

TWEEDE-TAAL
verwerving en
TWEEDE-TAAL
onderwijs

rené appel anne vermeer

Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs

Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs

René Appel
Anne Vermeer

Tweede druk

uitgeverij | C
coutinho

bussum 2023

© 1994/1996 Uitgeverij Coutinho bv

Alle rechten voorbehouden.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (www.reprorecht.nl). Voor de readerregeling kan men zich wenden tot Stichting UvO (Uitgeversorganisatie voor Onderwijslicenties, www.stichting-uvO.nl). Voor het gebruik van auteursrechtelijk beschermd materiaal in knipselkranten dient men contact op te nemen met Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, www.stichting-pro.nl).

Eerste druk 1994

Tweede druk 1996, zesde oplage 2023

Uitgeverij Coutinho

Postbus 333

1400 AH Bussum

info@coutinho.nl

www.coutinho.nl

Noot van de uitgever

Wij hebben alle moeite gedaan om rechthebbenden van copyright te achterhalen. Personen of instanties die aanspraak maken op bepaalde rechten, wordt vriendelijk verzocht contact op te nemen met de uitgever.

ISBN 978 90 6283 952 0

NUR 616

1	Inleiding	9
2	Het verloop van tweede-taalverwerving	17
2.1	Inleiding	17
2.2	Fonologie	24
2.3	Woordenschat	27
2.4	Woordvorming	34
2.5	Zinsbouw	40
2.6	Pragmatiek	48
3	Factoren die tweede-taalverwerving beïnvloeden	53
3.1	Inleiding	53
3.2	Leeftijd	55
3.3	Sexe	59
3.4	Taalaanleg	60
3.5	Intelligentie	62
3.6	Beheersing eerste taal	63
3.7	Cognitieve stijl	66
3.8	Persoonlijkheid	68
3.9	Sociaal-psychologische factoren	69
3.10	Taalcontact	75
3.11	Instructie	78
3.12	Besluit	82
4	Theorieën over tweede-taalverwerving	84
4.1	Inleiding	84
4.2	Linguïstische benaderingen	85
4.2.1	Transferhypothese	86
4.2.2	Creatieve-Constructiehypothese	97
4.2.3	Universele-grammaticahypothese	106
4.3	Cognitivistische benaderingen	110
4.3.1	Cognitivistische aspecten van linguïstische benaderingen	110
4.3.2	T2-verwerving als informatieverwerking	112
4.4	Interactionele benaderingen	117
4.4.1	Taalaanbod	118
4.4.2	Interactie	124
4.4.3	Algemene punten	126

4.5	Conclusie	127
5	Benaderingen in het tweede-taalonderwijs	129
5.1	Inleiding	129
5.2	Grammatica-vertaalbenadering	130
5.3	Audio-linguale benadering	134
5.4	Communicatieve benadering	140
5.5	Receptieve benadering	149
5.6	Handelingspsychologische benadering	157
5.7	Besluit	159
6	Taaldoelen en evaluatie	162
6.1	Inleiding	162
6.2	Taalvaardigheid, wat is dat?	164
6.3	Deeltaalvaardigheden	168
6.4	Taaldoelen	174
6.5	Het toetsen van taalvaardigheid	177
6.6	Spontane-taalopnames	179
6.7	Domein- en normgericht meten	184
6.8	Evalueren, bijsturen en verwijzen	187
6.9	Conclusie	192
7	Leerstof: selectie en ordening	195
7.1	Inleiding	195
7.2	Wensen en achtergronden van T2-verwervers en de selectie van leerstof	197
7.3	Aansluiting bij het T2-verwervingsproces	200
7.4	Frequentie en spreiding als criterium	202
7.5	Moeilijkheidsgraad	205
7.6	Nut en andere intuïtieve criteria	208
7.7	Van criteria naar leerstof: inhouden, kennis en vaardigheden	212
7.8	Hoeveelheid leerstof en de mate van onthouden	215
7.9	Conclusie	217
8	Organisatie en werkvormen	219
8.1	Inleiding	219
8.2	Organisatie van T2-onderwijs	220
8.2.1	Organisatie op schoolniveau	220
8.2.2	Organisatie op klasniveau	222
8.2.3	Organisatie op leerstofniveau	226
8.3	Didactische werkvormen	230
8.3.1	Luisteren en spreken	231
8.3.2	Lezen en schrijven	237
8.3.3	Uitspraak	241
8.3.4	Woordenschat	244

8.3.5	Woordvorming en zinsbouw	248
8.3.6	Pragmatiek en tekst	251
8.4	Conclusie	254
	Literatuur	256
	Register	270

Vincent Bazido heeft de Indiase nationaliteit. Hij is geboren in Koeweit en heeft ook in andere landen in het Midden-Oosten gewoond en in Indonesië en de Verenigde Staten. Hij spreekt verschillende talen, onder meer Engels en Frans. Zijn moedertaal is Konkani. Hij woont nu in Nederland en volgt ook Nederlandse les. Op de vraag wat hij belangrijk vindt bij het leren van een taal — hij is dan ruim een half jaar in Nederland — geeft hij de volgende reactie (vragen van de interviewer staan tussen haakjes):

Ja eh... ik denk dat als ik blijf in eh in een land eerst ik moest, ik moet de taal leren, want dat is heel belangrijk. Als je geen beroep hebt, geen probleem maar je moet de taal leren.

(Ja)

Ja en eh... in het Nederlandse taal ik denk dat eh... het is een beetje moeilijk ja it's it's it's a een moeilijke taal, want eh... eh... de grammatica is een beetje niet eh... niet hetzelfde eh... als de Frankrijk of eh... Engels of andere taals, de grammatica is een beetje it's it's een verschiile manier de ja? De gebruike een lang, alleen ik denk dat voor tegen mij, volgens mij ik moet goed dat eh... gebruiken is. Ik moet alleen dat leren, dat ik kan eh... dat ik kan een taal spreken.

Vier maanden na dit gesprek praat de interviewer weer met Vincent. Dan vraagt hij of Vincent ook Nederlands spreekt buiten de school.

