Beroepsvereniging van docenten
Nederlands als Tweede Taal

VAKWERK 8

Achtergronden van de NT2-lespraktijk

LEZINGEN CONFERENTIE BVNT2 HOEVEN 2012

Vakwerk 8

Achtergronden van de NT2-lespraktijk

Bart Bossers (red.)

Vakwerk 8

Achtergronden van de NT2-lespraktijk

Lezingen conferentie Hoeven 2012

BV NT2 – Amsterdam – 2012

Dit is een uitgave van de Beroepsvereniging van docenten NT2. Inlichtingen over de vereniging zijn verkrijgbaar bij de secretaris van de BV NT2 of op de website (bvnt2.org).

Postadres:
Secretaris BVNT2
Frans Halsplantsoen 32
1399 EW Muiderberg

Mailadres: bestuur@bvnt2.org

ISBN: 978-90-808971-9-9
NUR 842

Omslagontwerp: Marjolein Overdevest
Redactie en tekstopmaak: Bart Bossers
Druk: VU Reprografie Amsterdam

Copyright: Artikelen of fragmenten van artikelen mogen worden overgenomen, mits bedoeld voor educatieve doeleinden en mits de bron duidelijk wordt vermeld. In alle andere gevallen is schriftelijke toestemming van het bestuur van de Beroepsvereniging van docenten NT2 noodzakelijk.

Voorwoord

Op 8 en 9 juni 2012 vond de zesde grote NT2-conferentie plaats van onze beroepsvereniging. De plaats was voor de meeste bezoekers niet moeilijk te vinden: alweer voor de derde keer hebben we gekozen voor het mooie, sfeervolle conferentieoord Bovendonk in Hoeven. Ondanks dat het voor veel docenten en voor veel instellingen niet bepaald goede tijden zijn, was de conferentie al in de loop van mei volledig uitverkocht. Dat was tijdens de conferentie goed te merken: veel workshops, masterclasses en proeverijen zaten overvol, en ook voor het lezingenprogramma was veel belangstelling. Dat had misschien ook te maken met de sterk variërende thema's die aan bod kwamen. Onder het motto van de conferentie *Nieuwe toepassingen, nieuwe toekomst* was er dit keer ook ruimte gemaakt voor onderwerpen die op eerdere conferenties grotendeels ontbraken, zoals taal in het zaakvakonderwijs, taalondersteuning in MBO, HBO en VO, NT2 op de ISK, logopedie, intervisie, NT2 en nieuwe media, en voor nieuwe doelgroepen zoals Oost-Europese arbeidsmigranten en kenniswerkers. Het veranderingsproces waarin ons vakgebied zich momenteel bevindt was overduidelijk zichtbaar, en zoals zo vaak in het verleden pakken ook nu veel docenten de handschoen weer vol energie op en zoeken ze naar nieuwe wegen en manieren om hun vak goed uit te kunnen oefenen onder de gewijzigde omstandigheden.
In het lezingenprogramma kwamen de vertrouwde onderwerpen aan bod die voor iedere NT2-docent relevant zijn, hoe en aan wie hij of zij ook lesgeeft: spreekvaardigheid, uitspraak, luistervaardigheid, grammatica, en de invloed van moedertaal, instructie en feedback op het taalverwervingproces. Zoals gebruikelijk hebben de presentatoren hun lezing omgewerkt tot een artikel voor deze bundel. Doordat er dit jaar twee keynotes waren en er daarnaast ook meer lezingen waren dan op eerdere conferenties, zijn niet alle lezingen in deze bundel opgenomen. De ontbrekende zullen in *Vakwerk 9* worden gepubliceerd, samen met bijdragen aan de studiemiddagen die in 2013 door de BVNT2 zullen worden georganiseerd.
We kijken tevreden terug op een conferentie die nagenoeg vlekkeloos is verlopen, en de conferentiecommissie is inmiddels alweer bijeen geweest om nieuwe plannen te maken. We hopen dat deze bundel een leerzame en inspirerende herinnering is aan de conferentie van voorjaar 2012.

Bart Bossers, november 2012

INHOUD

Dominiek Sandra, Nina Verhaert & Lien Van Abbenyen
Impliciet leren is een natuurlijk leerproces, zelfs bij expliciete regelinstructie 9

Nel de Jong
Oefenen met vloeiend spreken: wat, hoe en waarom? 25

Job Schepens, Frans van der Slik en Roeland van Hout
Het effect van linguïstische afstand op het leren van het Nederlands als tweede taal 37

Myra Arends
Werkwoordplaatsing in het Nederlands als tweede taal 45

Olga Kepinska en Johanneke Caspers
Invloed van T1-klemtoonsystematiek op de klemtoonproductie in NT2 57

Alied Blom en Sonja van Boxtel
Correctie van uitspraakfouten van beginners: keuzes en problemen 73

Ineke van de Craats en Manuela Julien
Het werkwoord: hoe begrepen en hoe bedoeld? 83

Over de Beroepsvereniging van docenten NT2 98

IMPLICIET LEREN IS EEN NATUURLIJK LEERPROCES, ZELFS BIJ EXPLICIETE REGELINSTRUCTIE

DOMINIEK SANDRA, NINA VERHAERT & LIEN VAN ABBENYEN
Universiteit Antwerpen

Inleiding

Een taal kan ruwweg beschreven worden als een systeem dat uit twee grote componenten bestaat: een lexicon (de woorden in de taal) en een grammatica (de regels waarmee de woorden gecombineerd worden). Hierbij maken we gemakshalve abstractie van pragmatische kennis en andere competenties die nodig zijn om taal adequaat te gebruiken (bv. hoe moet de taal afgestemd worden op reële gebruikssituaties). Deze tweedeling vindt men ook terug in didactische methodes die betrekking hebben op het leren van een vreemde taal, bv. Nederlands als tweede taal. Enerzijds wordt er aandacht opgebracht voor nieuwe woordenschat, vaak aan de hand van vertaalparen, al kan dat ook via een communicatieve aanpak (of een combinatie van de twee). Anderzijds is er een aparte focus op de grammatica. Die focus neemt een specifieke vorm aan. In het vreemdetalenonderwijs worden grammaticale regels vaak expliciet aangeboden, d.w.z. dat de onderliggende systematiek uitdrukkelijk verwoord wordt. De achterliggende gedachte is dat (de meeste) taalleerders niet in staat zijn om die systematiek zelf te ontdekken of die op zijn minst trager ontdekken. Eens de systematiek is aangebracht, worden de regels uitvoerig gedrild. De aanname is dat de combinatie van regelexplicitering en dril tot goed ontwikkelde grammaticale vaardigheden in de vreemde taal zal leiden.
Het doel van deze bijdrage betreft niet de vraag of grammaticale regels al dan niet beter geleerd worden als ze expliciet worden aangebracht. We willen wel aantonen dat een sterke focus op regelexplicitering niet noodzakelijk didactisch succes garandeert. Uit het onderzoek dat tijdens de laatste tien jaar in de onderzoeksgroep van de eerste auteur is uitgevoerd, blijkt immers dat het mentale lexicon (de voorraad opgeslagen woorden in het geheugen van een taalgebruiker) een storende invloed kan uitoefenen wanneer een grammaticale regel moet worden toegepast. Blijkbaar zijn onze kennis van de grammatica en van de woordenschat van een taal niet zo strikt gescheiden als men geneigd is te denken. Blijkbaar ook is het aanleren van woordenschat zo geautomatiseerd dat dit proces zich zelfs afspeelt in domeinen die men intuïtief als strikt grammaticaal zou beschouwen. Precies in die domeinen kan het

spontane woordleren interferentie veroorzaken met de nochtans expliciet aangebrachte en sterke ingedrilde regels.
In het hieronder beschreven onderzoek zullen wij verslag doen van de experimenten die sedert 1999 in onze onderzoeksgroep zijn uitgevoerd naar de oorzaken van d/t-fouten. Met die experimenten wilden we een antwoord geven op de vraag waarom die fouten zo onuitroeibaar blijken te zijn. We zullen ons beperken tot één specifiek regeltype: de regels voor de spelling van de Nederlandse werkwoordvormen. Die keuze voor de zogenaamde d/t-regels kan op twee kritische reacties stoten. Men zou kunnen opwerpen dat het hier om een spellingregel gaat en niet om een regel in de gesproken taal, waar we nochtans spontaan aan denken in discussies over het aanleren van taalregels. Een tweede kritische bedenking is dat onze experimenten betrekking hadden op de hardnekkigheid van d/t-fouten bij moedertaalsprekers van het Nederlands, terwijl de discussie over regelleren betrekking heeft op een vreemde taal (bv. in een NT2-context). Hoewel beide opmerkingen terecht zijn, impliceren ze niet dat de spellingregels voor de werkwoorden geen geschikte invalshoek kunnen bieden voor genoemde vraagstelling: garanderen expliciete regelinstructie en intensieve dril een goede beheersing van een regel? Immers, de d/t-regels kan men als een prototype beschouwen voor veel andere regels. Die spellingregels zijn immers glashelder en kunnen bijgevolg ook vrij eenvoudig geëxpliciteerd worden voor taalleerders. Ze vormen dan ook een voorbeeld *par excellence* van een taalregel die in het onderwijs expliciet wordt aangeleerd en intenstief getraind.

De descriptieve eenvoud achter de Nederlandse werkwoordvormen

De spelling van de Nederlandse werkwoordvormen getuigt van een grote eenvoud, tenminste vanuit een beschrijvend perspectief. De eerste persoon enkelvoud in de tegenwoordige tijd valt samen met de stam (geen achtervoegsel dus): *ik fiets.* De derde persoon enkelvoud in diezelfde tijd wordt gevormd door het achtervoegsel *–t* aan de stam toe te voegen: *hij fietst.* De onvoltooid verleden tijd van een werkwoord wordt gevormd door het achtervoegsel *–de* of *–te* achter de stam te plaatsen, afhankelijk van het feit of de laatste stammedeklinker stemhebbend of stemloos is: *zij droomde, zij werkte.* De medeklinker van die uitgang in de verleden tijd (*d* of *t* dus) wordt ook als achtervoegsel gebruikt bij het vormen van het voltooid deelwoord: *zij heeft gedroomd, zij heeft gewerkt.* De gebiedende wijs wordt gevormd door de stam van het werkwoord te nemen: *kom hier!* Er zijn uitzonderingen op deze regels – we schrijven bv. *hij laat* en niet *hij laatt* – maar die zijn zo evident (een dubbele *t* aan het einde van een woord is onmogelijk in het Nederlands) dat je ze eigenlijk niet hoeft te leren.

Wie het bovenstaande leest, kan enkel besluiten dat de regels voor de spelling van de Nederlandse werkwoordvormen uiterst eenvoudig zijn. Ten eerste gaat het om relatief weinig regels. Ten tweede zijn de regels zelf zeer eenvoudig: voeg *–t* toe in de derde persoon, voeg *–te* of *–de* toe in de onvoltooid verleden tijd. Vanuit descriptief standpunt valt zeker niet te voorspellen dat deze regels spellingproblemen zullen veroorzaken.

Een paradox

Niettegenstaande hun schijnbare eenvoud zorgen deze regels wel degelijk voor een probleem, een probleem dat zo persistent is dat het een eigen naam heeft gekregen: het probleem van de d/t-fouten. Die fouten duiken in allerlei teksten op: in opstellen van leerlingen op de middelbare school, in papers en examens van studenten in het hoger onderwijs, in reclameteksten, kranten en tijdschriften, ondertitels bij films, ... Zelfs hoogopgeleide schrijvers maken wel eens een d/t-fout, die ze ofwel nog kunnen onderscheppen alvorens hun definitieve tekst in te dienen of die ze toch over het hoofd zien. Merk op dat een fout die velen maken tijdens het intikken van de eerste versie van een tekst ook een belangrijke observatie is, zelfs al zal niemand zo een fout zien. Een dergelijke fout wijst er immers op dat schrijvers moeite hebben om deze regels toe te passen. Anders zouden ze bij hun eerste schrijfpoging geen fout maken. Met andere woorden: al lijkt de spelling van de Nederlandse werkwoordvormen gemakkelijk, ze is het in de praktijk blijkbaar niet.
Die spanning tussen beschrijvende eenvoud enerzijds en moeite met de eigenlijke regeltoepassing anderzijds is des te opvallender als men zich realiseert dat Vlaamse en Nederlandse jongeren een bijzonder lang 'leertraject' doorlopen met betrekking tot de spelling van werkwoordvormen. Leerlingen van tien jaar worden al geconfronteerd met de werkwoordspelling – en die onderwijsaandacht verdwijnt niet tot op het einde van de middelbare school. Bovendien worden fouten bestraft: leerlingen verliezen er punten door op school (vaak ook in niet-taalvakken) en werkzoekenden die in hun sollicitatiebrief een d/t-fout schrijven, maken in veel bedrijven minder kans om voor een gesprek te worden uitgenodigd dan hun beter spellende concurrenten.
Het is een merkwaardige vaststelling: drie ingrediënten die in veel contexten foutloos gedrag garanderen – eenvoud, training en sanctionering – kunnen er niet voor zorgen dat d/t-fouten verdwijnen. Zoals elke Vlaming en Nederlander weet, zijn deze fouten zo hardnekkig dat de meesten ze als het 'zwarte beest' van de Nederlandse spelling beschouwen. De vraag rijst dan: Hoe is het mogelijk dat een regelsysteem dat zo eenvoudig te beschrijven valt en in het onderwijs zo veel aandacht krijgt toch aanleiding geeft tot zoveel fouten? De oplossing van die paradox moet ons inzicht verschaffen in een aantal van de mentale

processen die bij het spellen betrokken zijn. De hardnekkigheid van de fouten suggereert immers dat er factoren aan het werk zijn die ervoor zorgen dat tijdens het effectieve schrijven een ogenschijnlijk simpel systeem toch moeilijk blijkt. De vraag is dan welke factoren die problemen veroorzaken. De identificatie van die factoren was het doel van onze experimenten. De inzichten die uit dat onderzoek naar voren komen, hebben echter ook implicaties voor de vraagstelling in deze bijdrage: Garandeert expliciete regelinstructie in combinatie met veel dril een goede regelbeheersing?

Homofonen en homofoondominantie

Iedereen weet dat d/t-fouten zich niet voordoen op vormen als *drinkt, komt* of *loopt.* Dat zijn zogenaamde klankzuivere werkwoorden: door te luisteren naar de klanken kan je de vormen van die werkwoorden spellen (bv. *k-o-m-t*). De correcte spelling van zulke vormen vereist enkel de toepassing van het basisprincipe van de Nederlandse taal: *Schrijf wat je hoort.*[1] De notoire problemen doen zich echter voor op werkwoordvormen die je niet correct kàn spellen door op de uitspraak te vertrouwen. Om hun uitgang correct te spellen moet je andere spellingprincipes toepassen. Zo is het onmogelijk om op basis van de uitspraak uit te maken of je *word* of *wordt, bereid* of *bereidt, verdeelt* of *verdeeld* moet schrijven. In al die gevallen correspondeert de uitspraak van de te spellen werkwoordvorm met twee schrijfwijzen, waarvan slechts één in de specifieke grammaticale context past (eerste of derde persoon enkelvoud, voltooid deelwoord). Zulke vormen noemt men *homofonen*: verschillende spellingpatronen met dezelfde uitspraak.
Aangezien de meeste d/t-fouten zich op homofonen voordoen, kan de vraag naar de persistentie van d/t-fouten iets specifieker geformuleerd worden: Waarom zijn precies homofone werkwoordvormen zo moeilijk te spellen? Het feit dat toepassing van het principe *spel wat je hoort* door homofonie onmogelijk wordt gemaakt, lijkt erop te wijzen dat de problemen veroorzaakt worden door de spellingprincipes die vereist zijn om homofone werkwoorden te spellen. Het betreft hier twee principes: het gelijkvormigheidsprincipe en het analogieprincipe. We spellen *hij vindt* met *dt* omdat *vinden* ook met een *d* gespeld wordt ('hanteer een gelijke spelling voor verschillende vormen van eenzelfde woord') en omdat *hij loopt* ook het achtervoegsel *–t* krijgt ('spel een woordvorm naar analogie met een soortgelijke woordvorm'). Het eerste principe zorgt voor weinig problemen. Het gebeurt vrijwel nooit dat een speller de stam-*d* weglaat in een vorm als *word* of *wordt.* Het analogieprincipe daarentegen is wel een bron van fouten: een vorm als *word* kan als *wordt* gespeld worden (of vice versa), een vorm als *begeleidt* als *begeleid* (of vice versa). Merk op dat problemen bij de toepassing van deze principes zich ook bij goede

spellers voordoen en dus niet altijd (en wellicht vaak niet) het gevolg zijn van een gebrek aan regelkennis. Dit leidde tot onze eerste onderzoeks-hypothese:

> Hypothese 1: Homofone werkwoordvormen zijn een obstakel voor spellers omdat ze niet op de uitspraak kunnen vertrouwen maar verplicht zijn om een taalkundige analyse te maken. Die analyse is *tijdrovend* en omdat men niet altijd voldoende tijd heeft tijdens een schrijfsituatie (of niet voldoende tijd neemt) stijgt het foutrisico. De factor *tijd* is bijgevolg een cruciale determinant van d/t-fouten.

Homofonie veroorzaakt een beslissingsprobleem tijdens het spellen (welke vorm?) en een toename van het foutrisico, maar bepaalt niet welke fouten zich het vaakst voordoen. Bijvoorbeeld, de homofonie tussen de eerste en derde persoon enkelvoud in de tegenwoordige tijd veroorzaakt een verhoogd foutrisico maar bepaalt niet of er meer fouten in de eerste of in de derde persoon worden gemaakt. Dit doet de vraag rijzen of er een factor kan worden gevonden die ervoor zorgt dat spellers de ene vorm spellen in plaats van de andere. In een situatie waar spellers onvoldoende tijd hebben – of nemen – om de vereiste spellingprincipes toe te passen, zouden fouten op verschillende manieren tot stand kunnen komen. (a) In een twijfelsituatie (die door de homofonie wordt uitgelokt) spellen schrijvers misschien enkel datgene waar ze zeker van zijn. Dat zou betekenen dat ze de stam spellen maar niet het achtervoegsel: bij een vorm als *vindt* zijn ze bv. zeker van de stam-*d* maar niet van het achter-voegsel *t*. (b) Het is echter ook mogelijk dat de verwarring die door de homofonie veroorzaakt wordt tot een willekeurige keuze leidt tussen de twee spellingvormen. Bij werkwoordvormen met een stam-*d* zou dit betekenen dat spellers de ene keer geen achtervoegsel spellen en de andere keer een *t* spellen. (c) Ten slotte zouden spellers hun twijfel kunnen oplossen door terug te vallen op een zgn. vorm van *educated guessing*. Dat betekent dat ze gokken maar niet willekeurig (vandaar 'educated'). De verschillende frequenties waarmee de twee homofone vormen in de geschreven taal voorkomen, zou immers een houvast kunnen bieden. De vorm *wordt* komt bv. vele keren vaker voor dan de vorm *word.* Het is denkbaar dat spellers zich onbewust laten leiden door die frequenties en bij twijfel spontaan (en onbewust) de meest voorkomende vorm opschrijven. Hoewel een dergelijke vorm van *educated guessing* geen bewuste strategie zou zijn, zou die tot de beste spellingresultaten leiden. Immers, omdat de frequentste vorm het vaakst in de geschreven taal voorkomt, zou de spontane neiging om bij twijfel die vorm op te schrijven er automatisch toe leiden dat spellers meer correct gokken dan fout. Op die manier zou het foutenaantal geminimaliseerd worden.

Merk op dat het in elk van de hierboven genoemde mogelijkheden om onbewuste processen gaat. In ons onderzoek besloten we om scenario (c) als uitgangspunt van onze tweede hypothese te nemen:

> Hypothese 2: als er onvoldoende tijd is om de spelling van een homofone werkwoordvorm te bepalen dan vertrouwen spellers op een proces van *educated guessing*, waarbij ze de neiging hebben om de frequentste vorm op te schrijven. Die frequentste vorm zullen we in wat volgt de *dominante homofoon* noemen.

