics*, 33 (5), 1-24.
- Waring, R. & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from a graded reader. *Reading in a Foreign Language*, 15 (2), 130-163.
- Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28 (1), 46-65.
- Webb, S. & Kagimoto, E. (2010). Learning collocations: Do the number of collocates, position of the node word, and synonymy affect learning? *Applied Linguistics*, 32 (3), 259-276.
- Webb, S., Newton, J. & Chang, A. C-S (2013). Incidental learning of collocation. *Language Learning*, 63 (1), 91-120.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.