Ja, tegenwoordig, ja, want ik eh met werk op mijn baan iedereen spreekt Nederlands, dus als je wil iets vragen je iets in het Nederlands doen als je moet als je antwoord moet geven aan een klant of zoiets, ja, je moet 't in het Nederlands doen ook. Soms in sommige gevallen hebben wij mensen uit Frankrijk dat eh opbellen, ja je moet Frans tegen hem spreken maar meestal is het Nederlands dat heb vragen over eh over rekeningen of zoiets van werk.

(Ja, ja en beginnen die soms in het Engels, of niet?)

Ah, nee, meestal spreken ze Nederlands dus, ja maar als je weet dat je spreekt geen goed Nederlands dan misschien is ja misschien ze spreken of te proberen iets uit te leggen heel duidelijk dus eh...

(Ja)

Ja, ze zeggen dinges twee keer en langzamer en zoiets. Dan je kun het begrijpen anders ze spreken... Ja, als iemand spreekt snel met eh ik vraag aan eh nog een keer te herhalen anders begrijp ik niet dus ik kan geen antwoord geven.

Teresita Lentini komt uit Italië en ze woont samen met haar Italiaanse vriend sinds drie jaar in Nederland, waar ze studeert aan de Universiteit van Amsterdam. In Italië heeft ze Duits geleerd. Op een vraag of ze Italië mist, zegt ze niet echt het land maar wel de taal te missen:

Ja, de taal wel. De mogelijkheid om eh om eh goed eh met iemand te spreken en eh echt eh zeker te weten dat eh wat ik bedoel eh voor eh begrepen wordt en wat de anderen bedoelen... ook door mij begrepen wordt, dit soort dingen...

(Ja, want vind je het moeilijk om Nederlands te praten of gaat het wel?)
Nou eh het gaat wel... maar sommige dingen zijn wel moeilijk. Als je echt eh, nou ja bijvoorbeeld je gevoelens wilt uitdrukken of al die dingen die precies moeten zijn, haha. Dat eh dat eh...

(Ja)

Je weet altijd wat de andere een bee... ja bedoelen zo ongeveer maar eh... haha, echt precies eh de kleine verschillen te...

Nurat Ozman volgt Nederlandse les. Hij komt uit Turkije en woont bijna een half jaar in Nederland. De interviewer vraagt hem wat hij moeilijk vindt bij het leren van Nederlands. Het gesprek laat ook zien hoe snel er misverstanden kunnen ontstaan tussen moedertaalsprekers en tweede-taalverwerwers.

Ja eh eh alles denk ik, maar uitspraak is denk ik belangrijk.

(Uitspraak ja)

Uitspraak en ja en veel woorden leren.

(Veel woorden leren, ja. Vind je het makkelijk om de taal te leren?)

Ja, ja

(Kost je niet zo veel moeite?)

Goeie docenten heb ik...

(Ja, o ja)

Docenten heb ik en dan...

(Ja, en wat zijn jouw sterke... wat kan jij goed in het Nederlands? Wat kan je het beste?)

Ik?

(Ja)

Eh weet ik niet... eh, Nederlands kan of?

(Ja, van het Nederlands. Ja, of andere dingen, wat je...)

Ja, Nederlands zitten goeie voetballer...

(Ja)

Enne eh vriendelijk hebben.

Serap Aydin is een Turks meisje dat vanaf haar geboorte in Nederland woont. Ze is nu tien jaar. De interviewer vraagt haar wat ze moeilijk vindt bij het leren van Nederlands.

Soms vragen ze een moeilijk woord en dat weet ik niet. En sommige

woorden zijn een beetje moeilijk om te schrijven in het Nederlands.

(Weet je een voorbeeld van een woord dat je moeilijk vindt?)

Ja, ik weet niet wat dat is, 'reputatie'.

De bovenstaande fragmenten maken mogelijk al iets duidelijk over *tweede-taalverwerving* en *tweede-taalonderwijs*, verder in dit boek respectievelijk aangeduid met *T2-verwerving* en *T2-onderwijs*. Problemen die T2-verwervers hebben met de te leren taal worden duidelijk, zowel feitelijk in het taalgebruik zelf, als in wat ze erover te zeggen hebben. De interactie van T2-verwervers met moedertaalsprekers komt aan de orde, eveneens op twee manieren. Wat betreft de interactie zou de lezer ook het moeizaam verlopend gesprek met Nurat Ozman kunnen analyseren, om daarbij vooral te letten op het taalgedrag van de moedertaalspreker. Zo wil hij op een gegeven moment waarschijnlijk vragen 'En wat zijn jouw sterke kanten?' Hij realiseert zich dan vermoedelijk dat 'sterke kanten' te moeilijk is, en gaat over op een simpeler formulering: 'Wat kan jij goed in het Nederlands?' Die vraag wordt overigens ook niet goed begrepen, mogelijk omdat Ozman ook *Nederland* en *Nederlands* door elkaar haalt.

In dit inleidende boek worden systematisch de onderwerpen of thema's behandeld die T2-verwerving en T2-onderwijs betreffen, en die in de bovenstaande gesprekken al kort aan de orde komen. Onder T2-verwerving verstaan we de verwerving van een taal *na-dat* de moedertaal al tot op zeker niveau is verworven. Dat 'zekere niveau' is natuurlijk een vage omschrijving. In de literatuur op dit terrein houdt men vaak een leeftijdsgrens van ongeveer vier jaar aan. Wanneer voor die leeftijd begonnen wordt met de verwerving van een T2, gebeurt dat grotendeels parallel aan de verwerving van de moedertaal. Men spreekt in dat geval dan ook van *simultane taalverwerving*. Als een kind de T2 begint te leren wanneer de moedertaal al redelijk wordt beheerst, spreekt men van *successieve taalverwerving*. Het begrip 'tweede taal' kan overigens ook betrekking hebben op een derde taal, vierde taal, enzovoorts.