Experimenteel onderzoek

Spellingexperimenten

Als de factor *tijd* de d/t-val openzet, m.a.w. het foutrisico vergroot, en de factor *frequentie* de keuze voor de ene of de andere spellingvorm bepaalt, dan leidt dit tot volgende twee concrete voorspellingen:

> Voorspelling 1: Hoe verder een werkwoordvorm verwijderd is van het onderwerp waarmee hij grammaticaal verbonden is, hoe meer tijd spellers nodig zullen hebben om dat onderwerp terug te vinden in hun werkgeheugen. Omdat ze die tijd vaak niet hebben (of nemen) zal het foutrisico stijgen naarmate het vervoegde werkwoord en het onderwerp door meer woorden van elkaar gescheiden zijn.

> Voorspelling 2: Wanneer homofone werkwoordvormen voor spellingtwijfel zorgen, zullen spellers geneigd zijn om de frequentste vorm op te schrijven. Het gevolg is dat er meer fouten zullen worden gemaakt op de laagfrequente vorm (die door de hoogfrequente vorm verdrongen wordt) dan op de hoogfrequente vorm (die door de laagfrequente vorm verdrongen wordt).

Als de tweede voorspelling bevestigd wordt, dan zou dit betekenen dat spellers (onbewust) aanvoelen welke van beide homofonen het vaakst voorkomt, wat inhoudt dat beide vormen in hun geheugen zijn opgeslagen. Merk op dat die conclusie op zijn minst merkwaardig zou zijn en zeker niet in de lijn van de verwachtingen ligt. Er is immers (vanuit een 'logisch' perspectief) geen enkele noodzaak om de spelling van concrete werkwoordvormen als *word* en *wordt* in ons geheugen op te slaan, aangezien hun spelling (met of zonder *t*) afhangt van de specifieke grammaticale context waarin ze voorkomen. Als de uitkomsten van experimenten zouden uitwijzen dat specifieke werkwoordvormen toch opgeslagen liggen in ons woordgeheugen, dan zou dat betekenen dat het geheugen automatisch alle taalvormen opslaat waaraan lezers en spellers voldoende vaak worden blootgesteld (ook als dat logisch overbodig is).

Daarmee zou gedemonstreerd zijn dat impliciet leren een moeiteloos en daarom natuurlijk proces is, dat door taalgebruikers niet onderdrukt kan worden.

In een eerste experiment (Sandra, Frisson & Daems 1999) selecteerden we drie groepen homofone werkwoorden met een stam-*d:* (a) d-dominante werkwoorden: werkwoorden die vaker gespeld worden met een *d* aan het woordeinde (bv. *begeleid* komt vaker voor dan *begeleidt*), (b) dt-dominante werkwoorden: werkwoorden die vaker gespeld worden met het achtervoegsel *–t* (bv. *wordt* komt vaker voor dan *word*) en (c) werkwoorden die ongeveer even vaak in beide spellingwijzen voorkomen. Op die manier manipuleerden we de factor *frequentie*. De factor *tijd* manipuleerden we door de afstand te laten variëren tussen het onderwerp en het vervoegd werkwoord (in de tegenwoordige tijd). Het homofone werkwoord kon onmiddellijk op het onderwerp volgen maar kon ook door vier tussenliggende woorden ervan gescheiden zijn.
De resultaten van een dictee onder tijdsdruk bij 18-jarigen in het algemeen vomend onderwijs waren duidelijk. Er werden significant meer fouten gemaakt als de homofone vorm door een aantal woorden van het onderwerp gescheiden was. Met andere woorden, hoe meer tijd er nodig was om het onderwerp te identificeren en de vereiste taalanalyse te maken (bv. het onderwerp staat in de derde persoon), hoe groter het foutrisico werd. Ook de frequentie had een significant effect: de meeste fouten werden gemaakt op de minst frequente homofoon, m.a.w. de proefpersonen waren geneigd om de frequentste vorm op te schrijven. We zullen dit het effect van *homofoondominantie* noemen. Merk op dat dit effect geen voorkeur inhoudt voor één van beide spellingvormen (bv. de vorm op *d,* die samenvalt met de stam). Immers, de spellingvorm die het hoogste aantal fouten uitlokte, was verschillend voor dt-dominante werkwoorden (meeste fouten op de laagfrequente d-vorm) en voor d-dominante werkwoorden (meeste fouten op de laagfrequente dt-vorm). De kans was dus aanzienlijk groter dat de indringer correspondeerde met de hoogfrequente vorm dan met de laagfrequente.
Dit effect van homofoondominantie is van theoretisch belang omdat het suggereert dat de twee spellingwijzen van een werkwoordhomofoon apart in ons woordgeheugen (het mentale lexicon) liggen opgeslagen, ook al is dat nergens voor nodig. Omwille van het belang van die conclusie wilden we echter eerst aantonen dat het effect van homofoondominantie een solide bevinding is. Daarom voerden we een tweede experiment uit, waarin we hetzelfde effect wilden demonstreren met behulp van een ander type werkwoordvorm: de imperatief.
De imperatief in het Nederlands valt samen met de werkwoordstam. Dat is meteen duidelijk als we naar de gebiedende wijs van een klankzuiver werkwoord luisteren: “Kom meteen naar huis!”. Aangezien er geen *t* te horen is aan het einde van de imperatief van een klankzuiver werkwoord,

dicteert het analogieprincipe dat geen enkele imperatief een *t* krijgt, ook niet wanneer het onmogelijk is om dat op basis van de uitspraak te bepalen (*word* en *wordt* klinken identiek). We schrijven dus "Word eens volwassen!" naar analogie met de klankzuivere imperatief in "Kom eens hier!".
Als het effect van homofoondominantie een betrouwbaar effect is, dan leidt de combinatie van de spellingregel voor de imperatief (geen achtervoegsel *t*) en het onderscheid tussen d-dominante en dt-dominante werkwoorden tot volgende voorspelling:

> Voorspelling 3: Imperatieven zullen vaker fout gespeld worden met *dt* aan het woordeinde bij dt-dominante werkwoorden dan bij d-dominante werkwoorden.

Inderdaad, aangezien dt-dominante werkwoorden de dt-vorm opdringen (de foute vorm van de imperatief dus) en d-dominante werkwoorden de d-vorm (de correcte imperatiefvorm) zou een effect van homofoondominantie het foutenpatroon in Voorspelling 3 veroorzaken. Dat was ook de uitkomst van het experiment (Sandra 2010). In een dictee onder tijdsdruk moesten proefpersonen een reeks van 16 zinnen opschrijven waarbij in slechts twee zinnen een (homofone) imperatief voorkwam: één van een d-dominant werkwoord en één van een dt-dominant werkwoord.[2] Wanneer proefpersonen gecategoriseerd werden op basis van hun scores voor de twee imperatieven (geen fouten, twee fouten, enige fout op d-dominante werkwoord, enige foute op dt-dominante werkwoord) bleek dat de cruciale vergelijking het globale patroon bevestigde. In de groep proefpersonen die slechts één imperatief fout spelden[3], zaten significant meer proefpersonen die deze fout op het dt-dominante werkwoord maakten. De uitkomsten van dit experiment bevestigden dus het effect van homofoondominantie.
Hoewel de resultaten sterk suggereren dat de factor *tijd* de d/t-val openzet en dat de factor *frequentie* de aard van de fouten bepaalt, is er toch een andere verklaring mogelijk voor het effect van homofoondominantie. Aangezien de frequentste vorm van een homofonenpaar het vaakst voorkomt, is de kans groot dat dit de homofone vorm was die de speller voor het laatst gezien heeft in geschreven taal. Misschien zijn spellers geneigd om de laatst geziene homofoon op te schrijven en slaan ze de frequentie van een werkwoordvorm helemaal niet in hun mentale lexicon op. Ze onthouden gewoon (onbewust) de vorm die ze het laatst gezien hebben. Als dat waar is, dan zouden de onderzoeksresultaten veel van hun waarde verliezen. Het is theoretisch interessant als zou blijken dat spellers volstrekt regelmatige homofone werkwoordvormen toch in hun mentale lexicon opslaan en dat de opslag van die vormen bovendien een stoorzender vormt voor de toepassing van een spellingregel. Als het effect van homofoondominantie in werkelijkheid echter een effect van *recentheid*

is, dan hebben de resultaten geen enkele betekenis voor de wijze waarop lexicale kennis de toepassing van expliciet aangebrachte regels kan storen. Daarom was het noodzakelijk om een experiment uit te voeren waarin de alternatieve verklaring van het effect van homofoondominantie rechtstreeks getest werd (Sandra 2010).
In dat experiment kregen proefpersonen in een eerste fase een reeks korte tekstjes aangeboden. Zij moesten die tekstjes aandachtig lezen aangezien zij na lectuur inhoudsvragen erover zouden moeten beantwoorden. Dat was enkel een afleidingsmanoeuvre om ervoor te zorgen dat de proefpersonen de teksten effectief aandachtig lazen (en dus ook alle woorden die erin voorkwamen). In een tweede fase kregen de proefpersonen een afleidingstaak, waarin ze de juiste schrijfwijze van een woord uit twee aangeboden alternatieven moesten kiezen (bv. *paralellogram* of *parallellogram*). Het doel van deze taak was het uitwissen van het kortetermijngeheugen voor de tekstjes, zodat de proefpersonen niet bewust de vorm of de inhoud ervan voor zichzelf konden blijven herhalen. Daarna volgden de inhoudsvragen. Hoewel de proefpersonen dit onderdeel als het echte experiment ervaarden, was het slechts een middel om na te gaan of ze de teksten voldoende aandachtig gelezen hadden. Bij de meeste proefpersonen bleek dit inderdaad het geval te zijn. Slechts twee proefpersonen dienden te worden uitgesloten omdat ze geen score van 7 op 10 haalden. Ten slotte volgde de echte test, waarmee de hypothese getoetst werd dat het effect van homofoon-dominantie eigenlijk een verdoken effect van recentheid is. De proef-personen kregen voor elke homofone werkwoordvorm die in de teksten was aangeboden de twee mogelijke spellingwijzen te zien en moesten het spellingpatroon omcirkelen dat ze gezien hadden.
Twee uitkomsten waren van belang voor de vraag die het experiment stuurde. (a) De proefpersonen konden zich niet herinneren welke spellingvorm ze gezien hadden (bv. *word* of *wordt*). Hun aantal correcte antwoorden verschilde niet significant van het gokniveau. Dat was het geval voor zowel de groep d-dominante werkwoorden als voor de groep dt-dominante werkwoorden. (b) Tegelijk bleek dat hun responsen, los van het feit of ze correct of fout waren, niet gebaseerd waren op een proces van blind gokken. Immers, in de groep d-dominante werkwoorden kozen ze significant vaker voor de d-vorm, terwijl ze in de groep dt-dominante werkwoorden vaker voor de dt-vorm opteerden. Anders gezegd, zelfs al konden ze zich niet herinneren welke vorm ze gezien hadden, ze lieten zich bij hun gokken leiden door de frequentie van de twee homofonen. Terwijl de eerste bevinding de hypothese verwerpt dat recentheid de sturende factor is, bevestigt de tweede bevinding de hypothese dat frequentie de cruciale factor is achter het effect van homofoondominantie.

Leesexperimenten
In recent, nog niet gepubliceerd onderzoek is gebleken dat dit effect van homofoondominantie niet enkel optreedt tijdens het schrijfproces maar tevens tijdens het leesproces. In de leesexperimenten werd de vraag gesteld of alle spelfouten van homofone werkwoordvormen even sterk opvallen dan wel of bepaalde van die fouten vaker over het hoofd gezien worden dan andere. Als homofoondominantie ook tijdens het leesproces een rol speelt, dan zouden lezers een werkwoordfout vaker niet detecteren als die fout correspondeert met de meest frequente vorm van de homofoon (en de correcte spelling dus met de minst frequente vorm) dan als die correspondeert met de minst frequente vorm (en de correcte spelling dus met de meest frequente homofoon). Een dergelijk patroon zou het gevolg kunnen zijn van het feit dat spellers zo vertrouwd zijn met het frequentste spellingpatroon dat die spelling weinig 'argwaan' oproept en dus sneller als correct 'aanvaard' wordt.

In een eerste experiment (Van Abbenyen & Sandra, in voorbereiding) kregen de proefpersonen tweewoordcombinaties op een computermonitor aangeboden. Hun taak bestond erin om zo snel mogelijk te beoordelen of de combinatie correct klonk in het Nederlands. Het was dus onbelangrijk of de spelling correct was; enkel de uitspraak telde. Dat maakte het mogelijk om een directe vergelijking te maken tussen de correcte en foutieve spelling van woordcombinaties met een homofone werkwoord-vorm: *hij wordt* vs. *hij word.* De items met correcte en foute homofonen vereisten immers beide een ja-respons aangezien ze correct klinken in het Nederlands. Er werd gebruikt gemaakt van een groep homofone werk-woorden die varieerden van d-dominant tot dt-dominant (continuüm). Uit de resultaten bleek dat een verkeerde spelling een storend effect had op de responssnelheid. De proefpersonen waren dus niet in staat om de spelfouten te negeren, ook al waren die irrelevant voor de taak. Interessanter was echter de bevinding dat deze vertraging in de reactietijd kleiner werd naarmate de fout gespelde vorm dominanter was in vergelijking met de correct gespelde vorm. Dit suggereert dat fout gespelde homofone werkwoordvormen minder opvallen als ze corresponderen met een frequent spellingpatroon.
Dit experiment demonstreert dus dat een effect van homofoondominantie zich ook voordoet tijdens het leesproces. Ook dit resultaat suggereert dat beide spellingpatronen van homofone werkwoordvormen in ons mentale lexicon liggen opgeslagen. Bovendien blijkt eruit waarom d/t-fouten zo hardnekkig zijn. Aangezien het effect van homofoondominantie zich zowel tijdens het spellen als tijdens het lezen manifesteert, kan een schrijver twee keer ten prooi vallen aan de 'druk' die frequentie uitoefent: een eerste keer tijdens het spellen zelf en een tweede keer tijdens het (na)lezen van de tekst.

In een ander experiment (Verhaert, Danckaert & Sandra, in voorbereiding) besloten we om het effect van homofoondominantie tijdens het nalezen zelf te bestuderen. We vroegen proefpersonen uitdrukkelijk om spelfouten in een reeks losse zinnen op te sporen. In dat experiment kwamen fouten voor tegen homofone werkwoordvormen in de eerste en de derde persoon enkelvoud (alle werkwoorden hadden een eind-d in de stam). Er werd gebruik gemaakt van een groep d-dominante en een groep dt-dominante werkwoorden. Om de aandacht van de werkwoordfouten af te leiden kwamen er uiteraard ook spelfouten voor tegen woorden met een moeilijk spellingpatroon (*ge-sms't, parallellogram*). Hoewel de taak de proefpersonen verplichtte om heel sterk op de spelling te focussen, bleken ze ook in deze naleescontext ten prooi te vallen aan het effect van homofoondominantie. In de groep d-dominante werkwoorden merkten ze de fout minder vaak op bij werkwoordvormen in de derde persoon (waar de foute maar dominante d-vorm werd aangeboden) dan bij werkwoordvormen in de eerste persoon (waar de foute dt-vorm werd aangeboden). Het omkeerde patroon deed zich voor in de groep dt-dominante werkwoorden. Daar lieten ze de fout vaker staan in de eerste persoon (waar de foute maar dominante dt-vorm werd aangeboden) dan in de derde persoon (waar de foute d-vorm werd aangeboden). Het experiment werd afgenomen in drie studierichtingen: het algemeen vormend onderwijs, het technisch onderwijs en het beroepsonderwijs. In de drie richtingen was het hierboven beschreven effect van homofoondominantie significant. Dit experiment laat zien dat dit effect zelfs 'overleeft' wanneer de taak een heel bewuste aandacht voor de spelling vereist.

Conclusies

Het doel van ons onderzoek was nagaan in hoeverre expliciete regelinstructie een succesvolle toepassing ervan garandeert. De spelling van homofone werkwoordvormen, een notoir probleem in het Nederlands omwille van de beruchte d/t-fouten, werd daarbij als *case study* gebruikt. Dit spellingprobleem kan volgens ons als prototype gehanteerd worden voor expliciete regelinstructie. Immers, in het onderwijs worden de regels expliciet aangebracht en worden de leerlingen gedrild in de toepassing ervan. Bovendien worden fouten tegen die regels doorgaans scherp veroordeeld.

Expliciete regelinstructie biedt geen succesgarantie

In een reeks experimenten, waarvan sommige hierboven kort werden beschreven, hebben wij kunnen aantonen dat d/t-fouten het gevolg zijn van de werking van twee factoren: tijd en frequentie.

De factor *tijd* bepaalt bij homofone werkwoordvormen de grootte van het foutrisico. Omdat zulke vormen niet op basis van hun uitspraak kunnen

worden gespeld, vereisen ze bewuste taalanalyse, een tijdrovend proces. Die analyse kan niet altijd worden uitgevoerd omdat de vereiste tijd niet altijd beschikbaar is: spellers krijgen door de omstandigheden soms onvoldoende tijd (opgelegde tijdsdruk) of nemen onvoldoende tijd (nonchalante attitude). Hoe minder de beschikbare tijd is, hoe groter het foutrisico wordt.
De factor *frequentie* bepaalt hoe het foutenpatroon er precies uitziet. Uit zowel spelling- als leesexperimenten is gebleken dat de meest frequente spelling van een homofoon werkwoord zich spontaan opdringt, een effect dat we homofoondominantie hebben genoemd. Tijdens het schrijfproces resulteert dit in significant meer fouten op het laagfrequente homofoon. Tijdens het leesproces zorgt dit ervoor dat fouten tegen de laagfrequente homofoon, die verdrongen wordt door de hoogfrequente concurrent, minder vaak worden opgemerkt dan fouten tegen de hoogfrequente homofoon, die verdrongen worden door de laagfrequente homofoon.

Het bijzonder sterke effect van homofoondominantie dat uit deze reeks experimenten naar voren komt, suggereert dat er veel meer taalelementen in het mentale lexicon liggen opgeslagen dan men intuïtief zou verwachten. Er is geen enkele noodzaak om regelmatig gespelde werkwoordvormen als *word, wordt, begeleid* en *begeleidt* in ons woordgeheugen op te slaan. Het bestaan van een duidelijke regel maakt een dergelijke opslag overbodig. Bovendien is die opslag in de specifieke context van de werkwoordspelling op de koop toe ook nog eens schadelijk: de regel garandeert immers een foutloze spelling terwijl de frequentiedruk vanuit het mentale lexicon net tot fouten aanleiding geeft. Men kan niet ontsnappen aan een belangrijke conclusie: tijdens taalleren speelt impliciet leren een niet te onderschatten rol. Taalleerders zijn bovendien niet in staat om bewuste controle over dat impliciete leerproces uit te oefenen. In de context van de spelling van werkwoordvormen worden homofone vormen waarvan men de spelling voldoende vaak ziet, automatisch opgeslagen in het mentale lexicon, zonder dat men daar ook maar enige moeite voor moet doen. Het resultaat van dit impliciet leren kan in bepaalde gevallen de toepassing van expliciet aangeleerde regels in het gedrang brengen. Dat is het geval bij spelling van de Nederlandse werkwoordvormen waar impliciet aangeleerde spellingvormen soms sneller beschikbaar zijn dan de expliciet aangeleerde regel. Expliciete regelkennis, zelfs in combinatie met heel veel dril, garandeert dus geenszins een vlekkeloze beheersing van de regel.

Uit het voorbeeld van de werkwoordvormen mag men niet besluiten dat impliciet verworven kennis altijd tot negatieve effecten leidt. Vaak zullen taalleerders voordeel halen uit hun impliciete leerprocessen. Dat zal afhankelijk zijn van geval tot geval. Wegens plaatsgebrek kunnen wij daar niet dieper op ingaan. De doelstelling van deze bijdrage was enkel

demonstreren dat men bij taalleren het belang van impliciet leren niet mag onderschatten en dat men daar bijgevolg terdege rekening moet mee houden bij de reflectie over efficiënt en effectief didactisch handelen.

Van onderzoeksresultaten naar praktische onderwijstips

Bovenstaande conclusies leiden tot een aantal tips voor leerkrachten in het NT2-domein. Ten eerste, wees je ervan bewust dat taalleerders niet altijd leren wat je denkt! In de context van de werkwoordspelling gaan veel leerkrachten ervan uit dat het expliciete aanbrengen van de regels tot de verwerving van die regels leidt en dat niets anders geleerd wordt. Precies daarom zijn ze verbaasd dat die regels zoveel fouten blijven veroorzaken. Waar velen echter niet bij stilstaan is dat taalleerders ook spontaan andere vormen van kennis opslaan, nl. via een proces van impliciet leren, en dat die extra kennis soms storend en soms ondersteunend kan werken wanneer de aangeleerde regel moet worden toegepast.

Ten tweede, men moet zich terdege realiseren dat wat voor leerkrachten een eenvoudige regel lijkt – omdat het mogelijk is om alle relevante aspecten ervan helder te expliciteren – voor taalleerders veel moeilijker kan zijn dan men op basis van die beschrijvende eenvoud of helderheid zou verwachten. Dat komt omdat bij de concrete toepassing van een regel alle mentale processen van een taalleerder ingezet worden en niet enkel dat ene proces waarop de expliciete regelinstructie focust. Dat verklaart waarom leerlingen soms heel goed presteren op de regels van de werkwoordspelling in specifiek daartoe ontworpen oefeningen maar soms veel fouten maken wanneer ze zich even later in een natuurlijke schrijf-situatie bevinden (bv. opstel, brief, examen).

Ten derde, wees je er altijd van bewust dat impliciet leren een natuurlijk en krachtig leerproces is, waarvoor taalleerders geen moeite moeten doen omdat het zich buiten hun bewuste controle afspeelt. Elke didactische methode zou in de mate van het mogelijke dat natuurlijke leermechanisme maximaal moeten benutten en optimaal integreren.

Beperkingen van ons onderzoek voor de huidige discussie

Ondanks de duidelijke demonstratie van het effect van homofoon-dominantie en de eruit afleidbare didactische suggesties, willen we ook wijzen op de beperkingen van onze experimenten met het oog op het debat over de merites van expliciet versus impliciet leren.

Ten eerste kunnen onze experimenten niet de conclusie ondersteunen dat expliciet aanleren van taalregels slechter is dan een methode die op impliciet leren is gebaseerd. In ons onderzoek hebben we immers geen vergelijking gemaakt tussen leermethodes die regels expliciet aanbrengen en leermethodes die diezelfde regels impliciet aanbrengen. We hebben enkel aangetoond dat een expliciete aanpak niet noodzakelijk een

voldoende hoog leersucces garandeert omdat impliciet verworven kennis de toepassing van de expliciet aangebrachte regel kan doorkruisen.
We hebben bovendien ook niet aangetoond dat onze gegevens geëxtrapoleerd kunnen worden naar het leren van grammaticaregels in de context van gesproken taal. Hoewel het aannemelijk klinkt dat de spellingregels voor de werkwoorden als prototype kunnen staan voor de expliciete benadering van regelleren, toch is er een groot verschil tussen spellingregels en grammaticaregels. Er is zonder meer een analogie op het vlak van didactische aanpak (expliciete aanleermethode) maar men kan niet betwisten dat er grote kwalitatieve verschillen bestaan tussen een spellingregel (ook al vereist die grammaticale analyse) en regels die bijvoorbeeld de ordening van zinsdelen betreft. Een naïeve veralgemening van onze onderzoeksresultaten zou onverantwoord zijn.
Ten slotte is er verschil tussen de toepassingsgebieden van grammaticaregels en van spellingprincipes voor homofone werkwoordvormen (in het bijzonder het analogieprincipe). Bepaalde grammaticaregels hebben een zeer breed toepassingsgebied (bv. woordvolgordeconventies in een taal) terwijl de problematiek van homofone werkwoordvormen beperkt is tot een bijzonder kleine deelverzameling van alle Nederlandse werkwoorden. Binnen de groep van alle werkwoorden vertegenwoordigen de werkwoorden met een stam-*d* (type *worden* en *begeleiden* – homofonie tussen eerste en tweede/derde persoon enkelvoud tegenwoordige tijd) slechts 5.25% van alle werkwoorden (596 van in totaal 11.350 werkwoorden). Als men de frequentie van de eerste, tweede en derde persoon van al die werkwoorden ook in de berekening betrekt, dan komen we op een vergelijkbaar percentage uit. Op een totaal van 39.086 werkwoordvormen in de eerste, tweede of derde persoon enkelvoud tegenwoordige tijd, vinden we slechts 3.292 homofone werkwoordvormen met stam-*d* terug (8.42%).[4] Met andere woorden, als spellers een werkwoordvorm in de tegenwoordige tijd enkelvoud moeten schrijven, worden ze in minder dan één geval op tien geconfronteerd met een homofone vorm (Sandra & Van Abbenyen 2009). Wellicht is ook deze lage frequentie van de probleemwerkwoorden een extra verklaring voor de hardnekkigheid van d/t-problemen. Het is zeer aannemelijk dat deze factor, samen met de factor *tijd*, de d/t-val wagenwijd open zet. Immers, problemen waarmee men weinig geconfronteerd wordt, bieden onvoldoende oefengelegenheden, leiden bijgevolg zeker niet tot automatisering en vragen dan ook relatief veel tijd om opgelost te worden. De combinatie van weinig oefengelegenheden en weinig tijd om de spelling van homofone werkwoordvormen te bepalen, creëert de ideale condities voor d/t-fouten. Die lage probleemfrequentie is uiteraard niet typisch voor het aanleren van elke taalregel, wat er ons opnieuw toe brengt om onze resultaten met de nodige voorzichtigheid te interpreteren en ze niet zonder meer te generaliseren naar elke vorm van regelleren in taal.

Tot slot

Hoewel voorzichtigheid geboden is en we onze onderzoeksresultaten niet zomaar kunnen projecteren op het hele domein van regelleren in taal, lijkt de belangrijkste conclusie van de reeks spelling- en leesexperimenten overeind te staan. Het expliciete aanbrengen van taalregels wekt de suggestie dat taalleerders, mits voldoende dril, ongehinderd door enige vorm van andere kennis die regels met succes zullen toepassen. In sommige gevallen zal dit echter een illusie blijken te zijn. Expliciet leren sluit impliciet leren immers niet uit. Impliciet leren is een spontaan en krachtig, natuurlijk leerproces, dat enkel voldoende blootstelling vereist. Het is dus belangrijk om tijdens het leerproces voldoende aandacht op te brengen voor die processen van impliciet leren. Merk op dat dit niet vanzelf spreekt. In de context van werkwoordspelling bijvoorbeeld kunnen velen niet begrijpen dat d/t-fouten zo hardnekkig zijn. Dit is wellicht het gevolg van hun visie op regelleren: wie een regel expliciet aangeleerd krijgt en beheerst, moet die regel feilloos kunnen toepassen. Op het eerste gezicht is dat inderdaad bijna vanzelfsprekend. Tot men vaststelt dat taalgebruikers geen regelmachines zijn en via impliciet leren allerlei frequent voorkomende elementen uit de taal ook opslaan ... en dat impliciete kennis soms sneller uit het geheugen wordt opgediept dan dat expliciete kennis kan worden toegepast. Expliciete regelinstructie wekt de indruk dat succes gegarandeerd is maar ons onderzoek plaatst daar op zijn minst een aantal vraagtekens bij.

Noten

1. Dit basisprincipe, dat een correcte spelling garandeert in woorden als *kat*, *bal*, *huis*, enz. is niet het enige principe van de Nederlandse spelling. Het is wel het gemakkelijkste aangezien het enkel vereist dat spellers een klank koppelen aan een letter of letterreeks.
2. Merk op dat imperatieven opvallende werkwoordvormen zijn en dat te veel van die vormen in één dictee meteen het doel van het experiment zouden verraden.
3. Voor de studie van het effect van homofoondominantie zijn proefpersonen die geen fouten maken onbelangrijk. Ook proefpersonen die een fout maken op zowel het d-dominante als het dt-dominante werkwoord zijn onbelangrijk omdat ze het foutenaantal in de twee werkwoordcategorieën in dezelfde mate beïnvloeden.
4. Deze gegevens zijn gebaseerd op een databank (CELEX) die afgeleid is van een tekstcorpus van meer dan 42 miljoen woordvormen (Baayen, Piepenbrock & Gulikers 1995).

Literatuur

Baayen, R. H., R. Piepenbrock & L. Gulikers (1995). *The CELEX Lexical Database (CD-ROM).* Linguistic Data Consortium, University of Pennsylvania, Philadelphia, PA.

Sandra, D. (2010). Homophone dominance at the whole-word and sub-word levels: spelling errors suggest full-form storage of regularly inflected verb forms. *Language and speech, 53,* 405-444.

Sandra, D., S. Frisson & F. Daems (1999). Why simple verb forms can be so difficult to spell: the influence of homophone frequency and distance in Dutch. *Brain and language, 68,* 277-283.

Sandra, D. & L. Van Abbenyen (2009). Frequency and analogical effects in the spelling of full-form and sublexical homophonous patterns by 12 year-old children. *The Mental lexicon, 4,* 239-274.

Van Abbenyen, L. & D. Sandra (in voorbereiding). Not all spelling errors are alike: Evidence for an effect of homophone dominance in reading misspelled homophonic verb forms.

Verhaert, N., E. Danckaert & D. Sandra (in voorbereiding). As bad as it gets: Errors on homophonic verb forms are more often overlooked when the intruder is the dominant homophone, even in an error detection task.

OEFENEN MET VLOEIEND SPREKEN: WAT, HOE EN WAAROM?

NEL DE JONG
Vrije Universiteit Amsterdam

Inleiding

Een NT2-leerder wil uiteindelijk kunnen deelnemen aan een scala van activiteiten. Laten we kijken naar een paar voorbeelden wat betreft het spreken. Uit eigen ervaring weet ik dat dat in een tweede taal niet altijd zo gemakkelijk gaat als het zou lijken. Een NT2-leerder zal bijvoorbeeld dagelijks moeten kunnen deelnemen aan allerlei sociale interactie. Denk aan een gesprekje bij de koffieautomaat op het werk. Als iemand vraagt *Hé, hoe gaat het?*, wil de leerder op z'n minst makkelijk kunnen antwoorden met *Goed, en met jou?* Iemand die een opleiding gaat doen, zal moeten kunnen deelnemen aan de discussie in de les, of dat nu klassikaal is of in groepjes met medestudenten. Om iets te kunnen bijdragen aan zulke discussies, zal de leerder vrij vlot z'n gedachten onder woorden moeten kunnen brengen. Eenmaal aan het werk, zal een NT2-leerder wellicht met klanten moeten kunnen omgaan. Een potentiële klant die vraagt *Waarom zou ik met u in zee gaan?* verwacht daar natuurlijk een vlot en doordacht antwoord op. Tot slot zullen veel NT2-leerders ook op enig moment een taaltoets moeten afleggen, of dat nu voor de inburgering is of voor een staatsexamen. Vloeiendheid wordt daarin niet altijd direct en in detail beoordeeld, maar bij een spreek-examen zal de kandidaat toch in korte tijd moeten reageren, alle gevraagde inhoudselementen moeten noemen en ook nog redelijk correct moeten spreken wat betreft woordenschat en grammatica. Daarvoor is het nodig dat de kandidaat niet al te veel hoeft na te denken over die juiste uitgang of dat meest toepasselijke woord maar zich kan concentreren op de inhoud of op een iets ingewikkelder zinsconstructie.

Kortom, alleen woorden en regels kennen is niet genoeg. Een NT2-cursist zal ook met enige vloeiendheid moeten kunnen spreken. Vloeiendheid komt echter niet vanzelf. In wat volgt zal ik ingaan op wat vloeiendheid precies inhoudt, wat er geoefend moet worden en hoe, dit alles aan de hand van het onderzoek dat ik in de afgelopen jaren heb uitgevoerd.[1]

Typen kennis van taal

Voordat we kunnen bepalen wat vloeiendheid is en hoe het geoefend kan worden, moeten we eerst bedenken wat voor typen kennis over taal iemand kan hebben. Een onderscheid dat wat dit betreft gemaakt wordt, is dat tussen *declaratieve* en *procedurele* kennis (o.a. DeKeyser 2009). Declaratieve kennis betreft het "weten dat ...", bijvoorbeeld "weten dat in de bijzin het werkwoord aan het eind komt". Dat soort kennis is echter fundamenteel anders van aard dan procedurele kennis, ofwel "weten hoe ...", dus "weten hoe je de woorden in de bijzin in de juiste volgorde zet". Vergelijk dit met het leren autorijden. In het begin weet je dat je voor het schakelen eerst het gas los moet laten, dan de koppeling indrukken, dan schakelen, de koppeling op laten komen en weer gas geven. Dat kun je dan precies beschrijven en om het te doen moet je nadenken en je gedachten er goed bij houden. Een beginnende bestuurder heeft dus declaratieve kennis van het schakelen. Een ervaren automobilist die al tien jaar elke dag naar zijn werk heen en weer rijdt, hoeft niet meer na te denken over het schakelen: hij doet het gewoon, hij weet hoe het moet. Ondertussen kan hij aan allerlei andere dingen denken: op het verkeer anticiperen of een gesprek voeren, bijvoorbeeld. De ervaren bestuurder heeft dus procedurele kennis van het schakelen.
Wat is er gebeurd sinds die eerste rijlessen? Door veel te oefenen is de bestuurder is staat geweest om met behulp van de declaratieve kennis procedurele kennis op te bouwen. Het gebruik van die procedurele kennis is automatisch geworden: je hoeft er niet zoveel meer bij na te denken, het gaat vanzelf - het is bijvoorbeeld moeilijk om het niet te doen of anders te doen - en je kunt tegelijkertijd andere dingen doen. Het is duidelijk dat procedurele kennis en automatisering ook wenselijk zijn voor de NT2-leerder: niet hoeven nadenken over de woordvolgorde in de bijzin maakt het mogelijk om meer over de inhoud na te denken of over mooie formuleringen. En om vloeiend te spreken.

Onderzoek: methode en analyse

De onderzoeken die ik hieronder zal presenteren, maken allemaal gebruik van één bepaalde methodologie. Ze zijn uitgevoerd bij leerders van het Engels als tweede taal op halfgevorderd niveau. Omdat de processen van taalverwerving en taalgebruik hetzelfde zijn voor welke doeltaal dan ook, zijn de resultaten overdraagbaar naar het Nederlands als tweede taal. De sprekers kregen in de onderzoeken een onderwerp of een plaatjesverhaal waar zij iets over moesten vertellen. Een onderwerp was bijvoorbeeld 'huisdieren'. Daarbij stelden we vragen als: *Wat vind je van huisdieren? Vind je ze leuk? Heb je zelf ook een huisdier?* In een aantal onderzoeken heb ik gebruikt gemaakt van plaatjesverhalen. Een van de verhalen ging

over een groep jongens die een hardloopwedstrijd hielden, waarvan de verhaallijn die was van de schildpad en de haas (een van fabels van Aesopus). Er waren steeds drie oefensessies en die hadden andere onderwerpen dan de voortest en natest. Bij de analyses ging het natuurlijk om vloeiendheid. Om te controleren of die vloeiendheid niet ten koste ging van correctheid of complexiteit (de ingewikkeldheid van de zinnen), keken we ook daarnaar. Elk deelaspect (vloeiendheid, complexiteit en correctheid) werd beoordeeld op een aantal maten.
Voor vloeiendheid gebruikten we een aantal tijdgerelateerde maten die werden berekend voor de gehele opname: het aantal pauzes, de gemiddelde lengte van de pauzes en de hoeveelheid tijd gevuld met spraak. Die laatste maat werd berekend door de totale pauzetijd (aantal x gemiddelde lengte) van de totale spreektijd af te trekken. In voorbeeld (1) zijn er zes pauzes met een gemiddelde lengte van 0.504 seconde. Naast tijdgerelateerde maten hebben we ook gebruik gemaakt van herformuleringen en herhalingen. In (1) zien we een herformulering ([//]) van *run* naar *marathon* en een herhaling ([/]) van *marathon*.

(1) one day (0.402) a school was held a (0.424) ru(n) [//] (0.405) marathon [/] (0.472) marathon (0.304) race (1.017) .

Complexiteit werd berekend als het aantal hoofd-/bijzinnen per zin, het aantal woorden per hoofd-/bijzin en het aantal woorden per zin. In voorbeeld (2) uit hetzelfde transcript zien we een complexe zin van 25 woorden. Het heeft een hoofdzin (*the number one runner* - werkwoord ontbreekt!) en twee bijzinnen (*when other runners pay attention to listen the director's directions* en *who is wear a black tee shirt and red short pants*). Er zijn dus drie hoofd-/bijzinnen in deze zin. De gemiddelde lengte per hoofd-/bijzin is 25/3 = 8,3 woorden. De complexiteit is duidelijk groter dan die van voorbeeld (1), dat slechts één hoofdzin van 10 woorden heeft (de herhaling van *marathon* telt niet mee).

(2) when other runners pay attention to listen (0.463) the director's directions (0.922) the number one (0.796) runner (0.32) who (0.503) is wear (0.481) a black tee shirt and red (0.324) short pants (1.41) .

Tot slot bekeken we ook de correctheid van de zinnen, bijvoorbeeld het aantal foutloze hoofd- en bijzinnen per zin. In voorbeeld (1) zien we het gebruik van een passieve vorm in plaats van een actieve vorm (*was held* in plaats van *held*) en in voorbeeld (2) ontbreken een werkwoord, een voorzetsel en een lidwoord en zijn er twee werkwoordfouten.

Aan de hand van deze drie deelaspecten van spreekprestaties (vloeiendheid, complexiteit en correctheid) hebben we steeds de oefensessies en de voor- en natests beoordeeld.