Vincent Bazido wordt, ondanks zijn beheersing van verschillende talen, toch beschouwd als een *tweede-taalverwerver* van het Nederlands. Ook wanneer de T2 beter wordt beheerst dan de moedertaal, blijft die laatste de *eerste* taal. Met andere woorden de begrippen 'eerste taal' en 'tweede taal' hebben betrekking op de volgorde waarin de talen geleerd zijn en niet op het beheersingsniveau.

Een T2 kan in principe op twee manieren — al of niet in combinatie met elkaar — worden verworven, namelijk *ongestuurd* (ook wel: *natuurlijk*) en *gestuurd*. Er is sprake van ongestuurde T2-verwerving wanneer iemand een T2 als het ware oppikt, zoals een jong kind zich ook zijn moedertaal eigen maakt. T2-verwervers

zijn in dat geval afhankelijk van wat de T2-omgeving hun biedt. Gestuurde T2-verwerving vindt plaats wanneer iemand een T2 leert in het onderwijs of met behulp van leerboeken. Vanwege de selectie van de leerstof en de gevolgde didactiek wordt immers het verwervingsproces gestuurd. Het begrip 'gestuurde T2-verwerving' wordt ook wel vervangen door *T2-leren*. De terminologische problemen worden helaas nog vergroot door het feit dat de begrippen 'T2-verwerving' en 'T2-leren' vaak door elkaar worden gebruikt.

Het begrip 'T2' wordt in andere literatuur en dus ook in dit boek in twee betekenissen gebruikt. Enerzijds heeft het betrekking op elke taal die na de moedertaal wordt geleerd; dit is de algemene betekenis van T2. Anderzijds wordt het gebruikt voor situaties waarin die nieuw te leren taal de omgangstaal is van de gemeenschap waarin de verwerver zich bevindt; dit is de specifieke betekenis van de term T2. Daartegenover staat *vreemde-taalverwerving*: iemand leert een taal die niet gesproken wordt in de gemeenschap waarin hij zich bevindt. Een simpel voorbeeld kan het onderscheid tweede taal (in zijn specifieke betekenis) versus vreemde taal verduidelijken. Een Spanjaard die in Nederland Nederlands verwerft, is een T2-verwerver, terwijl een Spanjaard die aan de Universiteit van Barcelona cursussen Nederlands volgt, een vreemde-taalverwerver is. Vreemde-taalverwerving is over het algemeen gestuurd. Op dit laatste zijn ook uitzonderingen mogelijk: als bijvoorbeeld de student uit Barcelona een gesprek met een Nederlandse toerist aanknoopt, is er in feite sprake van ongestuurde vreemde-taalverwerving. In dit boek hanteren we T2 meestal in zijn algemene betekenis, dus voor beide wijzen waarop een nieuwe taal geleerd wordt. Wanneer het specifiek over een vreemde taal gaat, zullen we dat begrip ook gebruiken.

De belangstelling voor T2-verwerving en -onderwijs is de laatste decennia sterk gegroeid. Daar zijn twee oorzaken voor aan te wijzen. In de eerste plaats hebben zich door toenemende migratiebewegingen overal mensen gevestigd die de taal van de 'nieuwe gemeenschap', ook wel de *doeltaal* genoemd, niet spreken. Ze moeten zich die taal eigen proberen te maken. Vaak is dat een moeizaam en problematisch proces. Veel van het onderzoek naar T2-verwerving is geïnspireerd door de aanname dat we meer moeten weten van de natuurlijke T2-verwerving. Dan zou daar namelijk in het onderwijs rekening mee kunnen worden gehouden, c.q. het T2-onderwijs zou kunnen anticiperen op de natuurlijke leerstrategieën van de T2-verwerver.

Een tweede oorzaak is gelegen in wetenschappelijke ontwikkelingen. In de jaren zestig en zeventig is, vooral door de opkomst van de transformationeel-generatieve grammatica, de taalkundige in-

teresse voor *eerste*-taalverwerving sterk toegenomen. Onderzoekers wilden zicht krijgen op het unieke menselijke vermogen dat zeer jonge kinderen in staat stelt om zich een zo gecompliceerd systeem als een taal ogenschijnlijk vaak moeiteeloos eigen te maken. Die interesse voor de moedertaal of de T1 is op een gegeven moment doorgetrokken naar de T2, vaak op basis van de vraag of de processen die een rol spelen bij eerste-taalverwerving ook gelden voor T2-verwerving.

Het linguïstisch onderzoek naar T2-verwerving heeft zich in ongeveer twintig jaar ontwikkeld tot een sub-discipline van de taalwetenschap. Daarbinnen is de oorspronkelijke inspiratie — een bijdrage leveren aan de oplossing van problemen van T2-verwerwers — vaak verbleekt. In onderzoek probeert men antwoorden op bepaalde vragen te vinden, maar dat onderzoek produceert in veel gevallen meer nieuwe vragen dan antwoorden die relevant zijn voor de onderwijspraktijk. Hiermee willen we overigens de waarde van dergelijk onderzoek niet betwisten; het is vooral gelegitimeerd door een zuiver wetenschappelijke belangstelling voor de unieke menselijke eigenschap een taal te kunnen verwerven. Het T2-onderwijs is de laatste decennia ook sterk geëvolueerd. Traditionele opvattingen van T2-didactiek — rijtjes leren, regels uit het hoofd leren, voor- en nazeggen — zijn voor een groot deel verlaten. Het T2-onderwijs is meer veelvormig geworden en kent verschillende benaderingen die vaak in combinatie worden toegepast. Een belangrijk kenmerk van dat vernieuwde T2-onderwijs is dat de T2-verwerver veel meer wordt gezien als iemand die actief — handelend, zoekend, uitproberend — de taal onder de knie probeert te krijgen, en niet als iemand die op een min of meer mechanische manier de T2 zou moeten 'absorberen'.