Wat moet geoefend worden

Bij het ontwerpen van oefeningen voor vloeiendheid zijn twee aspecten van belang: wat wordt geoefend en hoe. Wat betreft het 'wat' zullen in ieder geval *woorden*, *grammaticale structuren* en *vaste combinaties* geoefend moeten worden. In één van de onderzoeken hebben de leerders naast de 4/3/2-taak een aantal taken uitgevoerd waarmee we hun kennis van woordenschat en grammatica konden testen (De Jong & Halderman 2009). Voor woordenschat benoemden ze plaatjes van bijvoorbeeld een boot, een pet of een hamer. Zo werd een variëteit aan meer en minder frequente woorden getest. Er bleek een correlatie te zijn tussen het aantal correct benoemde plaatjes in de woordenschattest en het aantal pauzes per syllabe in de spreektaak, een maat van vloeiendheid. Belangrijker nog was de correlatie tussen die vloeiendheidsmaat en de snelheid waarmee de plaatjes benoemd werden. Het lijkt er dus op dat leerders die plaatjes sneller kunnen benoemen, en dus sneller woorden uit hun geheugen kunnen ophalen, ook vloeiender spreken. Kortom, als woorden snel gevonden kunnen worden, zijn er dus minder pauzes nodig. Naast de woordenschattest deden de leerders ook een grammaticatest. Hierin herhaalden ze zinnen waarin steeds een grammaticale structuur voorkwam die lastig is voor leerders op dit niveau. Het ging bijvoorbeeld om betrekkelijke bijzinnen, modale hulpwerkwoorden en de congruentie tussen het onderwerp en de persoonsvorm. De zinnen waren kort genoeg om te kunnen onthouden, maar te lang om letterlijk te kunnen onthouden. Hierdoor moesten de leerders een beroep doen op hun geheugen en op hun eigen grammaticakennis. Er bleek een sterke correlatie te zijn tussen de scores op deze grammaticatest en het aantal pauzes in de spreektaak. Het lijkt er dus op dat leerders die grammaticale structuren correct kunnen toepassen als ze tegelijkertijd inhoud en woorden moeten herinneren, ook vloeiender spreken. Dit komt waarschijnlijk doordat veel processen, waaronder de verwerking van grammatica, automatisch verliepen en dus weinig aandacht nodig hadden.
Tot slot is het voor vloeiendheid ook nuttig om vaste combinaties te kennen. Er zijn allerlei typen vaste combinaties, bijvoorbeeld combinaties van werkwoorden en voorzetsels (*kijken naar, letten op*) en routines (*hoe gaat het ermee, mag ik iets vragen*). Daarnaast zijn er ook vaste combinaties die in het Engels *formulaic sequences* worden genoemd. Dit zijn onder andere vaststaande, transparante uitingen die vaak en door veel verschillende sprekers gebruikt worden. Denk bijvoorbeeld aan *Om een voorbeeld te geven...* en *Volgens mij....* Moedertaalsprekers maken veelvuldig gebruik van formulaic sequences, bij het schrijven maar vooral bij het spreken (Biber 1999). Volgens onderzoeker Alison Wray, die zich veel bezighoudt met formulaïsch taalgebruik, ondersteunen deze vaste combinaties het spreken op een aantal manieren (Wray 2002). Ze worden

als één geheel uit het geheugen opgehaald, vergelijkbaar met het ophalen van een enkel woord. Daardoor kost het ook vrij weinig moeite en aandacht: de spreker hoeft de woorden niet één voor één op te halen en in een zin te zetten. Tijdens het uitspreken van de combinatie kan de spreker alvast vooruit denken over wat hij/zij daarna wil gaan zeggen. Tot slot geven veel van deze combinaties ook aan wat de structuur van het gesprek of de voordracht is. *Om een voorbeeld te geven...* leidt een voorbeeld in en na *Volgens mij...* komt een mening.
Wood (2006) heeft laten zien dat formulaic sequences ook voor de vloeiendheid van tweedetaalleerders van belang zijn. Deze combinaties zorgden er op een aantal verschillende manieren voor dat sprekers minder pauzes en ook minder lange pauzes nodig hadden. Ze herhaalden bijvoorbeeld vaste combinaties (*ik denk ik denk*) of combineerden een aantal combinaties. Ook gebruikten ze vaak dezelfde combinatie een groot aantal keer in hun verhaal, zoals *en toen*. Interessant was dat sprekers tegen zichzelf praatten en opvullers gebruikten, zoals *denk ik* en *hoe heet dat*. Tot slot gebruikten veel sprekers vaste combinaties ook om structuur aan te geven, zoals ook Wray beargumenteerde. Ze gebruikten bijvoorbeeld *in het begin* of *en dat is het eind van het verhaal*. Deze vaste combinaties werden vaak zonder pauzes uitgesproken en werden onmiddellijk voorafgegaan of gevolgd door andere woorden. Hierdoor konden de sprekers een groter aantal woorden uitspreken voordat ze een pauze nodig hadden. Daarmee was hun spraak vloeiender.

Hoe moet geoefend worden?

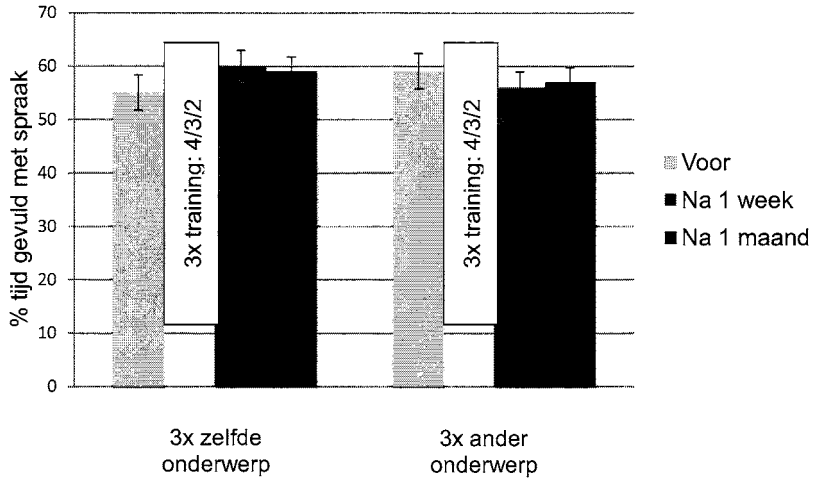
De vraag wat er geoefend moet worden om vloeiender te leren spreken kan dus beantwoord worden met ten minste *woorden* - zowel aantal als snelheid zijn van belang - *grammatica* en *vaste combinaties*. De volgende vraag die van belang is, is hoe deze woorden, grammatica en vaste combinaties geoefend zouden moeten en kunnen worden. In mijn onderzoek heb ik wat dit betreft gekeken naar de effecten van herhaling, het opbouwen van tijdsdruk en het gericht oefenen van vaste combinaties.

Herhaling helpt

Herhaling en het opbouwen van tijdsdruk zijn twee eigenschappen van de *4/3/2-taak* (De Jong & Perfetti 2011; Nation 1989). In die taak spreken leerders eerst vier minuten over een bepaald onderwerp. Daarna herhalen ze dat in drie minuten en nog een keer in twee minuten. Als deze oefening in een klassensituatie wordt gedaan, gaan de cursisten in twee cirkels staan. De binnencirkel zijn de luisteraars en de buitencirkel zijn de sprekers. Na de eerste vier minuten schuiven de cursisten van de buitencirkel een positie op, waardoor ze tegenover een nieuwe luisteraar komen te staan. Dan herhalen ze hun verhaal, maar in iets minder tijd. Na nog

een keer opschuiven en spreken, worden de rollen van sprekers en luisteraars omgedraaid. In mijn onderzoek is niet gewerkt met cirkels, maar werkten de cursisten individueel achter de computer. Hierdoor konden we betere opnames maken en was er geen invloed van de luisteraar op de spreker, wat belangrijk was voor de vergelijkbaarheid. Eerst hebben we gekeken naar het effect van herhaling (De Jong & Perfetti 2011). De klassen werden hiervoor opgedeeld in twee groepen. De herhalingsgroep deed de oorspronkelijke 4/3/2-taak, maar de niet-herhalingsgroep deed de 4/3/2-taak met steeds wisselende onderwerpen. De herhalingsgroep sprak bijvoorbeeld drie keer over huisdieren, terwijl de niet-herhalingsgroep sprak over huisdieren, kleding en e-mail. Er waren drie oefensessies, een voortest en twee nastesten. Tijdens de oefensessies was er weinig verschil tussen de twee groepen wat betreft hun vloeiendheid. Maar toen we de voor- en natesten met elkaar vergeleken, bleek dat alleen de herhalingsgroep vooruitgang had geboekt in vloeiendheid (gemeten als percentage tijd gevuld met spraak, zie Fig. 1).

Figuur 1 Vloeiendheid op voor- en natesten bij training met en zonder herhaling.



Een maand na de laatste oefensessie was deze vloeiendheid niet teruggezakt. De niet-herhalingsgroep heeft tijdens het hele onderzoek geen vooruitgang geboekt in vloeiendheid. Bij dit onderzoek is het belangrijk dat de voor- en natests andere onderwerpen hadden dan de oefensessies. Het effect werd dus niet simpelweg veroorzaakt doordat de sprekers bekend werden met het onderwerp. Ze konden in de tests ook niet dezelfde woorden gebruiken als in de oefensessies. Er ligt dus een ander, meer algemeen effect ten grondslag aan het effect van herhaling.

Waarschijnlijk is dit het automatiseren van het bouwen van zinsstructuren geweest. Of dit inderdaad zo is en om welke zinsstructuren het zou gaan, wordt nog onderzocht.

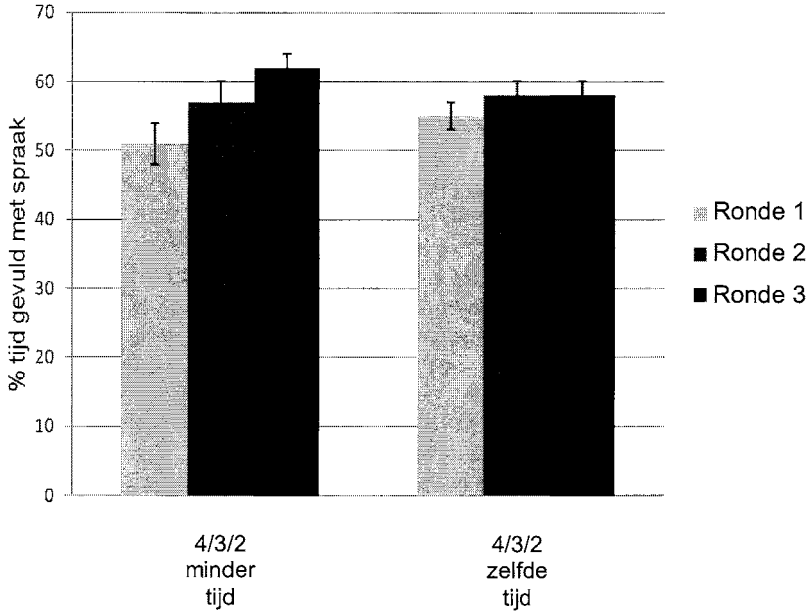
Tijdsdruk opbouwen helpt hier-en-nu

Nadat we het effect van herhaling hadden bekeken, hebben we ons gericht op het effect van tijdsdruk. In de 4/3/2 taak wordt de tijdsdruk langzaam opgebouwd. In de laatste spreekronde is nog maar de helft van de oorspronkelijke tijd beschikbaar. Als de sprekers dezelfde hoeveelheid informatie willen geven, zullen ze dat dus op een efficiëntere manier moeten doen, bijvoorbeeld door minder vaak of minder lange stiltes te laten vallen. Ook kunnen zinnen korter worden geformuleerd. In de eerste ronde zou iemand (3) kunnen zeggen, terwijl dezelfde spreker dit in de laatste ronde als (4) of zelfs (5) zou kunnen formuleren.

(3) En toen ging hij naar huis. En hij kwam de man weer tegen.
(4) Toen hij naar huis ging, kwam hij de man weer tegen.
(5) Onderweg naar huis kwam hij de man weer tegen.

Op die manier wordt dezelfde informatie uitgedrukt in minder woorden en dus minder tijd. Wat opvalt is dat de tweede formulering niet alleen korter, maar ook complexer is (hoofdzin plus bijzin in plaats van twee hoofd-zinnen). Tijdsdruk zou dus niet alleen een effect op vloeiendheid kunnen hebben, maar ook op complexiteit.
Daarentegen zou tijdsdruk ook juist een negatief effect kunnen hebben. Juist vanwege de tijdsdruk zouden cursisten ervoor kunnen kiezen om alleen die woorden en grammaticale structuren te gebruiken die ze goed kennen. Tijd voor experimenteren met moeilijke woorden of constructies is er immers niet. Misschien spreken ze dan wel vloeiend tijdens de oefening, maar op langere termijn hebben ze er minder baat bij: ze hebben alleen geoefend met wat ze toch al goed kunnen. In dat geval zou het beter zijn om geen tijdsdruk te hebben.
Tot dusver hebben we alleen de gegevens van de oefensessies geanalyseerd (De Jong 2012). De klassen werden weer opgedeeld in twee groepen. De afnemende-tijd-groep deed de oorspronkelijke 4/3/2-taak, maar dan in 3, 2¼ en 1½ minuten. De constante-tijd-groep deed dezelfde taak met steeds 2¼ minuten. Beide groepen herhaalden hun onderwerp, namelijk een plaatjesverhaal over een fietser die van de weg gedrukt wordt door een boze automobilist. Uit dit onderzoek bleek dat naarmate de beschikbare tijd korter was - en de tijdsdruk dus hoger - de cursisten vloeiender spraken: ze vulden relatief meer tijd met spraak (zie Figuur 2). Er was een significant verschil tussen de eerste en de tweede ronde en tussen de tweede en de derde. Bij de groep met constante tijd veranderde de vloeiendheid niet.

Figuur 2 Vloeiendheid tijdens 4/3/2 taak met afnemende of constante beschikbare tijd.



Deze resultaten laten zien dat cursisten onder tijdsdruk (en herhaling) vloeiender gaan spreken. Er doen zich nu een aantal vragen voor. Ten eerste wilden we weten of de cursisten vanwege de tijdsdruk complexere zinnen gingen maken. Of had juist de groep zonder tijdsdruk de tijd om complexere zinnen te formuleren? Geen van beide bleek het geval. In beide groepen bleef de complexiteit onveranderd. Hiervoor hebben we onder andere gekeken naar het aantal woorden per hoofd-/bijzin en het aantal hoofd-/bijzinnen per zin. We hebben dus geen effect van tijdsdruk kunnen vinden op deze algemene maten van complexiteit.
De tweede vraag is wat het effect op de langere termijn zou kunnen zijn. Deze data hebben we nog niet geanalyseerd. Wel hebben we een aantal verwachtingen. Aan de ene kant waren de cursisten onder tijdsdruk in staat om uitingen van vergelijkbare complexiteit vloeiender uit te spreken. Het zou kunnen dat ze dat ook op een post-test weer zouden kunnen. Aan de andere kant hebben deze cursisten misschien vooral gebruik gemaakt van woorden en grammaticale structuren die ze al goed kennen. Het voordeel dat we van herhaling verwachten, namelijk automatisering, doet zich dan niet meer voor of in veel mindere mate: de woorden en structuren die gebruikt zijn, waren al in grote mate geautomatiseerd. Wat het langetermijneffect zal zijn, is dus nog onzeker.

Vaste combinaties helpen, maar niet meteen

In het voorgaande hebben we stilgestaan bij het effect van herhaling en tijdsdruk op het gebruik van woorden en grammatica wat betreft vloeiendheid. Hoe vaste combinaties geoefend kunnen worden is nog niet aan bod geweest. Hoewel er veel onderzoek gedaan wordt naar wat vaste combinaties zijn en wat hun effect op bijvoorbeeld vloeiendheid is, is er nog erg weinig onderzoek gedaan naar het *oefenen* met vaste combinaties. Een uitzondering is het onderzoek van Boers e.a (2006), waaruit blijkt dat studenten Engels die bewust waren gemaakt van het bestaan en het gebruik van vaste combinaties, deze ook vaker gebruikten dan een controlegroep die het reguliere lesprogramma had gevolgd. Studenten die de vaste combinaties gebruikten werden ook als meer taalvaardig beoordeeld.

De Jong, Halderman & Ross (2009) hebben laten zien dat hun training ook resulteerde in een groter aantal vaste combinaties in een spreektaak. Die training bestond uit een aantal stadia en liep van receptief naar productief. De receptieve oefeningen werden steeds klassikaal nabesproken. Eerst luisterden de cursisten naar een tekst met de tien te leren combinaties. Daarna vulden ze ontbrekende woorden in in het transcript van de tekst terwijl ze nog een keer mochten luisteren. De weggelaten woorden kwamen uit de vaste combinaties. Vervolgens deelden de cursisten de combinaties in in categorieën, bijvoorbeeld combinaties voor het geven van een voorbeeld (*to give an example*), een mening (*as far as I can tell*) of een samenvatting (*the point is that*). Daarna volgde uitleg van de docent over de syntactische structuur en intonatie van de combinaties. Sommige combinaties werden bijvoorbeeld gevolgd door een bijzin, andere door een zelfstandig naamwoord of een hoofdzin. Tot slot werkten de cursisten in tweetallen om de combinaties productief te oefenen. Ze spraken twee minuten over een onderwerp en probeerden daarbij vijf van de tien combinaties te gebruiken. De luisteraar streepte die af en gaf feedback op de spreker. Daarna werden de rollen omgedraaid en werden de andere vijf combinaties geoefend.

Opvallend was dat niet alleen meer combinaties uit de training gebruikt werden, maar ook meer combinaties die niet getraind waren, zoals *for example* en *in my opinion*. Cursisten die meer getrainde combinaties gebruikten, spraken over het algemeen minder vloeiend. Maar cursisten die meer ongetrainde combinaties gebruikten, spraken wel vloeiender dan anderen. Dit verschil kwam waarschijnlijk doordat de getrainde combinaties - in tegenstelling tot de ongetrainde combinaties - nog nieuw waren en niet snel uit het geheugen opgehaald konden worden. Dit houdt verband met een andere opvallende uitkomst van dit onderzoek: de wijze waarop de vaste combinaties werden uitgesproken, zoals in (6), (7) en (8).

(6) Om voorbeeld te geven, ...
(7) Ik ga een voorbeeld geven.
(8) Om uh een voorbeeld uh (...) te geven, ...

In (6) is de combinatie ongrammaticaal vanwege het weglaten van het lidwoord. Dit is een fout die veel tweedetaalleerders maken. Het is duidelijk dat deze spreker de vaste combinatie niet heeft opgeslagen zoals een moedertaalspreker die heeft opgeslagen. De combinatie is óf in de onjuiste vorm opgeslagen óf ter plekke geformuleerd. In (7) is de combinatie wel grammaticaal correct, maar is hij niet zoals een moedertaalspreker die zou zeggen. Het klinkt dus toch niet helemaal zoals het hoort. In (8) wordt de combinatie wel helemaal correct geformuleerd maar niet vloeiend. Blijkbaar is de combinatie niet als één geheel opgeslagen en als één geheel weer uit het geheugen opgehaald. Van een positief effect op vloeiendheid is hier dus geen sprake. De training in dit onderzoek was waarschijnlijk te kort om de nieuwe vaste combinaties goed te leren: slechts één lesuur voor tien combinaties. Om vaste combinaties correct op te slaan en snel uit het geheugen te kunnen ophalen, is veel oefening nodig.

In beide onderzoeken is wel gekeken naar het effect van training versus geen training, maar niet naar welke aspecten van die training effectief waren. Het richten van de aandacht lijkt in ieder geval nuttig te zijn, zowel aandacht voor het bestaan van vaste combinaties in het algemeen als aandacht van de vorm en het gebruik van specifieke combinaties. Daarnaast is het belangrijk dat de combinaties als één geheel worden opgeslagen. Dit is alleen te bereiken via herhaling. Waarschijnlijk is die herhaling nodig in zowel receptieve taken - nog een keer horen hoe het ook al weer moet - als in productieve taken - oefenen met het ophalen en eventueel merken dat de combinatie nog niet helemaal correct is.

Toepassing in het NT2-onderwijs

Om vloeiendheid te oefenen in het NT2-onderwijs zijn dus een aantal punten van belang. Vloeiendheidstraining moet zich richten op automatisering van woorden, grammaticale structuren en vaste combinaties. Hiervoor is veel herhaling nodig. Die herhaling moet natuurlijk op zo'n manier in de lessen worden ingebouwd dat het leuk en interessant blijft. De 4/3/2 taak kan saai worden als de cursisten tegen een computer of tegen zichzelf spreken, maar wordt al interessanter als de gesprekspartner steeds wisselt. Dan is het ook natuurlijker om dezelfde dingen nog een keer te zeggen en het is een uitdaging om die vloeiender, correcter en/of 'mooier' (bijvoorbeeld met meer gevorderde, complexere structuren) te formuleren. Tijdsdruk kan helpen om de cursisten eens vloeiender te laten spreken dan ze normaal gesproken

zouden doen. De langetermijneffecten hiervan zijn echter nog onduidelijk. Tot slot kunnen vaste combinaties ook apart geoefend worden. Aandacht lijkt in ieder geval van belang, niet alleen bij het spreken, maar ook bij het luisteren en lezen. Ook hier zal veel oefenen en herhalen weer essentieel blijken te zijn.

Noot

1. Dit werk is deels ondersteund door het Pittsburgh Science of Learning Center, dat wordt gefinancierd door de National Science Foundation award nummer SBE-0836012.

Literatuur

Biber, D.S., S. Johansson, G. Leech, S. Conrad & E. Finegan (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. London: Longman.

Boers, F., J. Eyckmans, J. Kappel, H. Stengers & M. Demecheleer (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a Lexical Approach to the test. *Language Teaching Research, 10*(3), 245-261.

De Jong, N. & L.K. Halderman (2009). The role of vocabulary and grammar knowledge in second-language oral fluency: A correlational study. *Paper presented at the Second Language Research Forum*, East Lansing, MI, October 2009.