Zoals bij elke wetenschappelijke discipline, is ook het onderzoek naar T2-verwerving sterk in beweging. Dat geldt evenzo voor de opvattingen over inhoud en vormgeving van het T2-onderwijs. Dat neemt niet weg dat er zich een aantal hoofdlijnen en trends aftekenen, die dan ook in dit boek zullen terugkomen. We proberen dus niet de meest recente wetenschappelijke ontwikkelingen te volgen, vooral niet omdat die vaak betrekkelijk vluchtig zijn. Wat vandaag interessant lijkt, kan morgen weer achterhaald zijn vanwege een nieuw onderzoek, dat op zijn beurt overmorgen... Veel boeken over T2-verwerving beginnen met één of meer hoofdstukken over theorieën of over onderzoeksmethodologie. Onze opzet is anders. Het volgende hoofdstuk draagt als titel 'Het verloop van tweede-taalverwerving'. Dit hoofdstuk gunt de lezer een blik op wat we de empirische feiten zouden kunnen noemen: wat is de T2-vaardigheid of hoe ziet het T2-gebruik eruit in verschillende stadia van de ontwikkeling? We zullen daarbij vooral voorbeelden

geven van mensen die het Nederlands als T2 verwerven. Die grote aandacht voor het Nederlands heeft onder meer te maken met onze eigen onderzoeksactiviteiten, en met het feit dat Nederlandstalige voorbeelden in een Nederlands boek de leesbaarheid bevorderen. Misschien bieden we zo ook een aardig tegenwicht tegen andere tekstboeken waarin de voorbeelden van de verwerving van het Engels als T2 vrijwel altijd sterk domineren. We willen er met nadruk op wijzen dat de voorbeelden weliswaar Nederlands zijn, maar dat de opvattingen of conclusies die ermee geïllustreerd worden, voor T2-verwerving *in het algemeen* gelden, ook in andere hoofdstukken.

T2-verwervers verschillen veel meer van elkaar dan moedertaalverwervers. De één leert betrekkelijk snel en makkelijk de T2 spreken, terwijl de ander ook na veel jaren op een laag T2-niveau blijft steken. Hoe kunnen dergelijke verschillen worden verklaard? Dit onderwerp staat centraal in hoofdstuk 3. Verschillende factoren die het tempo van T2-verwerving beïnvloeden, worden daarin besproken. Theorieën over de wijze waarop de T2-verwerving verloopt, het centrale doel van het meeste T2-onderzoek, worden behandeld in hoofdstuk 4. We gaan daarbij achtereenvolgens in op linguïstische, cognitivistische en interactionele theorieën of hypotheses.

De hoofdstukken 5 tot en met 8 betreffen het T2-onderwijs. Eerst komen verschillende benaderingen in het T2-onderwijs aan bod. Die benaderingen worden steeds geïllustreerd met lesvoorbeelden. In het T2-onderwijs is het van groot belang dat de taaldoelen goed worden vastgesteld: welke kennis of welk soort vaardigheden moeten T2-leerders zich eigen maken en op welk niveau? Gekoppeld daaraan komt de vraag aan de orde naar de wijze waarop die kennis en vaardigheden bij de T2-leerder kunnen worden getoetst. Deze thema's — taaldoelen en evaluatie — worden besproken in hoofdstuk 6. Het daarop volgende hoofdstuk gaat over leerstofselectie en -ordening: hoe komt men tot keuze van de juiste leerstof in een T2-leergang, en in welke volgorde moeten de verschillende leerstofonderdelen worden gepresenteerd? Hoofdstuk 8 ten slotte, ligt nog het dichtst bij de onderwijspraktijk. Hierin worden verschillende werkvormen in het T2-onderwijs besproken, waarbij ook op verschillende organisatievormen in het onderwijs wordt ingegaan.

De hoofdstukken over het T2-onderwijs zijn rijkelijk gelardeerd met voorbeeldmateriaal. Soms zal er daarbij misschien sprake zijn van een zekere vorm van overlap. Bijvoorbeeld in hoofdstuk 5 worden benaderingen in het T2-onderwijs verduidelijkt middels bepaalde verwerkingsoefeningen. Vergelijkbare taken kunnen in het laatste hoofdstuk ('Werkvormen') worden besproken. We geloven dat deze gedeeltelijke overlap juist het verkrijgen van een

goed inzicht in de praktijk van het T2-onderwijs kan bevorderen. Verder is de laatste serie hoofdstukken sterk gericht op het onderwijs Nederlands als T2. De beschreven opvattingen en werkwijzen gelden echter in principe ook voor andere T2's dan Nederlands. Elk hoofdstuk wordt afgesloten met een korte opsomming van aanbevolen literatuur. We hebben ons daarin steeds beperkt tot de voor het betreffende onderwerp meest gebruikte en/of best bereikbare boeken en tijdschriften met vooral aandacht voor Nederlandstalige publikaties.

Op verschillende plaatsen in de tekst komen uit het Engels vertaalde citaten voor. Die vertalingen zijn steeds van ons. Ten slotte willen we er nog op wijzen dat dit boek ook bestemd is voor lezers met een geringe taalkundige scholing. Dit heeft consequenties voor de gebruikte terminologie en de aanduiding van linguïstische verschijnselen, die op sommige taalkundigen of taalkunde-studenten misschien een wat 'primitieve' indruk zullen maken. Zo worden door het hele boek heen klanken niet weergegeven in fonetisch schrift zoals gebruikelijk is in de fonologie en de fonetiek, maar door middel van gewone (gecursiveerde) letters. Als niet duidelijk is naar welke klank de letter(s) verwijzen, wordt dat expliciet vermeld, zoals in: 'de *th*-klank in het Engelse woord *thing*'.

Aanbevolen literatuur

Van de Nederlandstalige boeken op het terrein van T2-verwerving en -onderwijs noemen we de volgende: Hartveldt (1990), Litjens (1990), Van der Voort en Mol (1989) en Van Els e.a. (1977). De eerste twee betreffen vooral het onderwijs Nederlands als tweede taal voor volwassenen, en de laatste twee gaan meer in op het vreemde-talenonderwijs.