De Jong, N., L.K. Halderman & M. Ross (2009). The effect of formulaic sequences training on fluency development in an ESL classroom. *Paper presented at the American Association for Applied Linguistics conference*, Denver, CO, March 2009.

De Jong, N. & C.A. Perfetti (2011). Fluency training in the ESL classroom: An experimental study of fluency development and proceduralization. *Language Learning, 61*(2), 533-568.

De Jong, N. (2012). Does time pressure help or hinder oral fluency? In: N. de Jong, K. Juffermans, M. Keijzer, & L. Rasier (Eds.), *Papers of the Anéla 2012 Applied Linguistics Conference* (pp. 43-52). Delft: Eburon.

DeKeyser, R. M. (2009). Cognitive-psychological processes in second language learning. In M.H. Long & C.J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Second Language Teaching* (pp. 119-138). Oxford: Wiley-Blackwell.

Nation, P. (1989). Improving speaking fluency. *System, 17*(3), 377-384.

Wood, D. (2006). Uses and functions of formulaic sequences in second language speech: An exploration of the foundations of fluency. *The Canadian Modern Language Review, 63*(1), 13-33.

Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

HET EFFECT VAN LINGUÏSTISCHE AFSTAND OP HET LEREN VAN HET NEDERLANDS ALS TWEEDE TAAL

JOB SCHEPENS, FRANS VAN DER SLIK & ROELAND VAN HOUT
Radboud Universiteit, Afdeling Taalwetenschap

Inleiding

Iedere docent NT2 kan beamen dat het nogal wat uitmaakt welke moedertaal een tweedetaalleerder van het Nederlands heeft. Leerders met Duits als moedertaal leren het Nederlands over het geheel genomen veel gemakkelijker en sneller dan bijvoorbeeld leerders met Chinees of Arabisch als moedertaal. Als docent zou je, zo vermoeden we, graag meer inzicht willen hebben in waarom dat zo is. Constateren is één ding, verklaren is iets anders. Wellicht dat meer inzicht in het waarom behulpzaam kan zijn bij het op een meer efficiënte manier geven van les. Als docent zul je ongetwijfeld op basis van ervaringen ook wel verklaringen hebben voor het gegeven dat sommige leerders gemakkelijker het Nederlands aanleren dan andere. Maar die kennis is vaak fragmentarisch en gebaseerd op de leerders die je toevalligerwijs bedient. Deze bijdrage probeert dat inzicht te verbreden en we hopen dat NT2-docenten daarmee hun voordeel kunnen doen.

Economische studies

Er is vanuit economische invalshoek nogal wat onderzoek verricht naar het leren van een tweede taal (T2). Dat is minder vreemd dan het misschien op het eerste gezicht lijkt. Tal van internationale studies laten namelijk zien dat inkomens van immigranten die de taal van het gastland beheersen aanzienlijk hoger zijn dan die van immigranten die de die taal niet of nauwelijks beheersen. Dat ligt feitelijk ook voor de hand: je hebt weinig tot niets aan eerder verworven kwalificaties of competenties als je niet in staat bent die in te zetten in de taal van het land van aankomst (Stevens 1999; Chiswick & Miller 2003). Economische studies hebben uiteenlopende theorieën naar voren gebracht die een verklaring kunnen geven waarom sommige groepen immigranten vaardiger zijn in de T2 dan andere. Zo zijn er economen die afstand tot het land van herkomst als een verklaring zien (Chiswick & Miller 2003). Het idee is dat naarmate je verder van je geboorteland terechtgekomen bent, je ook meer gemotiveerd bent om de taal van het gastland te leren, eenvoudigweg

omdat de kosten van remigratie te hoog zijn. Economische achterstelling is eveneens als verklaring gesuggereerd. Bestaansonzekerheid (oorlog, armoede) is misschien wel de belangrijkste reden waarom immigranten hun heil zoeken in eerste wereldlanden. Maar tegelijkertijd kunnen zowel weinig individuele scholing als de gebrekkige staat van het onderwijs in het herkomstland een aanzienlijke belemmering vormen voor het aanleren van de taal van het opnemende land (Van der Slik 2010). Het leren van een tweede taal behelst namelijk vaak veel meer dan men zich realiseert. Het leren zelf moet men ook aanleren en als dat niet of onvoldoende is gebeurd, stuit ook het leren van een tweede taal op moeilijkheden (Van de Craats, Kurvers & Young-Scholten 2006).

Taalkundige studies

Vanuit de toegepaste taalwetenschap is sinds jaar en dag belangstelling voor het leren van een tweede taal. Het overgrote deel van deze studies is kleinschalig van aard en richt zich met name op wat er zoal mis kan gaan bij het aanleren van bijvoorbeeld het Nederlands. Zo bestuderen Julien en Van de Craats (2012) niet alleen welke fouten er gemaakt worden maar ook wat er al dan niet toevallig goed gedaan wordt door volwassen leerders met een Turkse en Marokkaanse achtergrond. Uit hun studie komt overduidelijk naar voren dat de structuur van de moedertaal de kans op het maken van bepaalde fouten in de tweede taal aanzienlijk vergroot. Met andere woorden: er treedt een verschijnsel op dat door onder andere Eric Kellerman een paar decennia terug is omschreven als *crosslinguistic influence* (Kellerman & Sharwood Smith 1986). Ofschoon het belang van zulke diepgaande studies zeer groot is, hebben ze wel een beperking. Hun gedetailleerdheid verhindert dat er grote groepen leerders onderzocht kunnen worden. Dat kost eenvoudigweg teveel tijd en geld.

De huidige studie

De studie die we hier beschrijven heeft die beperking bepaald niet. Daar staat dan wel tegenover dat datgene wat we winnen aan breedte, we verliezen qua diepgang en gedetailleerdheid. We hebben de beschikking over de gegevens van meer dan 13.000 leerders van het Nederlands afkomstig uit 36 verschillende Europese taalregio's waar 31 verschillende Europese moedertalen worden gesproken. Het betreft hier spreekvaardigheidscores van kandidaten die hebben deelgenomen aan het *Staatsexamen Nederlands als tweede taal* (programma II) in de periode 1994-2004. Omdat we zoveel gegevens hebben, is het mogelijk om de invloed van heel veel moedertalen op het leren van het Nederlands te vergelijken. Dat die invloed bestaat is uitermate waarschijnlijk. Als namelijk de gemiddelde taalvaardigheidscores van kandidaten met

verschillende moedertalen met elkaar vergeleken worden, is een duidelijk patroon zichtbaar. De spreekvaardigheid van Duitstalige kandidaten blijkt gemiddeld veel hoger te zijn dan die van Griekse leerders van het Nederlands. Zo op het oog zou je dan zeggen: afstand tot Nederland is een goede maat om de mate van spreekvaardigheid te voorspellen. Maar merk wel op dat hier in termen van *taalkundige* afstand wordt geredeneerd en niet in termen van geografische afstand.
Uit eerder taalkundig onderzoek is al naar voren gekomen dat er nog heel wat meer factoren een rol spelen. Jongere tweedetaalleerders leren het Nederlands beter en sneller dan oudere leerders. Vrouwelijke leerders blijken wat spreekvaardiger te zijn dan mannelijke leerders en degenen die al een andere taal dan hun moedertaal beheersten voordat zij Nederlands gingen leren blijken uiteindelijk vaardiger dan leerders voor wie het Nederlands letterlijk 'de tweede taal' is. Zo zijn er nog wel een aantal aspecten te noemen die invloed hebben op het succes om Nederlands te leren. Daardoor is het voor NT2-docenten niet eenvoudig om een betrouwbaar beeld te krijgen van welke leerderskenmerken een rol spelen bij tweedetaalverwerving. Voor een beknopt overzicht van individuele kenmerken die van invloed zijn op het al dan niet succesvol leren van een tweede taal verwijzen we naar Van der Slik (2010).

In dit artikel concentreren we ons, zoals gezegd, op één aspect, namelijk dat van de linguïstische afstand van de moedertaal van de leerder ten opzichte van het Nederlands. We betrekken daarbij wel een beperkt aantal andere factoren waarvan we weten dat die ook invloed hebben, maar de nadruk zal vooral liggen op taalkundige afstand. Dat is al lastig genoeg, want hoe moet je linguïstische afstand definiëren en meetbaar maken? Daar is geen eenduidig antwoord op te geven. Taal is dermate complex dat je je zou kunnen richten op een vrijwel oneindig aantal facetten en combinaties daarvan. We willen hier drie pogingen noemen om linguïstische afstand te meten maar we zijn er ons terdege van bewust dat er meer mogelijkheden bestaan. We komen daar in de conclusies nog op terug.
Op de eerste plaats is er de studie van Cavalli-Sforza, Menozzi en Piazza (1994) die uitging van het idee dat genetische verscheidenheid ook als maat voor linguïstische afstand kan worden opgevat. En daar is op het eerste gezicht wel wat voor te zeggen. Als het zo is dat de wieg van de mensheid ergens in Oost Afrika heeft gestaan en dat mensen van daaruit langzaam maar zeker de wereld bevolkten, dan lijkt het aannemelijk dat naast genetische veranderingen ook veranderingen in de taal die ze spraken zijn opgetreden. Kortom, mensen die in genetisch opzicht sterk op elkaar lijken, wonen dichter bij elkaar en zijn meer verwant. Dan ligt het voor de hand dat hun talen ook verwant zijn. De resultaten van onderzoek met deze maat zijn echter nogal teleurstellend, niet in de laatste plaats omdat de onderzoekers op zijn zachtst gezegd niet helemaal consistent

waren met hun classificatie van moedertaalsprekers. Om een voorbeeld te noemen: ze haalden talen en staten door elkaar (Oostenrijkers en Duitsers). Een andere fundamentele zwakte is dat onmogelijk met zekerheid vast te stellen is of de taal die gesproken wordt ook wel afstamt van de oorspronkelijke taal die men sprak. Taal is namelijk een cultuurgoed dat verloren kan gaan, zoals grotendeels met het Iers is gebeurd. Kortom, veranderingen in talen en genen lopen niet synchroon, met als gevolg dat genetische veranderingen maar in zeer beperkte mate taalveranderingen weerspiegelen (O'Grady e.a. 1989; Van der Slik 2009a, 2009b).
Een tweede taalkundige afstandsmaat die in zwang is geweest, is de maat ontwikkeld door Chiswick en Miller (2005). Zij baseerden zich op de veronderstelling dat naarmate een tweede taal moeilijker te leren is, die taal in taalkundig opzicht ook verder verwijderd is van de moedertaal. Om die maat te ontwikkelen zijn zij nagegaan hoeveel tijd Amerikaanse diplomaten kwijt waren om een bepaald niveau in een vreemde taal te bereiken. Daaruit bleek, uiteraard niet geheel verrassend, dat het Japans of Chinees aanmerkelijk lastiger waren aan te leren dan bijvoorbeeld het Duits of het Deens. Een belangrijk nadeel van deze maat is dat inmiddels aangetoond is dat het leren van bijvoorbeeld het Engels door een moedertaalspreker van het Xhosa (een Zuid-Afrikaanse taal) niet even moeilijk is als het leren van Xhosa door een leerder met Engels als moedertaal. Zo kwam Gooskens (2007) tot de bevinding dat zelfs voor drie zeer verwante talen, te weten: het Noors, Zweeds en Deens, Noren het gemakkelijker vinden om Zweeds en Deens te verstaan dan omgekeerd Zweden en Denen het Noors. Zo'n asymmetrische begrijpelijkheid is door Gooskens (2007) ook gevonden voor het Afrikaans, Fries en het Nederlands. Kortom, je kunt een op inspanning gebaseerde maat alleen maar construeren als je heel veel uiteenlopende moedertaalsprekers slechts één doeltaal laat leren en niet andersom.
In ons onderzoek hebben we gebruik gemaakt van een maat die gebaseerd is op de mate waarin talen overlap vertonen, wat inhoudt dat rekening is gehouden met het feit dat nauw verwante talen veel meer woorden gemeenschappelijk hebben dan talen die minder verwant zijn. Zo blijken het Nederlands en het Duits liefst 84% overlap te hebben terwijl die overlap tussen het Nederlands en het Bulgaars nog geen kwart bedraagt. De maat die op basis van die overlap is ontwikkeld, hebben we – bij gebrek aan een betere benaming – de *cognate linguïstische afstandsmaat* genoemd. Met een cognaat wordt een woord bedoeld dat in verschillende talen voorkomt maar dezelfde afstamming heeft, zoals *kat* (*katze*, *cat*) en *hond* (*hund*, *hound*). Het gaat dus niet om leenwoorden zoals *computer*. We hebben ons bij de constructie van die maat gebaseerd op de door McMahon en McMahon (2005) gehanteerde Swadesh lijst. Swadesh (1952) heeft een lijst van 200 cultuurneutrale en

hoogfrequente woorden samengesteld van 84 verschillende Indo-Europese talen en dialecten. De achterliggende gedachte was dat hoogfrequente woorden betrekkelijk ongevoelig zijn voor verdwijning of vervanging door leenwoorden. Op basis van die lijst is nagegaan welke woorden een gemeenschappelijke stam hebben en dat worden *cognates* genoemd.
Wat blijkt nu uit onze resultaten? Deze *cognate* maat voor taalkundige afstand is een zeer goede voorspeller van de spreekvaardigheidscores van de kandidaten met uiteenlopende Indo-Europese moedertalen. In een nog te publiceren onderzoek van Van der Slik en Van Hout (in voorbereiding) wordt een sterk verband gevonden (een correlatie van .85) tussen de gemiddelde spreekvaardigheidscores van leerders met uiteenlopende moedertalen en deze maat voor linguïstische afstand. Deze uitkomst is in lijn met eerder onderzoek op dit gebied (Van der Slik 2010).

Conclusies

De belangrijkste conclusie die hieruit getrokken kan worden is niet eens zozeer dat naarmate moedertalen meer overeenkomsten vertonen met de doeltaal, het voor leerders gemakkelijker is om zich die doeltaal eigen te maken. De belangrijkste conclusie is dat vrij nauwkeurig nagegaan kan worden hoeveel makkelijker of moeilijker dat proces verloopt, wat kennis is die tot nu toe niet beschikbaar was. Uit het onderzoek kwamen overigens nog een bevinding naar voren die het waard is om hier voor het voetlicht te brengen. Europeanen met een niet-Europese moedertaal (Ests, Hongaars, Fins) blijken het qua spreekvaardigheid in het Nederlands aanmerkelijk beter te doen dan men zou verwachten. Deze talen hebben geen enkele verwantschap met het Nederlands en men zou dus verwachten dat zij zo ongeveer de laagste scores zouden behalen. Dat was echter allerminst het geval. Er kunnen veel redenen zijn voor die uitzonderingspositie, waarvan we er hier twee willen noemen. Op de eerste plaats weten we zeker dat bij de Finse leerder van het Nederlands het feit een rol speelt dat die zonder uitzondering nog een andere taal – het Zweeds – beheerst. Maar daarnaast is uit anekdotische gegevens op te maken dat het spreken van een meer complexe moedertaal het gemakkelijker maakt om een minder complexe doeltaal te leren.
Daarmee is tegelijkertijd een aanzet gegeven voor vervolgonderzoek. Een belangrijke beperking van de hier gebruikte maat voor linguïstische afstand is namelijk dat die alleen geschikt is voor de Indo-Europese talen omdat die overlap vertonen. De volgende stap is daarmee al aangegeven: zijn er maten voor linguïstische afstand te construeren die veel breder ingezet kunnen worden? We hopen daar binnen afzienbare tijd over te kunnen berichten.

Literatuur

Cavalli-Sforza, L.L, P. Menozzi & A. Piazza (1994). *The history and geography of human genes.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Chiswick B.R. & P.W. Miller (2003). The complementarity of language and other human capital: Immigrant earnings in Canada. *Economics of Education Review,* 22, 479-480.

Chiswick B.R. & P.W. Miller (2005). Linguistic distance: A quantitative measure of the distance between English and other languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 26, 1-11.

Gooskens, C. (2007). The contribution of linguistic factors to the intelligibility of closely related languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 28, 445-467.

Julien, M. & I. van de Craats (2012). *Wat een leerder begrijpt en bedoelt met grammatica.* Presentatie conferentie BVNT2, Hoeven, 8 juli 2012.

Kellerman, E., & M. Sharwood Smith (Eds.) (1986). *Cross-linguistic influence in second language acquisition.* Oxford: Pergamon Press.

McMahon, A., & R. McMahon (2005). *Language classification by numbers.* Oxford: Oxford University Press.

O'Grady, R.T., I. Goddard, R.M. Bateman, W.A. DiMichelle, V.A. Funk, W.J. Kress, R. Mooi & P.F. Cannell (1989). Genes and tongues. *Science,* 243, 1651.

Stevens, G. (1999). Age at immigration and second language proficiency among foreign-born adults. *Language in Society,* 28, 555-578.

Swadesh, M. (1952). Lexico-statistic dating of prehistoric ethnic contacts. *Proceedings of the American Philosophical Society,* 96, 453-463.

Van de Craats, I., J. Kurvers & M. Young-Scholten (2006). Low-educated second language and literacy acquisition. *Proceedings of the inaugural symposium Tilburg 2005.* Utrecht: LOT.

Van der Slik, F.W.P. (2009a). De 'O' is voor ..... Een reactie op Kooistra, Ultee en Pelzer. *Mens & Maatschappij,* 84, 103-106.

Van der Slik, F.W.P. (2009b). De invloed van de moedertaal op de verwerving van het Nederlands. Een onderzoek naar 13 West-Europese eerste talen. *Mens & Maatschappij,* 84, 152-176.

Van der Slik, F.W.P. (2010). Acquisition of Dutch as a second language: The explanative power of cognate and genetic linguistic distance measures for 11 West-European first languages. *Studies in Second Language Acquisition,* 32, 401-432.

Van der Slik, F.W.P. & R. van Hout (in voorbereiding). Gender differences in the acquisition of Dutch as a second language among migrants from 36 European language regions

WERKWOORDSPLAATSING IN HET NEDERLANDS ALS TWEEDE TAAL

MYRA ARENDS
Universiteit Leiden, LUCL

Introductie

Na vier weken Nederlandse les produceert Gosia (Poolse student, 25 jaar) de volgende zinnen:

(1) Om half negen meneer Van Dijk is op werk.
(2) Daarna hij eet met de meisje.

Deze voorbeelden illustreren welke problemen (hoogopgeleide) anderstaligen ondervinden bij het leren van de woordvolgorde in het Nederlands. Gosia past de inversieregel niet toe die ervoor zorgt dat het werkwoord op de tweede plaats in de zin komt (*Daarna eet hij*). Waarom maakt Gosia deze fout? Wordt die veroorzaakt door het feit dat de woordvolgorde in haar moedertaal anders is dan in het Nederlands of is er een andere verklaring?
Veel fouten van anderstaligen zijn terug te voeren op verschillen tussen het Nederlands en hun moedertaal. Voor volgordefouten lijkt dat echter nauwelijks te gelden. Uit onderzoek is gebleken dat veel hoogopgeleide anderstaligen dit soort fouten maken, of hun moedertaal nu Chinees, Italiaans of Duits is.
Gosia is een fictieve student. De door haar geproduceerde zinnen zijn in werkelijkheid gemaakt door eerstejaarsstudenten van de bachelor-opleiding *Dutch Studies* aan de Universiteit Leiden. Dit artikel gaat over de fouten die zij maken met het gebruik van werkwoorden in het Nederlands. Maar ook over de fouten die ze *niet* maken terwijl je dat op basis van eerder onderzoek wel zou verwachten. Na vier weken Nederlandse les zijn namelijk ook de volgende zinnen door de studenten geproduceerd:

(3) Om zeven uur staat meneer Van Dijk op.
(4) Hij moet lang wachten.
(5) 's Middags om vijf uur heeft hij een tennisles.

In (5) is de inversieregel wel toegepast en in (3-4) zijn twee verschillende posities voor werkwoorden gerealiseerd.

Na deze introductie volgt een kort overzicht van de relevante structuren in het Nederlands, gevolgd door een beknopte samenvatting van eerder onderzoek naar werkwoordsplaatsing in het NT2 door laagopgeleide leerders. Vervolgens worden de hoogopgeleide leerders vergeleken met de laagopgeleide leerders uit eerder onderzoek. Het artikel wordt afgesloten met een mogelijke verklaring voor de gevonden verschillen.