Van de Engelstalige inleidingen willen we de volgende noemen: Dulay, Burt & Krashen (1982), Ellis (1985), Klein (1986), Larsen-Freeman & Long (1991) en Cook (1991). Het boek van Dulay e.a. gaat sterk uit van een bepaald perspectief op T2-verwerving en dat van Ellis is veel breder, maar daardoor ook een beetje opsommend. Klein heeft voor zijn inleiding ook een eigen invalshoek gekozen, die in hoofdstuk 4 van dit boek nog aan de orde zal komen. De inleiding van Larsen-Freeman & Long geeft een goed overzicht en bevat veel relevante informatie over het doen van onderzoek naar T2-verwerving. De eerste vier boeken gaan slechts beperkt in op T2-onderwijs. Dit onderwerp komt uitgebreider aan de orde in de inleiding van Cook en in Ellis' *Instructed second language acquisition* (1990).

Recente informatie over T2-verwerving is vooral te vinden in de volgende Engelstalige tijdschriften: *Studies in second language acquisition*, *Second language research*, *Language learning*, *Inter-*

national review of applied linguistics en *Applied linguistics*. In Nederland bevat *Toegepaste taalwetenschap* in artikelen vaak (ook in themanummers) en *Gramma / TTT* soms artikelen over T2-verwerving.

Aanbevolen literatuur over het T2-onderwijs zal verder worden vermeld bij de hoofdstukken die daar speciaal over gaan.

Inleiding 2.1

De bedoeling van dit hoofdstuk is om de lezer een indruk te geven van het verloop van de tweede-taalverwerving. Dit zullen we vooral doen door voorbeelden te geven van het taalgebruik van T2-verwervers, met name van mensen die Nederlands als T2 verwerven. Omdat het materiaal op sommige gebieden betrekkelijk schaars is, kunnen we niet altijd het *verloop* van de verwerving illustreren. We moeten soms volstaan met een aantal opvallende kenmerken van het taalgebruik van de T2-verwerver. Af en toe zullen de voorbeelden ook andere talen dan Nederlands als T2 betreffen.

Het T2-verwervingsonderzoek probeert zicht te krijgen op de zich ontwikkelende *vaardigheid* van de taalverwerver. In taalkundige publikaties wordt ook wel gesproken over de zich ontwikkelende *competentie*. Dit begrip 'competentie' is afkomstig uit de theoretische taalwetenschap, en men doelt ermee op alle regels en onderdelen van de taal zoals taalgebruikers die als het ware in hun hoofd hebben. Die competentie, ook in de eerste taal, is stukje bij beetje opgebouwd in het taalverwervingsproces. Wij zullen door dit boek heen echter meestal de term 'vaardigheid' gebruiken in plaats van 'competentie'.

Die vaardigheid stelt de T2-verwerver in staat om uitingen in de T2 te *begrijpen* en te *produceren*. Met andere woorden: aan T2-vaardigheid zit een receptieve en een produktieve kant, ook wel aangeduid met respectievelijk de begrippen 'passief' en 'actief'. Toch is het onderzoek op het terrein van de taalverwerving heel sterk op de taalproduktie van de T2-verwerver gericht. Er zijn maar weinig gegevens over het taalbegrip voorhanden, behalve uit onderzoek met behulp van taaltesten. In dit hoofdstuk zal ook voornamelijk de produktieve kant van de taalvaardigheid aan bod komen.

In het onderzoek naar T2-verwerving wordt het taalgebruik van T2-verwervers vaak aangeduid met de term *tussentaal*. 'Tussentaal' heeft in feite twee betekenissen. In de eerste plaats is het een benaming voor de zich ontwikkelende vaardigheid. De T2-verwerver beschikt over een tussentaal die het hem mogelijk maakt uitingen in de T2 te begrijpen en te produceren. In het verloop van de ontwikkeling verandert die tussentaal meestal van een zeer

bepikt tot een steeds ingewikkelder systeem. Het begrip 'tussentaal' wordt daarnaast gebruikt om de taalproduktie van de T2-verwerver te benoemen. 'Tussentaal' slaat dus zowel op vaardigheid of competentie in de T2, als op de neerslag van die vaardigheid in de vorm van taalproduktie, dat wil zeggen het concrete taalgebruik. Wij zullen meestal 'tussentaal' gebruiken in de laatste betekenis.

Er moet nog op gewezen worden dat tussentaal, in beide betekenissen, niet een taal is tussen de T1 van de verwerver en de T2. Met tussentaal wordt bedoeld op elk stadium van T2-vaardigheid en -produktie tussen het in het geheel niet en het volledig beheersen van de T2. Met andere woorden, in het verloop van de T2-verwerving beschikt de T2-verwerver over een aantal verschillende tussentalen die elkaar als het ware opvolgen. Die tussentalen zijn te beschouwen als varianten van de te leren taal, de doeltaal. Men gebruikt het begrip 'tussentaal' om aan te geven dat er een systematiek in zit, weliswaar een systematiek die afwijkt van die van de doeltaal, maar toch een systematiek. Het taalgebruik van de T2-verwerver mag dus niet worden beschouwd als een verbrokelde, beperkte, onsystematische versie van de doeltaal. In dit opzicht is de tussentaal van T2-verwervers vergelijkbaar met het taalsysteem waar jonge kinderen over beschikken in het proces van eerste-taalverwerving.

In het bovenstaande is het proces van T2-verwerving aangeduid als de opeenvolging van tussentaalstadia. Daarmee werd op z'n minst gesuggereerd dat er in de T2-verwerving voortdurend progressie zit. De ervaring leert echter dat dit niet altijd het geval is. Vooral oudere T2-verwervers lijken op een bepaald moment niet meer vooruit te gaan. Hun T2-verwerving stopt. Men zegt ook wel dat er dan sprake is van *fossilisatie*. Dit komt met name voor bij T2-verwervers die op latere leeftijd een T2 zijn gaan leren. In het Nederlands maken ze zich bijvoorbeeld nooit meer het correcte gebruik van *er* eigen, een bekend struikelblok voor T2-verwervers van het Nederlands. Of ze blijven spreken over *de* bestuur of *het* vergadering. Fossilisatie kan ook al in een betrekkelijk vroeg stadium van T2-verwerving voorkomen. Dat is bijvoorbeeld het geval bij Turkse of Marokkaanse arbeiders die na hun achttiende naar Nederland zijn gekomen, geen T2-onderwijs in Nederland volgen, en werk doen waarbij het gebruik van het Nederlands beperkt is.

T2-verwervers waarvan de tussentaal gefossiliseerd is, worden ook wel *krompraters* genoemd. Sommige onderwijsinstellingen voor volwassenen bieden dan ook speciaal een 'cursus voor krompraters' aan. Er wordt nog wel eens gedacht dat krompraters een specifiek soort tussentaal gebruiken, waarmee ze als groep te ka-

rakteriseren zijn. Uit een onderzoek van De Bakker en Vollaard (1988) blijkt echter dat dit niet het geval is. Zo vonden zij dat in een groep van negen krompraters de aanwezigheid van de persoonsvorm varieerde van 58% tot 100%, en de aanwezigheid van het onderwerp van de zin van 52% tot 96%. De onderzoeksters concludeerden dan ook dat de kromprater niet bestaat.

Een volgend aspect van tussentaal betreft de *variabiliteit* van het systeem. Variabiliteit staat tegenover *categorialiteit*, en het heeft in dit verband betrekking op het al of niet 'veranderlijk' zijn van de produktie van een bepaald linguïstisch element of een bepaalde regel. Zo is bijvoorbeeld de produktie van het lidwoord over het algemeen categoriaal bij T1-sprekers; dat wil zeggen moedertaalsprekers van het Nederlands zullen bijna altijd het lidwoord realiseren waar dat nodig is, nog afgezien van de vraag of dit het correcte lidwoord is. Moedertaalsprekers van het Nederlands vertonen echter over het algemeen wel variabiliteit in de realisering van het werkwoord *hebben* in de derde persoon enkelvoud: soms zeggen ze 'hij heb' en soms 'hij heeft'. We zullen hier niet ingaan op andere aspecten van variabiliteit (zie daarvoor onder andere Boves & Gerritsen, 1995).

Het taalgebruik van T2-sprekers is meestal veel meer variabel dan dat van T1-sprekers. We kunnen dit illustreren met de volgende passage, die afkomstig is uit een gesprek met een Japanse vrouw die in Nederland woont. De vragen van de Nederlandse gesprekspartner staan tussen haakjes.

- (1) (Hoe woon je in Nederland, met een groep, alleen...?)
Met Nederlandse vrouw... in eh, flatje... ik weet niet. Ik woon beneden.
Weet niet hoe zegt dat
(Je kunt het woord niet vinden?)
Het... eh, gebouw zelf... zijn drie etasj... ik woon in beneden. Een grote woonkamer en twee slaapkamer en keuken
(Heb je ook een tuin?)
Ik heb grote tuin aan achterkant van huis. Met veel bo... bomen, bloemen, heel mooi
(Heb je zon in de tuin?)
Ja, 's morgens vele zon, goed schijnt, 's middags nee
(Er is geen zon?)
Geen zon... de zon gaat andere kant gebouw, dus geen zon 's middags
(Kun je je werk een beetje beschrijven?)
Ik... eh, werk die Japans kantoor, met drie Japans mensen, met de geen Nederlandse mensen, alleen Japans mensen. Ik doet... eh, importeren en exporteren... eh, van de zaden en ook bonen en (onverstaanbaar) zaden van de groenten en de bloemen van de Japan naar Nederlands.

Uit dit stuk blijkt dat het gebruik van het lidwoord sterk variabel is. Soms gebruikt de vrouw een lidwoord waar dat inderdaad moet

staan ('een grote woonkamer'), vaak laat zij het lidwoord weg ('grote tuin aan achterkant van huis'), en in veel gevallen gebruikt ze een lidwoord waar dat juist niet moet staan, zoals de lidwoorden in 'zaden van de groenten en de bloemen van de Japan naar Nederlands'.

In de volgende paragrafen van dit hoofdstuk zullen we een aantal kenmerken van tussentalen de revue laten passeren. Het betreft hier kenmerken op verschillende linguïstische niveaus. In de paragrafen 2 tot en met 6 komen achtereenvolgens aan de orde:

- fonologie (klanken, uitspraak);
- woordenschat;
- morfologie (woordvorming zoals werkwoordsvervoeging en meervoudsvorming);
- syntaxis (de structuur van zinnen);
- pragmatiek (verschillende facetten van taalgebruik, die onder meer te maken hebben met het voeren van een gesprek of het structureren van een tekst).

Klanken, woorden, zinnen enzovoorts zijn de onderdelen van de taal die enerzijds los van elkaar te beschouwen zijn, en anderzijds sterk met elkaar samenhangen. In het taalonderwijs moeten deze linguïstische niveaus als het ware ook samenkomen. De door ons gevolgde indeling is ook de 'klassieke' opsplitsing van de taalwetenschap in sub-disciplines.

We gaan weliswaar in onze bespreking van de kleinste eenheid (klanken) naar de grootste eenheid (taalgebruik), maar dit betekent niet dat T2-verwervers dezelfde route zouden volgen in het leerproces, dus dat zij eerst proberen het klanksysteem onder de knie te krijgen, vervolgens de woorden, dan de woordvorming, enzovoorts. Eerste doelstelling van T2-verwervers is gewoonlijk een boodschap over te brengen of te begrijpen in de T2. Communicatie, daar gaat het om. T2-verwervers proberen soms op alle mogelijke manieren om inderdaad te communiceren. Ze kunnen dat eventueel zelfs doen zonder gebruik te maken van de middelen die bijvoorbeeld de grammatica van de doeltaal, de T2, in feite voorschrijft. De inhoud van het taalgebruik is voor T2-verwervers belangrijker dan de vorm.