Werkwoordsplaatsing in het Nederlands

Het Nederlands wordt gekwalificeerd als een SOV-taal (Koster 1975). Deze onderliggende structuur wordt aangetroffen in bijzinnen, waarin de werkwoorden achteraan in de zin geplaatst worden, zoals in (6).

(6)	... dat	de man	een boek	leest.
		(S)ubject	(O)bject	(V)erbum

In hoofdzinnen verschijnt het verbogen werkwoord (de persoonsvorm) op de tweede plaats in de zin, zoals in (2). Dit wordt aangeduid met de term *verb-second* (V2).

(7) De man <u>leest</u> een boek.

In Nederlandse (mededelende) hoofdzinnen kunnen werkwoorden op twee verschillende posities in de zin voorkomen (8).

(8) De man <u>wil</u> een boek <u>lezen</u>.

De persoonsvorm staat altijd op de tweede zinsplaats (V2); dit is de eerste werkwoordspositie. Alle andere werkwoorden staan achteraan in de zin, op de tweede werkwoordspositie (V-end). Anders gezegd: verbogen werkwoorden staan op V2, niet-verbogen werkwoorden staan op V-end. Op de eerste werkwoordspositie (V2) kan één van de volgende typen werkwoorden voorkomen: een lexicaal werkwoord (9); een hulpwerkwoord van tijd (10); een hulpwerkwoord van aspect - *gaan*- (11); een modaal hulpwerkwoord (12) of een koppelwerkwoord (13).

(9) De man <u>koopt</u> een boek.
(10) De man <u>heeft</u> een boek gekocht.
(11) De man <u>gaat</u> een boek kopen.
(12) De man <u>wil</u> een boek kopen.
(13) De man <u>is</u> de schrijver van het boek.

Een speciaal geval vormen de zogenaamde scheidbare werkwoorden of partikelwerkwoorden. Als een partikelwerkwoord, zoals *afrekenen*, verbogen wordt en dus op de tweede zinsplaats terechtkomt, staat het partikel (*af*) achteraan in de zin, zoals in (14).

(14) De man rekent het boek af.

Er kan maar één werkwoord op V2 staan. Dit is altijd een werkwoord dat met het subject (onderwerp) van de zin congrueert in persoon en getal. Deze werkwoordspositie kan niet leeg zijn. Als de zin meer dan één werkwoord bevat, staan deze niet-verbogen werkwoorden (infinitieven, participia en het partikel van een partikelwerkwoord) op V-end.

Werkwoordplaatsing in bijzinnen
In bijzinnen (15-19) is er slechts één positie voor werkwoorden. Alle werkwoordvormen, dus zowel verbogen als niet-verbogen, staan aan het einde van de zin (V-end), op de positie die in hoofdzinnen de tweede werkwoordspositie wordt genoemd. In bijzinnen wordt dus de basis woordvolgorde Subject-Object-Verb aangetroffen.

(15) (Hij zegt) ... dat de man een boek koopt.
(16) (Hij zegt) ... dat de man een boek heeft gekocht.
(17) (Hij zegt) ... dat de man een boek gaat kopen.
(18) (Hij zegt) ... dat de man de schrijver van het boek is.
(19) (Hij zegt) ... dat de man het boek afrekent.

Zoals blijkt uit voorbeeld (19) wordt het partikel in de bijzin niet gescheiden van de rest van het werkwoord. Indien er meerdere werkwoorden op de tweede werkwoordpositie staan, is splitsing van de delen van het partikelwerkwoord wel mogelijk, maar niet verplicht.

Eerder onderzoek naar werkwoordsplaatsing in het Nederlands als tweede taal

In haar proefschrift beschrijft Verhagen (2009) de verwerving van finietheid (de vorm en plaats van het werkwoord) door laagopgeleide beginnende NT2-leerders met Marokkaans of Turks als moedertaal. In drie verschillende studies, die zowel productietaken als begripstaken bevatten, zijn verschillende aspecten van werkwoordplaatsing en werkwoordmorfologie onderzocht.
In de eerste studie wordt de plaatsing van *light verbs*, zoals koppelwerkwoorden en hulpwerkwoorden vergeleken met de plaatsing van lexicale werkwoorden. Volgens Verhagen zijn de meeste onderzoekers het erover eens dat light verbs eerder op de goede plaats in de zin terechtkomen dan lexicale werkwoorden. Dit geldt zowel voor de vormgeoriënteerde als voor de functie-georiënteerde benaderingen. Zij zegt hierover het volgende (Verhagen 2009: 35):

> "Despite the diverging explanations there is a strong consensus on the actual data showing learners' acquisition of finiteness. Most researchers agree that 'light verbs' such as copulas, modal verbs and auxiliaries are used as finite forms at a stage at which most lexical verbs are still non-finite."

Verhagen heeft onderzocht in welke volgorde light verbs in het Nederlands van tweedetaalleerders verschijnen en welke rol hulpwerkwoorden spelen bij de verwerving van correcte werkwoordsplaatsing. Op basis van de resultaten van Becker (2005), Jordens en Dimroth (2006) en Dimroth (2008), die de verwerving van finietheid in het Duits en Nederlands hebben onderzocht, verwacht Verhagen dat leerders lexicale werkwoorden pas naar het begin van de zin zullen verplaatsen nadat *hebben* als hulpwerkwoord van tijd is verworven. Daarentegen zullen light verbs in ee*n eerder stadium, dus voorafgaand aan de verwerving van hebben, op* de juiste plaats in de zin verschijnen.
Voor deze studie zijn mondelinge productiedata van 55 Marokkaanse en 46 Turkse NT2-leerders verzameld met behulp van vier verteltaken (filmfragmenten navertellen en verhaal vertellen op basis van een reeks plaatjes). Een analyse van alle geproduceerde light verbs laat zien dat Turkse en Marokkaanse leerders de Nederlandse hulpwerkwoorden in de volgende vaste volgorde verwerven:

- koppelwerkwoorden
- modale hulpwerkwoorden en *gaan* als hulpwerkwoord van aspect
- hulpwerkwoord van tijd: *hebben*.

Een belangrijke rol is weggelegd voor *hebben* als hulpwerkwoord van tijd. Dit hulpwerkwoord wordt alleen aangetroffen in de data van leerders die daarnaast alle andere light verbs gebruiken en het werkwoord lijkt verantwoordelijk voor een herstructurering van het taalsysteem van de leerder. In de woorden van Verhagen (2009: 74):

> "With few exceptions, only those learners who had acquired *hebben*, raised lexical verbs past negation and they also used finiteness (agreement) marking significantly more than learners who had not acquired *hebben*."

Verhagens tweede studie, waarin dezelfde productiedata zijn onderzocht, onderzoekt de relatie tussen de morfologie en plaatsing van het werkwoord. Om te bepalen of verbogen en niet-verbogen werkwoorden op verschillende plaatsen in de zin verschijnen, is de plaatsing van deze vormen met betrekking tot het ontkennende element *niet* onderzocht. De proefpersonen zijn, op basis van het wel of niet gebruiken van *hebben*, verdeeld in een beginnersgroep en een gevorderdengroep. De analyse laat zien dat bij beginners verbogen werkwoorden zowel voor als na *niet* voorkomen; zowel op de eerste werkwoordspositie (zoals in de doeltaal)

als op de tweede werkwoordspositie (anders dan in de doeltaal). De leerders in de meer gevorderde groep plaatsen verbogen werkwoorden relatief vaak voor *niet*, dus op de eerste werkwoordspositie.
In de derde studie wordt de plaatsing van de werkwoorden in zinnen met een adverbium of een adverbiale bepaling onderzocht. Deze studie zal hier niet verder besproken worden.

Jordens heeft data uit het ESF-corpus geanalyseerd. Dit corpus is het resultaat van het project *Second Language Acquisition by Adult Immigrants* dat door de European Science Foundation is gefinancierd.[1] De data die door Jordens zijn geanalyseerd zijn afkomstig van tweede-taalleerders met Turks of Marokkaans als moedertaal. Ook Jordens is van mening dat de verwerving van *hebben* een cruciale rol speelt in het verwervingsproces. De verwerving van dit hulpwerkwoord van tijd zorgt ervoor dat de eerste werkwoordpositie (V2) beschikbaar komt als positie voor verbogen werkwoorden (persoonsvormen).

De laagopgeleide leerders van Jordens en van Verhagen doorlopen grofweg de volgende verwervingsstadia:

1. Alleen niet-verbogen werkwoordsvormen op de 2e werkwoordspositie: SOV (*Die meisje brood weggooien*).
2. Gebruik van modale hulpwerkwoorden en *gaan* (zowel op 1e als 2e werkwoordspositie); geen inversie.
3. *Hebben* als hulpwerkwoord van tijd. Vanaf dat moment: structureel gebruik van twee werkwoordsposities (verbogen werkwoorden op 1e werkwoordspositie, niet-verbogen werkwoorden op de 2e).
4. Inversie (en correcte bijzinsvolgorde).

In de volgende paragrafen zal worden nagegaan of deze verwervings-stadia terug te vinden zijn in data van *hoogopgeleide* leerders die Nederlands als tweede taal leren.

De huidige studie

De deelnemers

In deze bijdrage worden de mondelinge productiedata gepresenteerd van 20 bachelorstudenten van de opleiding *Dutch Studies* aan de Universiteit Leiden. Alle deelnemers (5 mannen en 15 vrouwen) zijn eerstejaars studenten met geen (of zeer weinig) kennis van het Nederlands. Het eerste semester van het eerste jaar van de bacheloropleiding Dutch Studies bestaat voor 50% uit taalvaardigheidsonderwijs. Dit komt neer op 10 lesuren taalvaardigheid per week, vergelijkbaar met een intensieve cursus op hoog niveau. Alle deelnemers hebben op een formulier aangegeven wat hun moedertaal is:

Chinees (7 studenten)	Engels (2 studenten)
Engels/Chinees (1 student)	Engels/Dagbani (1 student)
Japans (1 student)	Koreaans (1 student)
Perzisch (1 student)	Portugees (1 student)
Russisch (1 student)	Slowaaks (1 student)
Spaans (1 student)	Turks (2 studenten)

Dataverzameling en codering

De hier besproken data zijn op drie verschillende momenten tijdens het eerste semester van het eerste jaar verzameld: in week 4 (na 40 uur instructie), week 8 (80 uur) en week 12 (120 uur). De deelnemers is gevraagd een stripverhaal na te vertellen en hun mondelinge productie is opgenomen en digitaal opgeslagen. Vervolgens zijn de opnames getranscribeerd en de werkwoorden geanalyseerd en gecodeerd. Hierbij is steeds aangegeven door welke proefpersoon de betreffende uiting is gedaan en tijdens welk opnamemoment (week 4, 8 of 12).
Van iedere werkwoordvorm is aangegeven om welk type werkwoord het gaat (lexicaal werkwoord, hulpwerkwoord, koppelwerkwoord, enz.), of het een persoonsvorm betreft (enige werkwoord of eerste van twee of meer werkwoorden), welke uitgang het werkwoord heeft en welke plaats het werkwoord in de zin inneemt.
Alle uitingen met een persoonsvorm zijn gecodeerd als zin, waarbij er onderscheid is gemaakt tussen hoofd- en bijzinnen. Vervolgens is van iedere zin aangegeven wat het getal en de persoon van het subject is, of inversie vereist is en of inversie gerealiseerd is.
Ter illustratie wordt in Tabel 1 de codering van de werkwoorden uit de onderstaande zin (geproduceerd in week 4) gegeven:

(20) Om half vier 's middags meneer Van Dijk <u>ga</u> met zijn vriendin <u>tennissen</u>.

GA	'light verb', GAAN (hulpwerkwoord van aspect), persoonsvorm, V3 (derde zinsplaats), uitgang stam (= geen uitgang), hoofdzin, subject derde persoon singularis, inversie vereist maar niet gerealiseerd.
TENNISSEN	lexicaal werkwoord, geen persoonsvorm, V-end (laatste zinsplaats), uitgang infinitief.

Tabel 1: Codering van werkwoorden in de zin "Om half vier 's middags meneer Van Dijk ga met zijn vriendin tennissen".

Voor de werkwoorden *zijn*, *gaan* en *hebben* is gebruik gemaakt van de context om het type werkwoord vast te stellen. Deze drie werkwoorden kunnen als lexicaal werkwoord voorkomen, maar ook als koppelwerkwoord (*zijn*), hulpwerkwoord van aspect (*gaan*) of hulpwerkwoord van tijd (*hebben*). Voorbeelden van deze werkwoorden in verschillende contexten (21-23):

(21) Meneer Van Dijk is op werk (zijn = lexicaal werkwoord, betekenis: 'zich op een bepaalde locatie bevinden').

Hij is niet moe (zijn = koppelwerkwoord).

(22) Meneer Van Dijk ga naar zijn werk (gaan = lexicaal werkwoord, betekenis: 'zich naar een bepaalde locatie begeven').

Om tien uur ga meneer Van Dijk slapen
(gaan = hulpwerkwoord van aspect).

(23) Hij heb een diploma
(hebben = lexicaal werkwoord, betekenis: 'bezitten').

Hij heeft een sleutel gegeven
(hebben = hulpwerkwoord van tijd).

Voorspelde en gevonden verwervingsstadia

Stadium 1
In het eerste stadium gebruiken de leerders van Verhagen alleen onverbogen werkwoorden op de tweede werkwoordspositie (SOV-volgorde) van het type: *Die meisje brood weggooien*. Worden dit soort zinnen ook geproduceerd door de studenten in de huidige studie?
In week 4, het moment van de eerste opname, zijn er 321 hoofdzinnen gevormd. In slechts drie van deze zinnen staat het werkwoord aan het einde van de zin (24-26).

(24) Hij ontbijt een beetje en een kopje koffie drinkt.
(25) Om zeven uur 's avonds hij naar thuis is.
(26) Om tien uur 's avonds meneer Van Dijk naar bed gaan.

Alleen in (26) is er sprake van een onverbogen werkwoord op de laatste zinsplaats. Bovendien zijn deze drie zinnen door dezelfde proefpersoon geproduceerd. Aangezien het hier om minder dan één procent van het totale aantal zinnen in week 4 gaat, lijkt het me juist te concluderen dat deze constructie door de hoogopgeleide leerders uit de huidige studie niet gebruikt wordt.

Stadium 2
De eerste werkwoorden die bij de leerders van Verhagen en Jordens aan het begin van de zin verschijnen zijn modale hulpwerkwoorden en *gaan.* In dit stadium kunnen deze light verbs zowel op de eerste als op de tweede werkwoordspositie verschijnen. De inversieregel wordt nog niet toegepast.

In week 4 produceren de hoogopgeleide leerders 33 hulpwerkwoorden: 15 keer een modaal hulpwerkwoord en 18 keer *gaan* als hulpwerkwoord. Deze hulpwerkwoorden staan nooit achteraan in de zin op de tweede werkwoordspositie. Wel staan 6 van de 33 hulpwerkwoorden op de derde in plaats van de tweede zinsplaats, wat resulteert in ongrammaticale zinnen zoals (27).

(27) *Om half drie meneer Van Dijk moet naar een andere afspraak.

In (27) is de inversieregel dus niet toegepast. In week 4 zijn echter ook zinnen als (28-29) geproduceerd.

(28) Om half één gaat hij naar de park.
(29) Op half drie gaat hij met een vriendin wandelen.

In totaal zijn er tijdens de eerste opname 119 zinnen geproduceerd waarin inversie vereist is. In 40% van de gevallen is deze inversie ook daadwerkelijk gerealiseerd. In 60% van de gevallen wordt de inversieregel niet toegepast, de persoonsvorm staat in deze zinnen op de derde zinsplaats, zoals in (27). Tabel 2 bevat de absolute en relatieve frequentie van gerealiseerde inversie tijdens de drie opnames.

	week 4	**week 8**	**week 12**
wel inversie	**48** (40%)	**30** (45%)	**15** (37%)
geen inversie	**71** (60%)	**36** (55%)	**25** (63%)
totaal	119 (100%)	66 (100%)	40 (100%)

Tabel 2: Absolute (en relatieve) frequentie van gerealiseerde inversie in de data van week 4, 8 en 12.

Tabel 2 laat zien dat de inversieregel in alle weken vaker niet dan wel wordt toegepast. Het aantal zinnen waarin inversie zou moeten optreden, neemt gestaag af. De percentages gerealiseerde inversie blijven echter ongeveer gelijk. Er treedt dus geen verbetering op in de onderzochte periode. Hoewel de hoogopgeleide leerders de inversieregel dus in sommige gevallen al vanaf het begin gebruiken, blijken fouten tegen deze regel zeer hardnekkig te zijn.

Stadium 3

In de data van Verhagen (2009) wordt *hebben* als hulpwerkwoord van tijd alleen aangetroffen bij leerders die daarnaast koppelwerkwoorden, modale hulpwerkwoorden en *gaan* gebruiken. *Hebben* is met andere woorden het laatste hulpwerkwoord dat verworven wordt. De verwerving van *hebben* markeert volgens Verhagen een belangrijke stap in het verwervingsproces. De verwerving van dit hulpwerkwoord lijkt verantwoordelijk voor een herstructurering van het taalsysteem van de leerder: van een lexicaal naar een functioneel systeem. Leerders die

hebben verworven hebben, onderscheiden verschillende structurele posities voor verbogen en niet-verbogen werkwoorden. Dat wil zeggen dat leerders verbogen (lexicale) werkwoorden pas na de verwerving van *hebben* op de tweede zinsplaats (1e werkwoordpositie) zetten, terwijl niet-verbogen werkwoorden (zoals infinitieven) op de laatste zinsplaats (2e werkwoordspositie) blijven verschijnen.

In de huidige studie zijn er drie leerders die *hebben* als hulpwerkwoord van tijd gebruiken in week 4 (6 zinnen in totaal). De meeste leerders maken wel zinnen met twee werkwoorden, maar zij gebruiken geen *hebben*. Voorbeelden van zinnen waarin beide werkwoordsposities gevuld zijn, zijn te vinden in (30-32).

(30) Hij staat om acht uur 's morgen op.
(31) En dus hij kan niet uitslapen.
(32) Hij wilt meer slapen maar hij moet naar zijn werk gaan.

In Tabel 3 worden de aantallen zinnen met een 2e werkwoordspositie gegeven. *Wel 2e ww-positie* betekent dat er een werkwoordsvorm op de laatste plaats staat (zoals in de doeltaal). *Geen 2e ww-positie* betekent dat de laatste zinsplaats leeg is, terwijl daar in de doeltaal wel een werkwoordsvorm zou staan. Voorbeelden van beide gevallen worden gegeven in (33-34).

	week 4	**week 8**	**week 12**
wel 2e ww-positie	**45** (73%)	**42** (86%)	**51** (81%)
geen 2e ww-positie	**17** (27%)	**7** (14%)	**12** (19%)
totaal	62 (100%)	49 (100%)	63 (100%)

Tabel 3: Absolute (en relatieve) frequentie van (niet-)gerealiseerde 2e werkwoords-posities in de data van week 4,8 en 12.

(33) Maar hij moet naar zijn werk gaan (week 4, wel 2e ww-positie)
(34) Van Dijk moet gaan naar werk (week 4, geen 2e ww-positie)

De getallen in Tabel 3 laten zien dat leerders al voor het gebruik van *hebben* (week 4) in bijna driekwart van de gevallen twee werkwoords-posities gebruiken. Dit betekent overigens niet dat de persoonsvorm altijd op de tweede zinsplaats staat (eerste werkwoordspositie). Zoals eerder aangegeven staat de persoonsvorm in een deel van de zinnen op de derde zinsplaats doordat de inversieregel niet wordt toegepast.

Stadium 4

Jordens laat zien dat enkele laagopgeleide leerders in een bepaald stadium in sommige gevallen wel en in andere gevallen geen inversie toepassen. Zo zijn (35-38) allemaal uitingen van dezelfde spreker.