Het bovengenoemde verschil tussen vorm en inhoud werd door Wolfgang Klein (1981: 75) als volgt onder woorden gebracht:

Een van de belangrijkste observaties over tweede-taalverwerving betreft het feit dat er een grote kloof kan zijn, en ook vaak is, tussen enerzijds de talige middelen waar een spreker over beschikt — zoals woordenschat, syntaxis, morfologie — en anderzijds zijn vaardigheid om te communiceren. Deze discrepantie kan twee vormen aannemen. Op de eerste plaats is er het klassieke slachtoffer van het vreemde-talenonderwijs met zijn

repertoire van tienduizend Franse woorden en alle vormen van de onregelmatige 'Subjonctif II', die niet in staat is om een brood te kopen als hij voor het eerst van zijn leven in Parijs is; dit soort gevallen is heel bekend. Maar op de tweede plaats zijn er ook mensen die al jaren in het buitenland wonen die de formele middelen van de taal (syntaxis enzovoort, RA & AV) slechts zeer matig beheersen, maar die relatief heel efficiënt kunnen communiceren.

Klein geeft een voorbeeld van een Spanjaard die al jaren in Duitsland woont, en die, zoals Klein zegt zijn éénsnarige harp, dus zijn beperkte repertoire in het Duits, met een opmerkelijke vaardigheid bespeelt. Deze T2-spreker van het Duits houdt zich nauwelijks aan de regels van de Duitse grammatica. Hij bouwt zinnen op volgens de *thema-rhema-structuur*. Het 'thema' is dat wat gegeven is, en het heeft vooral de functie om de achtergrond of de setting te geven. Tegen deze achtergrond of binnen deze setting moet het 'rhema' worden geïnterpreteerd. Dit rhema bevat de specifieke informatie die de spreker wil geven. Tussen het thema en het rhema zit altijd een breuk, een korte pauze, zoals blijkt uit de volgende zinnen. Deze — en andere — voorbeelden in andere talen gaan vergezeld van een zogenaamde morfeemvertaling, dus een letterlijke woord-voor-woord vertaling, direct onder het voorbeeld, en een interpreterende vertaling in het Nederlands, die tussen aanhalingstekens is geplaatst.

- (2) Ich nicht kommen Deutschland — Spanien immer Bauer arbeite
Ik niet komen Duitsland — Spanje altijd boer werk
'Voor ik naar Duitsland kwam, werkte ik in Spanje altijd als boer'
- (3) Autonomo — nicht viel Geld
Autonomo — niet veel geld
'Als onafhankelijke arbeider heb je niet veel geld'

Dezelfde Spaanse T2-spreker van het Duits gebruikt ook Duitse woorden met meer betekenissen of functies dan in de doeltaal gebruikelijk is. Daarmee wordt het principe 'met weinig middelen zo veel mogelijk inhoud overdragen' in praktijk gebracht. Klein geeft het voorbeeld van het woord *vielleicht* ('misschien'), dat veel ruimer gebruikt wordt. Hij illustreert de problemen die dit op kan roepen middels een dialoog tussen een andere T2-spreker van het Duits, ook van Spaanse herkomst, en een Duitser die hem vraagt of hij wel eens problemen heeft gehad met het Duits. De T2-spreker begint als volgt:

- (4) Ich vielleicht krank. Ich fahre Doktor; nicht verstehen
Ik misschien ziek. Ik ga dokter; niet begrijpen
'Stel dat ik ziek ben. Ik ga naar de dokter en ik begrijp hem niet'

In het verloop van het gesprek wordt steeds duidelijker dat de Duitse gesprekspartner dit gebruik van *vielleicht* als verwijzend naar een fictieve situatie niet begrijpt. Hij vraagt bijvoorbeeld welke ziekte de man had. Die zegt dan 'Ich *vielleicht* krank', dus met de nadruk op *vielleicht*. Daarna vraagt de Duitser ook nog eens waar de man dan pijn had.

In de lijn van de analyse van Klein ligt één van de strategieën die T2-verwervers gebruiken, zoals die werden opgesteld door Lily Wong-Fillmore (1979) naar aanleiding van haar onderzoek naar T2-verwerving in enkele Amerikaanse kleuterklassen. De strategie luidt in het Engels: 'Make the most of what you've got.' In het Nederlands zouden we misschien zeggen: 'Haal eruit wat erin zit.' Wong-Fillmore illustreert deze strategie onder meer met het taalgebruik van een jongetje dat twee vaste vraagformules gebruikt voor allerlei soorten vragen: 'Wha' happen?' en 'Wha'sa matter?' (respectievelijk 'Wat gebeurt er/wat is er gebeurd?' en 'Wat is er aan de hand?').

Uit het bovenstaande zal al zijn gebleken dat T2-verwervers zich vaak in een situatie bevinden waarin hun T2-repertoire feitelijk tekortschiet. De strategieën die ze dan hanteren om zich eruit te redden, worden meestal *compensatiestrategieën* genoemd. Het woord zegt al waar het hier om gaat: strategieën om een tekort te compenseren, meestal een tekort wat betreft woordenschat. (5) Bevat een voorbeeld, waarin een jonge T2-leerder van het Nederlands een *brancard* probeert te omschrijven (uit een onderzoek van Josine Lalleman, 1986).

- (5) Dat hebben ze ook in het ziekenhuis. Als d'r nou een meneer heel ziek is... Meester Hoogstra die is door zijn rug gezakt, enne dan nemen ze zo'n ding dan zo

Wie T2-verwervers een produktieve woordenschattoets afneemt, verzamelt in één moeite door veel voorbeelden van lexicale compensatiestrategieën. Uit ons eigen onderzoek komen de volgende reacties. We geven eerst het gevraagde woord en daarna één of meer antwoorden van de ongeveer zes jaar oude kinderen. Zoals gebruikelijk in dit soort toetsen was dit een plaatjestest, en bij de plaatjes werd door de proefleider bijvoorbeeld gezegd: 'Dit is een...?' waarna het gevraagde woord moest worden aangevuld.

- (6) leuning: stok om vast te houden; vasthouderding; stok van de trap
vlieger: ding moet je vasthouden, gaat naar boven
blussen: stop maken met water
hengel: vispakker; stok van de vis
melken: melk doen; melk pakken

In veel gevallen zal de T2-verwerver de lacune in haar T2-woordenschat proberen te compenseren door een omschrijving te geven. Daarbij wordt vaak de functie beschreven, of soms — zoals in voorbeeld (5) — een situatie geschetst. In dit opzicht zijn er overigens geen wezenlijke verschillen tussen T2- en T1-sprekers. Ook moedertaalsprekers zullen soms hun heil in een omschrijving zoeken als ze 'niet op een woord kunnen komen', of een bepaald woord simpelweg niet kennen. Dit laatste kan goed worden geobserveerd in bijvoorbeeld een ijzerwinkel waarin mensen om apparaten, hulpstukken enzovoorts vragen waarvoor ze het woord niet kennen.

T2-verwervers hebben ook de mogelijkheid om terug te grijpen op hun T1. Soms wordt een woord uit de T1 min of meer aangepast aan de T2, zoals Nederlanders die Engels spreken en een *middel* (Engels: 'waist') een *middle* noemen, of het woord *etalage* (Engels: 'shop-window') min of meer op z'n Engels uitspreken. Een andere mogelijkheid is dat het woord in de T1 min of meer letterlijk wordt vertaald in de T2, zoals in de volgende drie voorbeelden, die evenals de andere Engelse voorbeelden afkomstig zijn uit een uitgebreid onderzoek naar lexicale compensatiestrategieën door Nanda Poulisse (1989).

- (7) clothes-maker ('tailor')
- (8) underarm ('wrist')
- (9) flowerist ('florist')

Het overnemen van een woord uit de T1 (zoals bij *middle*) zal overigens vooral voorkomen bij talen die tot op zekere hoogte dicht bij elkaar staan. Een Duitse moedertaalspreker zal eerder een Duits woord in zijn Nederlandse T2 gebruiken dan een Chinese moedertaalspreker.

Een interessante vraag is nog in welke mate we inderdaad kunnen spreken van een compensatiestrategie wanneer er bijvoorbeeld een woord als *clothes-maker* wordt gebruikt in plaats van *tailor*. Misschien denkt de betreffende T2-spreker van het Engels werkelijk dat 'kleermaker' in het Engels *clothes-maker* is. Of neem het volgende voorbeeld. Een T2-sprekerster van het Nederlands zegt 'Dan is mijn bel dus voor niks' wanneer ze bedoelt 'Dan is mijn telefoontje dus voor niks'. Misschien heeft ze naar analogie van *telefoneren* - *telefoontje* op basis van *bellen* ook *bel* gevormd. Alleen wanneer de T2-spreker duidelijk hapert of naar een omschrijving zoekt, is het zo goed als zeker dat er sprake is van de toepassing van een compensatiestrategie.

Behalve compensatiestrategieën kunnen T2-verwervers ook *vermijdingsstrategieën* toepassen. Ze voelen zich onzeker of zijn bang om fouten te maken en vermijden daarom bepaalde woorden, uit-

drukkingen of constructies. Een voorbeeld is een Nederlander die in het Engels niet zegt 'He was murdered in cold blood' omdat hij bang is ten onrechte een Nederlandse uitdrukking direct in het Engels te vertalen, terwijl *in cold blood* een correcte Engelse uitdrukking is. Verderop in dit boek, onder meer in paragraaf 4.2.2, komen we nog terug op dit verschijnsel.

Fonologie 2.2

Wat betreft het niveau van de klanken kan er, zoals op andere linguïstische niveaus, een onderscheid worden gemaakt tussen receptieve en produktieve taalvaardigheid. De receptieve taalvaardigheid wordt in dit verband meestal aangeduid met de term *auditiële discriminatie*, en heeft betrekking op het vermogen om klanken of klankverschillen in de T2 te kunnen onderscheiden. De onderzoeksgegevens die hierover beschikbaar zijn, zijn vrijwel allemaal afkomstig uit testen. Daarnaast zijn er natuurlijk ook nog andere, individuele ervaringen van bijvoorbeeld leerkrachten, die merken dat leerlingen/cursisten moeilijkheden hebben met het waarnemen van onderscheidingen in de T2. Zo zullen Nederlandse leerders van het Engels, zeker in de beginfase van de T2-verwerving, vaak het verschil tussen *then* ('toen') en *den* ('werkkamer') of tussen *then* en *than* ('dan') niet horen. Onderzoeksgegevens voor het Nederlands als T2 zijn onder andere verzameld met behulp van de *Taaltoets Allochtone Kinderen* (TAK), die een deeltoets 'Klankonderscheidingstaak' heeft. In zo'n taak worden steeds paren van twee woorden aangeboden. Sommige woorden zijn identiek, andere verschillen wat betreft de spraakklanken oftewel fonemen, en wel in:

- één foneem, bijvoorbeeld *bos* – *boos*, *zing* – *zin*;
- positie van fonemen, bijvoorbeeld *dorp* – *drop*, *kurk* – *kruk*;
- aantal fonemen, bijvoorbeeld *strik* – *stik*, *kwast* – *kast*.

Na elk woordpaar moet degene bij wie de test wordt afgenomen, zeggen of de woorden al dan niet hetzelfde zijn. Uit het normeringsonderzoek van de TAK kwam onder meer naar voren dat Nederlandse kinderen in verschillende leeftijdsgroepen (5-, 7- en 9-jarigen) hoger scoren op deze taak dan Turkse en Marokkaanse kinderen in dezelfde leeftijdsgroepen. Verder bleek de onderscheiding van klinkers relatief eenvoudig en de onderscheiding van medeklinkers relatief complex voor alle etnische groepen. De kinderen hadden dus meer problemen met het verschil in paren als *dik* – *tik*, dan met dat in paren als *gil* – *geel* (Verhoeven en Vermeer, 1989).