(35) Die heb ik allemaal vergeten.
(36) Heb jij die auto gezien?
(37) *Vrijdagnacht ik heb niet geslapen.
(38) *Wanneer ik heb geslaap?

Jordens meent dat inversie in zinnen met een object op de eerste zinsplaats (35) en ja/nee-vragen (36) eerder wordt verworven dan inversie in zinnen met een bijwoord (37) of vraagwoord (38). Hij beargumenteert dat leerders onterecht de indruk zouden kunnen krijgen dat (37) en (38) correcte Nederlandse zinnen zijn omdat zij in het taalaanbod zinnen zoals (39) en (40) tegenkomen.

(39) Toen ik had geslapen, (voelde ik me weer beter)
(40) Wanneer hij is gekomen, (weet ik niet)

Hoewel het lijkt alsof de persoonsvorm in (39) en (40) op de derde zinsplaats (V3) staat, staat die in feite op de laatste zinsplaats (2e werkwoordspositie). Doordat deze bijzinnen heel weinig zinsdelen bevatten, staan er geen woorden tussen het onderwerp en de persoonsvorm zoals wel het geval zou zijn als we de zinnen uitbreiden (zie 41-42).

(41) Toen ik vorige week bij mijn tante had geslapen.....
(42) Wanneer hij precies naar Nederland is gekomen.....

In de data van de hoogopgeleide leerders komen nauwelijks zinnen voor met een object op de eerste zinsplaats of ja/nee-vragen. Bijna alle zinnen waarin inversie zou moeten worden toegepast, beginnen met een plaats- of tijdsbepaling. Op basis van de hier beschreven data kan dan ook geen antwoord worden gegeven op de vraag of inversie in bepaalde constructies eerder verworven wordt.

In de studie van Verhagen komt de verwerving van de bijzinsvolgorde niet expliciet aan de orde. Jordens maakt melding van bijzinnen waarin de werkwoorden op de derde zinsplaats (V3) staan. Zoals gezegd kan dit in korte zinnen leiden tot een (schijnbaar) correcte bijzinsvolgorde (45-46).

(43) *Toen ik *was* klein,....
(44) *Als ik *ben* 65 jaar,.....
(45) .... ,wat hij *heeft* gedaan.
(46) ...., wat hij *heeft* gezegd.

Bij de analyse van de data van de hoogopgeleide leerders zijn alleen bijzinnen waarin minimaal één zinsdeel tussen het subject en de persoonsvorm staat, gemarkeerd als zinnen met correcte bijzinsvolgorde (47). Zinnen zoals (45-46) zijn in deze studie uitgesloten van de analyse omdat in dat soort bijzinnen niet vast te stellen is of de persoonsvorm op de derde zinsplaats (V3) of de tweede werkwoordspositie (V-end) staat.

(47) .... dat hij haar mooi vindt.

In de data van de hoogopgeleide leerders komen relatief weinig bijzinnen voor: 13 in week 4, 12 in week 8 en 30 in week 12 (Tabel 4).

	week 4	week 8	week 12
pv op 2e ww-positie	**7** (54%)	**9** (75%)	**19** (63%)
pv op 1e ww-positie	**6** (46%)	**3** (25%)	**11** (37%)
totaal	13 (100%)	12 (100%)	30 (100%)

Tabel 4: Werkwoordplaatsing in bijzinnen in de data van week 4,8 en 12.

Tabel 4 laat zien dat er wel een stijgende lijn lijkt te zitten in het aantal zinnen met correcte bijzinsvolgorde. Dit geldt overigens zowel voor de leerders die *hebben* als hulpwerkwoord van tijd gebruiken als voor de leerders die geen *hebben* produceren.

Samenvatting van de resultaten

Bij de hoogopgeleide leerders worden geen hoofdzinnen aangetroffen met een SOV volgorde. Op het moment dat begonnen is met het verzamelen van data (na 40 uur les) bevatten hoofdzinnen een (verbogen) werkwoord op de tweede (V2) of derde (V3) zinsplaats. Er zijn geen aanwijzingen gevonden voor de gedachte dat hulpwerkwoorden eerder op de eerste werkwoordspositie terecht komen dan lexicale werkwoorden. Bovendien wordt de gedachte dat de verwerving van *hebben* als hulpwerkwoord van tijd een cruciale rol zou spelen in het verwervingsproces, niet ondersteund door de data van de hoogopgeleide leerders. Correcte inversie en correcte bijzinsvolgorde worden ook aangetroffen bij leerders die (nog) geen *hebben* gebruiken. Bovendien laat Tabel 3 zien dat leerders al twee posities voor werkwoorden gebruiken voordat zij *hebben* gebruiken.

Conclusie en discussie

De hoogopgeleide leerders lijken werkwoordsplaatsing niet in de voorspelde volgorde te verwerven. Dit roept vragen op over de mate waarin de beide groepen vergelijkbaar zijn. De leerders van Verhagen zijn gerekruteerd op ROC's waar zij een cursus Nederlands volgden. Sommige leerders volgden deze lessen al ruim een jaar. Hun taalvaardigheid (ERK-niveau) ten tijde van het onderzoek was A1 of A2 (Verhagen 2009: 14). De hoogopgeleide leerders volgden een taalvaardigheidsprogramma waarin ze na 13 weken college geacht worden niveau A2 te hebben bereikt. Aangezien de data verzameld zijn in week 4, 8 en 12 van dit programma, verschilt het taalvaardigheidsniveau van de hoogopgeleide leerders niet veel van dat van Verhagens laagopgeleide

leerders op het moment van dataverzameling, hoewel de laagopgeleide leerders veel meer tijd nodig hadden om dit niveau te bereiken.
Het is niet onwaarschijnlijk dat het taalvaardigheidsprogramma op de universiteit meer expliciete grammatica-instructie biedt dan een cursus op een ROC. Expliciet grammatica-onderwijs speelt waarschijnlijk een rol in het tempo van taalverwerving, maar het is zeer de vraag of instructie de volgorde van taalverwerving kan beïnvloeden (Ellis 1985: 245). Als dat wel het geval zou zijn, zou dat mijns inziens pleiten voor het aanbieden van expliciet grammatica-onderwijs, juist ook aan laagopgeleide leerders.

Een ander verschil tussen de twee groepen leerders is het feit dat een deel van de laagopgeleide leerders eentalig waren toen zij begonnen met het leren van Nederlands. Dus Nederlands is echt hun tweede taal. Daarentegen heeft het overgrote deel van de hoogopgeleide leerders in elk geval Engels als tweede taal geleerd, voordat zij met Nederlands begonnen.[2] Voor hen is Nederlands dus feitelijk geen tweede taal maar eerder een derde of zelfs vierde taal.
Bardel en Falk (2007) hebben in een studie naar de invloed van eerder geleerde talen geconstateerd dat de tweede taal het verwervingsproces van een derde taal meer beïnvloedt dan de moedertaal. Voor de hoog-opgeleide leerders zou dit kunnen betekenen dat zij hun kennis van de Engelse woordvolgorderegels toepassen op het Nederlands. Dat zou een verklaring vormen voor het feit dat het correct toepassen van inversie zo problematisch is voor de hoogopgeleide leerders. In het Engels zijn zinnen met twee zinsdelen voor de persoonsvorm immers grammaticaal correct (*In the morning he reads the newspaper*). De invloed van het Engels (of een andere taal) op het leren van het Nederlands valt buiten het bereik van dit artikel, maar zou in de toekomst een interessant onderzoeksperspectief kunnen zijn. En mogelijk zouden we dan moeten besluiten om grammatica vaker contrastief aan te bieden. Niet afgezet tegen de moedertaal van de leerder, maar tegen het Engels als eerder geleerde taal.

Noten

1. Meer informatie over het corpus is te vinden op de website van het Max Planck Instituut: http://www.mpi.nl/world/tg/lapp/esf/esf.html
2. Een behoorlijke beheersing van het Engels is een toegelatingseis van de Universiteit Leiden. Alleen studenten met Engels als moedertaal zijn vaak eentalig, voordat zij beginnen met het leren van Nederlands.

Literatuur

Bardel, C. & Y. Falk (2007). The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. *Second Language Research* 23, 4: 459-484.

Becker, A. (2005). The semantic knowledge base for the acquisition of negation and the acquisition of finiteness. In H. Hendriks (Ed.), *The structure of learner varieties.* Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 263-314.

Dimroth, C. (2008). Age effects on the process of L2 acquisition? Evidence from the acquisition of negation and finiteness in L2 German. *Language Learning* 58, 1: 117-150.

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Jordens, P. (2008). The development of finiteness from a lexical to a functional category. *EUROSLA Yearbook*. 8: 191-214.

Jordens, P. & C. Dimroth (2006). Finiteness in children and adults learning Dutch. In N. Gagarina and I. Gülzow (Eds.), *The acquisition of verbs and their grammar: the effect of particular languages.* Dordrecht: Springer, 173-198.

Koster, J. (1975). Dutch as an SOV language. *Linguistic Analysis* 1, 2: 111-136.

Verhagen, J. (2009). *Finiteness in Dutch as a second language.* Dissertatie. Amsterdam: VU.

INVLOED VAN T1-KLEMTOONSYSTEMATIEK OP KLEMTOONPRODUCTIE IN NT2

OLGA KEPINSKA & JOHANNEKE CASPERS
Leiden University Centre for Linguistics/Opleiding Nederlandkunde/ Dutch Studies

Inleiding

Diverse eigenschappen zorgen voor waarneembare verschillen tussen de spraak van T1- en T2-sprekers, waarvan een niet-moedertaalachtige uitspraak het snelst 'in het oor springt'. Uitspraak is een aspect van een tweede taal waarin zich de invloed van de T1 sterk doet gelden. Van Veen formuleert het als volgt: 'Wanneer iemand een vreemde taal spreekt, blijf je aan de uitspraak het langst horen dat die taal niet zijn moedertaal is' (1996: 125). Een sterk afwijkende uitspraak wordt vaak geassocieerd met slechte beheersing van de doeltaal en kan in vele gevallen tot belemmering van sociale interactie leiden (Munro 2003, 2008).

NT2-spraak kan in drie opzichten door afwijkende uitspraak aangetast worden: de NT2-sprekers kunnen slecht verstaanbaar zijn, moedertaalsprekers van het Nederlands kunnen hun spraak als niet begrijpelijk ervaren, en ze kunnen de NT2-spraak als buitenlands ervaren (Tabel 1). Deze drie noties, *verstaanbaarheid*, *begrijpelijkheid* en *geaccentueerdheid*, moeten apart van elkaar beschouwd worden, want een buitenlands accent betekent niet per se dat iemand slecht te verstaan is. Ook een subjectieve negatieve beoordeling van de begrijpelijkheid van een uiting hoeft niet per se gepaard te gaan met een verminderde verstaanbaarheid (Munro & Derwing 1999).

Verstaanbaarheid	Begrijpelijkheid	Geaccentueerdheid
de mate waarin een uiting feitelijk te begrijpen is door een moedertaalspreker	oordeel van een moedertaalspreker over hoe gemakkelijk het is om een uiting te begrijpen	oordeel van een moedertaalspreker over hoe buitenlands een uiting klinkt

Tabel 1. Definities van verstaanbaarheid, begrijpelijkheid en geaccentueerdheid (naar Derwing & Munro 2005).

Het aanleren van de juiste uitspraak van een tweede taal houdt niet alleen de verwerving van afzonderlijke klanken (segmenten) van die taal in, maar ook het zich eigen maken van de prosodische (supra-segmentele) eigenschappen van een taal, zoals plaatsing van klemtoon of gebruik van correcte intonatie.
Een van de mogelijke problemen waarmee NT2-sprekers geconfronteerd worden bij het aanleren van de segmenten, is het onderscheid tussen lange en korte klinkers (moedertaalsprekers van het Marokkaans, Italiaans en Spaans kennen dit onderscheid bijvoorbeeld niet) of tussen /r/ en /l/ (in het Japans bestaat maar één foneem voor die twee klanken, terwijl ze in het Nederlands een woordonderscheidende functie hebben: naast het woord *rijst* kennen we het woord *lijst*).
Onder prosodie verstaat men 'het geheel van eigenschappen van een spraakuiting die niet herleid kunnen worden tot de opeenvolging van klinkers en medeklinkers' (Rietveld & Van Heuven 2009: 277). Fouten die vaak voorkomen in T2-spraak hebben betrekking op o.a. klemtoon, zinsaccent en intonatie. Foutieve intonatie kan ervoor zorgen dat een zin ten onrechte als vraag wordt opgevat. Het zinsaccent geeft de positie van belangrijke informatie aan. Er bestaat bijvoorbeeld een tamelijk groot verschil tussen de uitingen *Dat nieuwe meisje is WEL aardig* en *Dat nieuwe meisje is wel AARdig*. De betekenis van het woord 'wel' hangt in dit geval af van de aan- of afwezigheid van een accent (Van der Wouden & Caspers 2008). Verkeerd geplaatste klemtoon in woorden bestaande uit twee of meer lettergrepen klinkt on-Nederlands (bv. **FAmilie* in plaats van *faMIlie* of **biBLIotheek* in plaats van *biblioTHEEK*, de hoofdletters geven aan welke lettergreep het sterkst is).

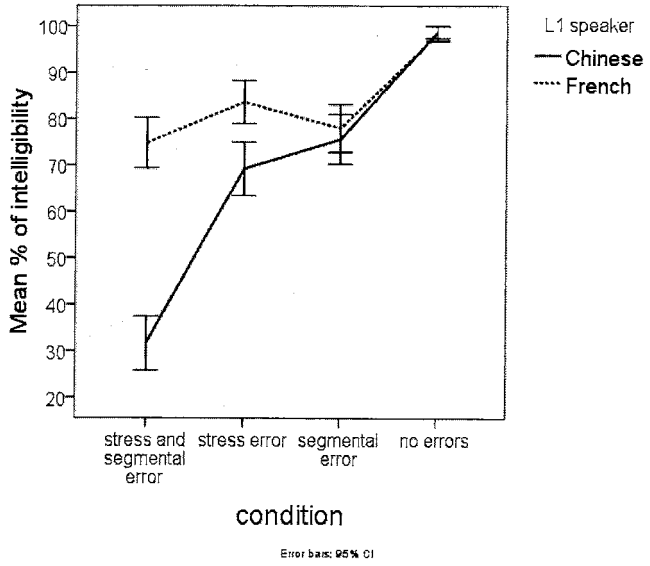
In ons onderzoek gaat het om de vraag of de realisatie van de klemtoon door NT2-sprekers gerelateerd kan worden aan de structuur van hun moedertaal en of er (positieve of negatieve) invloed is van de T1 op het plaatsen van de klemtoon in het Nederlands als tweede taal.[1]

Segmentele versus prosodische fouten

Eerder onderzoek (Caspers 2010) heeft aangetoond dat prosodische fouten invloed hebben op de verstaanbaarheid van NT2-spraak. In dit onderzoek werd spraakmateriaal – losse woorden – van Chinese en Franse sprekers van het Nederlands aangeboden aan moedertaalsprekers in vier condities:

1. Woorden met zowel een klemtoonfout als een segmentele fout
2. Woorden met alleen een klemtoonfout
3. Woorden met alleen een segmentele fout
4. Woorden zonder fouten (maar wel met een 'buitenlands accent')

In het geval van een klemtoonfout werd de klemtoon in een meer-lettergrepig woord op de verkeerde lettergreep gerealiseerd (bijvoorbeeld *FLUweel*). Een segmentele fout hield in dat de spreker een verkeerd foneem had geproduceerd (bijvoorbeeld *kalakter* in plaats van *karakter*). De woorden in conditie 1 bevatten twee typen fouten (bijvoorbeeld *BAlak* in plaats van *baRAK*).
De verstaanbaarheid van de woorden werd getoetst door middel van een opdracht aan moedertaalsprekers van het Nederlands om elk woord dat ze hoorden op te schrijven. In een tweede experiment werden dezelfde woorden opnieuw aangeboden en werd de luisteraars gevraagd om een oordeel te geven over de mate van buitenlands accent.
Wat uit dit experiment bleek is dat de NT2-woorden die zowel een segmentele als een prosodische fout bevatten, het minst verstaanbaar waren (de gemiddelde verstaanbaarheidsscore was 53%). De woorden zonder fouten waren zeer verstaanbaar (98%) en de woorden met een klemtoon- of segmentele fout lagen daar tussenin. Er was geen significant verschil tussen de scores voor woorden met een segmentele of een klemtoonfout. Beide soorten fouten tastten de verstaanbaarheid van de woorden aan. Ten opzichte van de woorden zonder fouten is de verstaanbaarheid ruwweg een kwart lager (Figuur 1).



Figuur 1. Percentage verstaanbaarheid per conditie, uitgesplitst naar T1 van de spreker (uit Caspers 2010).

Prosodische fouten (i.c., klemtoonfouten) bleken zeker niet erger voor de verstaanbaarheid dan segmentele fouten, maar het is wel duidelijk dat ze ook aandacht verdienen. Als een NT2-spreker de klemtoon op de verkeerde lettergreep legt, kan de verstaanbaarheid daarvan te lijden hebben. We weten echter niet precies hoe vaak NT2-sprekers klemtoonfouten maken en evenmin of de moedertaal daarbij een grote rol speelt. Vandaar dat we ons in dit onderzoek hebben geconcentreerd op de productie van klemtoon in NT2 waarbij we gekeken hebben naar de invloed van verschillende typen moedertalen.

Klemtoon

In het hieronder beschreven onderzoek gaat alle aandacht uit naar de verwerving van klemtoon. Onder klemtoon verstaan we 'een structuureigenschap van een woord die aangeeft welke lettergreep binnen dat woord de sterkste is' (Rietveld & Van Heuven 2009: 286). Een van de belangrijkste functies van klemtoon is de *contrastieve* functie, dat wil zeggen dat twee identieke reeksen klanken uit elkaar gehouden kunnen worden door verschillende klemtoonposities, bijvoorbeeld *doorLOpen* versus *DOORlopen* of *kaNON* versus *CAnon*.
De positie van de klemtoon binnen een woord kan in principe op twee manieren bepaald worden: door middel van regels, bijvoorbeeld altijd op de eerste (in het Hongaars) of voorlaatste (in het Pools) lettergreep, of lexicaal, wat wil zeggen dat de positie van de klemtoon niet voorspelbaar is en moet worden opgezocht in het woordenboek (Russisch). Sommige talen hebben in plaats van klemtoon lexicale toon (Chinees), in andere talen (Frans) is er eigenlijk geen sprake van klemtoon op woordniveau (Beyssade e.a. 2004).

Klemtoon in het Nederlands

Het Nederlands is een taal waar klemtoonpositie ten dele lexicaal en ten dele fonologisch is bepaald. Het is mogelijk allerlei klemtoonregels te formuleren, maar er komen heel veel uitzonderingen voor en alleen klemtoon op een *sjwa* (een 'stomme e') is vrijwel uitgesloten (Booij 1995: 99). Maar in speciale gevallen, zoals in reclame voor 'DE bank', wordt zelfs deze regel geschonden.
Vanuit het perspectief van een NT2-leerder lijkt de Nederlandse klemtoonsystematiek weinig gestructureerd, wat zeker te maken heeft met de manier waarop de Nederlandse woordenschat is opgebouwd: die bevat veel leenwoorden, die in verschillende mate aangepast zijn aan de Nederlandse fonologie (Booij 1995: 99-100).
Wat de ongelede woorden betreft hebben we in het Nederlands met een trocheïsch klemtoonpatroon te maken (klemtoon op de voorlaatste

lettergreep), bijvoorbeeld *AUto*, *ellENde*. Hierop bestaat een aantal systematische uitzonderingen. Ten eerste wordt de laatste lettergreep beklemtoond indien die 'superzwaar' is (dat wil zeggen, een lange klinker gevolgd door minstens één medeklinker, of een korte klinker gevolgd door minstens twee medeklinkers), bijvoorbeeld *eNORM*, *kardiNAAL*. Ten tweede kan een lettergreep met een sjwa nooit klemtoon dragen, ongeacht de positie in het woord (vandaar beVEL).
De woordklemtoon kan alleen vallen binnen een venster van drie syllabes, gerekend van achteraf, wat betekent dat in ongelede woorden van vier of meer lettergrepen hij nooit op de vierde lettergreep van rechts terechtkomt (Kooij & Van Oostendorp 2003: 106).
In samenstellingen ligt de klemtoon in de regel op het eerste deel (*WAterkraan*, *SMEEKbrief),* in afleidingen meestal op de stam (*SCHOONheid* en *WEDUWschap)*. Uitzondering hierop vormen woorden met zogenaamde 'klemtoondragende suffixen', waaronder achtervoegsels die een vrouwelijke beroepsaanduiding maken van een mannelijke (*-in*, *-es*, zoals bij *vorsTIN* en *leraRES*); het achtervoegsel *–ij* en alle vreemde affixen zoals *-aan*, *-ees*, *-eur*, enz. (zie Kooij & Van Oostendorp 2003; Smedts & Van Belle 1993).

Samenvattend kunnen de belangrijkste Nederlandse klemtoonregels op de volgende manier op een rijtje worden gezet:

(a) nooit klemtoon op een sjwa
(b) ongelede woorden:
trocheïsch klemtoonpatroon
op de laatste syllabe als die superzwaar is
(c) gelede woorden:
in samenstellingen klemtoon op het eerste lid
in afleidingen op het basiswoord

Op basis van deze regels zijn de stimuli in ons experiment gekwalificeerd als regelmatig of onregelmatig (zie verder onder 'Stimulusmateriaal').

Klemtoon in het Hongaars, Pools, Frans en Chinees

Het onderzoek concentreerde zich op de invloed van de prosodische structuur van de moedertaal op de plaatsing van klemtoon in het Nederlands als tweede taal. Daarom is gekozen voor talen met uiteenlopende klemtoonsystemen: Hongaars, Pools, Frans en Chinees. Het Hongaars heeft vaste klemtoon op de eerste lettergreep (Siptar & Törkenczy 2000). Het Pools heeft vrijwel uitzonderingsloos klemtoon op de voorlaatste lettergreep (Dogil 1999). In het Frans wordt de laatste lettergreep van een frase (een inhoudswoord met alle functiewoorden die erbij horen) het meest prominent uitgesproken (Beyssade e.a. 2004), wat

moedertaalsprekers van het Nederlands de indruk geeft dat in het Frans de klemtoon op de laatste lettergreep ligt. Het Chinees is een toontaal zonder beklemtoonde lettergrepen (Kratochvil 1998).

Transfer

De moedertalen van de proefpersonen uit het onderzoek verschillen wezenlijk van het Nederlands wat klemtoonsystematiek betreft. De onderzoeksvraag is in hoeverre de afwijkende klemtoonsystematiek in de T1 invloed heeft op de realisatie van klemtoon in de T2. Met andere woorden, we hebben onderzocht of er steun is voor de transferhypothese. Transfer wordt gedefinieerd als 'the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired' (Odlin 2003: 436). Overeenkomsten tussen T1 en T2 kunnen leiden tot positieve transfer (een structuur of element uit de T1 wordt overgezet naar de T2 zonder dat dit tot fouten leidt), verschillen tussen T1 en T2 kunnen negatieve transfer tot gevolg hebben (waarbij het overbrengen van de T1-structuur wel een fout in de T2 tot gevolg heeft). Wij hebben ons voornamelijk op de tweede soort transfer geconcentreerd.
Transferverschijnselen komen in alle linguïstische domeinen voor: T2-sprekers worden door hun onbewuste kennis van de moedertaal in morfologie, woordenschat, syntaxis, pragmatiek en uitspraak beïnvloed. Sommige onderzoekers beweren (zie Odlin 2003: 439) dat negatieve transfer hardnekkig is, vooral op het gebied van uitspraak.
De kwestie van transfer in de productie van T2-klemtoon is niet uitvoerig onderzocht, zeker niet voor het Nederlands. Toch verschaft eerder onderzoek er enig inzicht in. De prosodische structuur van de T1 blijkt wel van invloed op de productie van klemtoon in de T2, vooral bij talen met een vaste klemtoonpositie op woordniveau. Uit studies van Archibald (1993, 1998) waaraan moedertaalsprekers van het Hongaars, Pools en Spaans hebben deelgenomen, is naar voren gekomen dat zij ten minste gedeeltelijk succesvol kunnen zijn in het verwerven van de Engelse klemtoonsystematiek. Transfer is door Archibald (1993) bij de Hongaarse proefpersonen geobserveerd. In het onderzoek naar klemtoonproductie in Engelse woorden (twee-, drie- en vierlettergrepige werkwoorden en zelfstandige naamwoorden) vertoonden de Hongaren een tendens om de klemtoon meer naar voren te verleggen dan sprekers van het Pools.
Uit het cross-linguïstische onderzoek naar klemtoonproductie in het Pools als tweede taal van Kijak (2009) bleek dat de structuur van de T1 de T2-klemtoonproductie beïnvloedt. Moedertaalsprekers van acht verschillende talen (Russisch, Tsjechisch, Duits, Frans, Engels, Spaans, Italiaans en Chinees) lazen Poolse drie- en vierlettergrepige nonsenswoorden voor. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat sprekers van talen waar de

klemtoonpositie dezelfde is als de klemtoonpositie in de T2, een voorsprong hebben op sprekers van talen waar deze klemtoonpositie niet mogelijk is. Bijvoorbeeld, Tsjechische T2-sprekers van het Pools presteren slechter dan sprekers van andere talen, maar hun fouten kunnen niet direct afgeleid worden van de woordprosodische structuur van het Tsjechisch (vaste initiële klemtoon).
Volgens Altmann (2006), die onderzoek verrichtte naar klemtoonproductie in het Engels als tweede taal door sprekers van het Spaans, Arabisch, Frans, Turks, Chinees, Japans en Koreaans, is een taal met een vaste klemtoon juist bevorderend voor de klemtoonproductie in een T2: de groepen T2-sprekers die het meest succesvol in deze taak waren, waren die van moedertalen met een vaste klemtoonpositie (Arabisch, Frans en Turks).

Samenvattend is er in de literatuur wel enige evidentie te vinden voor transfer in de productie van klemtoon in een T2. Daarbij moet echter worden opgemerkt dat de onderzochte doeltalen verschilden van de hier onderzochte T2, en dat er vaak gebruik gemaakt werd van niet-bestaande woorden, terwijl wij werken met echte Nederlandse woorden.

Onderzoeksvragen en hypotheses

We hebben de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Wat is de invloed van de woordprosodische structuur van de moedertaal op de productie van klemtoon in NT2?
2. Wat is de rol van regelmatigheid van de klemtoonpositie bij het plaatsen van klemtoon in NT2?

Op basis van de hierboven besproken literatuur verwachtten we transfer van de T1-klemtoonpositie, wat betekent dat Hongaarse NT2-sprekers een voorkeur zullen hebben voor klemtoon op de eerste lettergreep, de Poolse NT2-sprekers voor klemtoon op de voorlaatste lettergreep, en de Franse NT2-sprekers voor woordfinale klemtoon. Voor de Chinese NT2-sprekers waren er geen directe voorspellingen. Het Chinees heeft geen klemtoon, en we weten niet wat de invloed is van het toonsysteem op klemtoonplaatsing.

Methode

We wilden een zo natuurlijk mogelijke realisatie van klemtoon ontlokken aan de proefpersonen, maar tegelijkertijd wilden we bepaalde aspecten systematisch variëren, zoals de lengte van woorden, de morfologische complexiteit en de regelmaat van de klemtoonpositie.

Stimulusmateriaal
Bestaande Nederlandse woorden werden gevarieerd naar:

- lengte (twee, drie en vier lettergrepen)
- morfologische complexiteit (geleed en ongeleed)
- regelmatigheid van de klemtoonpositie (regelmatig en onregelmatig, volgens de hierboven geformuleerde eenvoudige regels)

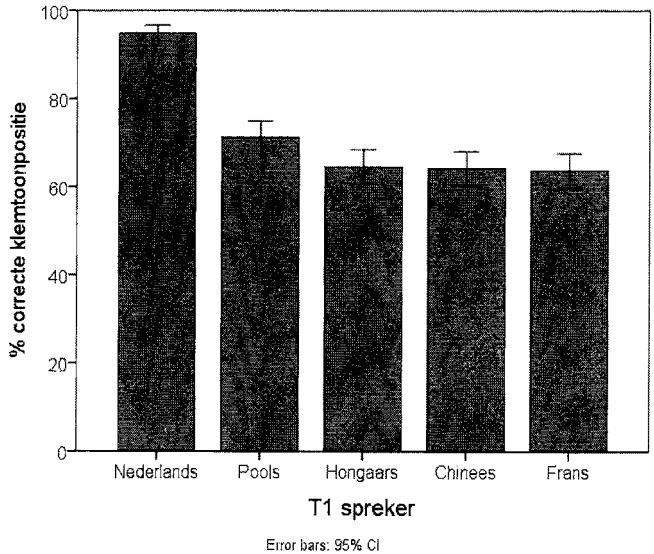
Voor de groep ongelede woorden hebben we twee-, drie- en vier-syllabische woorden gekozen die volgens de regels eindigen op een trochee (ATlas, anDIJvie, synaGOge) of op een superzware lettergreep (eNORM, IediKANT, heteroGEEN). Woorden die niet eindigen op een trochee hebben we als onregelmatig beschouwd (PAgina, harMOnica), net als woorden die eindigen op een superzware lettergreep, maar elders klemtoon dragen (LIchaam, HOSpitaal). Bij de gelede woorden is onderscheid gemaakt in samenstellingen en afleidingen. Bij de eerste groep is klemtoon op het tweede lid als onregelmatig beschouwd (boerenKOOL), terwijl klemtoon op het eerste lid regelmatig is (LAND-macht). Voor de afleidingen bestonden de onregelmatige gevallen uit woorden met een klemtoondragend suffix (vrienDIN) en de regelmatige uit woorden met een 'normaal' suffix (SCHOONheid). Meer details over het stimulusmateriaal zijn te vinden in Caspers & Van Santen (2006).
Een zo groot mogelijk deel van de verzameling stimuluswoorden werd verwerkt in een samenhangende tekst (N = 64), de resterende woorden (N = 52) werden opgenomen in een lijst (zie Bijlage 1 en Bijlage 2).

Proefpersonen
Twintig hoogopgeleide, volwassen NT2-sprekers, met Hongaars (N = 5), Pools (N = 5), Frans (N = 5) en Chinees (N = 5) als moedertaal, plus een controlegroep van vijf moedertaalsprekers van het Nederlands namen deel aan het onderzoek. De groep Chinezen was het meest homogeen. Het waren eerstejaars studenten van de opleiding Dutch Studies (Universiteit Leiden), met zes maanden van intensief NT2-onderwijs aan de hand van de methode *Help!* (Ham, Tersteeg & Zijlmans 2001) achter de rug.[2] De Poolse en Hongaarse NT2-sprekers waren allen student aan de opleiding Dutch Studies en hadden ten minste één jaar intensieve Nederlandse les achter de rug. De groep Franse NT2-sprekers was het minst homogeen. Zij moesten bijna allemaal buiten de opleiding Dutch Studies gezocht worden en hadden tussen de 6 maanden en 8 jaar onderwijs in het Nederlands gevolgd. Alle proefpersonen spraken Engels. Hun leeftijd lag tussen 20 en 34 jaar.

Procedure
De proefpersonen werd gevraagd de tekst en de lijst voor te lezen. Ze kregen de gelegenheid het materiaal eenmaal door te lezen. De opname vond in individuele sessies plaats in een geluidsarme cabine met behulp van Adobe® Audition®-software. Na afloop is aan de niet-moedertaal-sprekers gevraagd om in een alfabetische lijst met alle stimuluswoorden de onbekende woorden aan te geven.

Resultaten

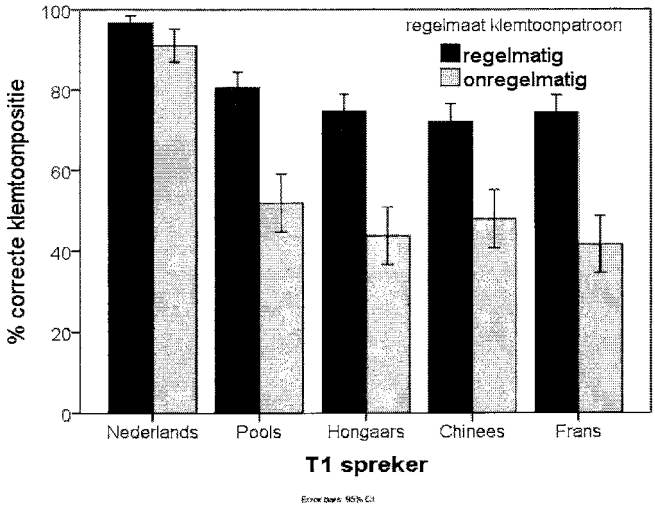
Om te bepalen waar de klemtoon was geplaatst in de stimuluswoorden, luisterden drie moedertaalsprekers van het Nederlands onafhankelijk van elkaar naar het ingesproken materiaal. De overeenstemming tussen de labelaars was hoog (κ = .85, .86 en .84). Figuur 2 geeft het gemiddelde percentage correcte klemtoonpositie per moedertaal.



Figuur 2. Percentage correcte klemtoonpositie uitgesplitst naar moedertaal van de proefpersonen (Nederlands, Pools, Hongaars, Chinees en Frans).

De moedertaalsprekers hebben – vanzelfsprekend – het hoogste percentage correct geplaatste klemtonen. In gemiddeld 5% van de gevallen is de klemtoon bij deze groep sprekers echter niet correct. Het gaat hierbij vooral om vergissingen (PEpermunt, BOErenkool) en in een aantal gevallen om vrij infrequente woorden met een onregelmatige klemtoon (inCOGnito, norMAliter), die met een regelmatige positie werden gerealiseerd (incogNIto, normaLIter).

De resultaten voor de vier groepen tweedetaalsprekers liggen duidelijk lager; door ruwweg een derde wordt de klemtoon fout geplaatst. Statistisch gezien is er een groot verschil tussen de moedertaalsprekers en de NT2-sprekers, maar geen verschil tussen de vier groepen van niet-moedertaalsprekers onderling. Dit betekent dat de sprekers van talen met een vaste klemtoonpositie (Pools en Hongaars) niet significant slechter presteren dan de sprekers van talen zonder vaste klemtoonpositie op woordniveau (Frans en Chinees). Maar ook niet beter, alle vier de groepen NT2-sprekers doen het ongeveer even goed.
Ook een nadere analyse van de geproduceerde klemtoonpatronen levert geen bewijs voor transfer van de prosodische structuur vanuit de T1: als wordt gekeken naar het percentage initiële, prefinale en finale klemtoon dat is gerealiseerd door de verschillende groepen NT2-sprekers, is er geen effect van de T1. Het is dus niet zo dat Hongaarse sprekers van het Nederlands significant vaker de klemtoon op de eerste lettergreep van woorden leggen dan de andere groepen NT2-sprekers (hoewel er wel een tendens in de voorspelde richting zichtbaar is), dat Poolse sprekers vaker de prefinale lettergreep kiezen, of dat Franse NT2-sprekers vaker de klemtoon op de laatste lettergreep leggen. Dat betekent dat de verwachte invloed van de prosodische structuur van de moedertaal op woordniveau niet terug te vinden is in de productiedata. Er is met andere woorden geen steun voor de transferhypothese.
Figuur 3 presenteert opnieuw de percentages correcte klemtoonplaats per moedertaal, ditmaal uitgesplitst naar woorden met regelmatige en onregelmatige klemtoonpatronen.



Figuur 3. Percentage correcte klemtoonpositie voor woorden met regelmatige en onregelmatige klemtoon, uitgesplitst naar moedertaal.

Er is duidelijk sprake van een effect van regelmaat: er worden veel minder fouten gemaakt bij woorden met een regelmatige klemtoonplaats dan bij woorden waarvan de klemtoonplaats kan worden gezien als onregelmatig (zelfs bij de moedertaalsprekers is iets dergelijks zichtbaar). Dit betekent dat de NT2-sprekers meer fouten maken in de beklemtoning van woorden die zich onttrekken aan de simpele klemtoonregels die hierboven zijn gegeven. Woorden als 'boerenKOOL' (een samenstelling met klemtoon op het tweede lid) en 'winnaRES' (een afleiding met klemtoondragend suffix) zijn veel moeilijker dan woorden als 'WETboek' (een samenstelling met klemtoon gewoon op het eerste lid) en 'DANKbaarheid' (een afleiding met een suffix dat geen klemtoon naar zich toe trekt). Het woord paraDIJS' is makkelijker dan 'HOSpitaal', omdat in het eerste geval de superzware laatste lettergreep de klemtoon krijgt, maar in het tweede geval niet.
Als preciezer wordt gekeken welke fouten de NT2-sprekers maken bij het uitspreken van woorden met een onregelmatige klemtoonpositie, wordt duidelijk dat er sprake moet zijn van overgeneralisatie van de klemtoonregels. In de meerderheid van de gevallen kan de klemtoonfout namelijk verklaard worden door het – onterecht – toepassen van een klemtoonregel (Tabel 2).

T1 spreker	overgeneralisatie	aantal fouten
Pools	69 (76%)	91
Chinees	81 (82%)	99
Hongaars	75 (70%)	107
Frans	91 (82%)	111
Totaal	316 (77%)	408

Tabel 2. Absolute (en relatieve) frequentie van regelmatige klemtoon op foutief beklemtoonde woorden met een onregelmatige klemtoonpositie, per T1.

We hebben ook gekeken of er verband is tussen kennis van de woorden en plaatsing van de klemtoon. Na afloop van de voorleestaak werd de NT2-proefpersonen gevraagd welke woorden uit de tekst en de lijst nieuw voor hen waren. De aantallen per groep zijn te vinden in Tabel 3, samen met het percentage correct beklemtoonde woorden.

T1 spreker	onbekende woorden	correct beklemtoonde woorden	totaal
Pools	29 (5%)	412 (71%)	580
Chinees	179 (31%)	372 (64%)	580
Hongaars	49 (8%)	374 (65%)	580
Frans	55 (9%)	369 (64%)	580
Totaal	312 (13%)	1527 (66%)	2320

Tabel 3. Absolute (en relatieve) frequentie van onbekende woorden en correct beklemtoonde woorden, per T1.

Er lijkt geen duidelijk verband te bestaan tussen het aantal onbekende woorden en het aantal klemtoonfouten dat de NT2-sprekers maken. De Chinese NT2-sprekers geven aan een derde van de woorden niet te kennen, terwijl bij de andere drie groepen tussen de 5-9% als onbekend wordt gemarkeerd, en alle groepen maken ongeveer evenveel klemtoonfouten. Dit lijkt erop te wijzen dat de (correcte) klemtoonplaats niet of niet altijd wordt opgeslagen in het mentale lexicon.

Conclusies en discussie

De verwachting dat de prosodische structuur van de moedertaal invloed heeft op de plaatsing van klemtoon in het Nederlands als tweede taal wordt niet door onze resultaten bevestigd. De NT2-sprekers maken wel degelijk klemtoonfouten (in grofweg een derde van de gevallen wordt de klemtoon op een verkeerde lettergreep gerealiseerd), maar die fouten lijken niet direct te maken te hebben met de T1 in kwestie. De overeenkomsten tussen de groepen NT2-sprekers zijn veel groter dan de verschillen.
Het is dus niet zo dat bijvoorbeeld Franse NT2-sprekers een sterke neiging hebben om de klemtoon op de laatste lettergreep te leggen. Het lijkt eerder zo te zijn dat de klemtoonfouten die de sprekers maken vooral veroorzaakt worden door het – onterecht – toepassen van klemtoon-regels. Deze klemtoonregels zouden de proefpersonen dan zelf (onbewust) moeten hebben afgeleid uit het taalaanbod, want over het algemeen wordt er in NT2-methoden (althans, die waaruit onze proefpersonen het Nederlands hebben geleerd) niet systematisch aandacht besteed aan klemtoonregels. Hooguit wordt gemeld dat in samenstellingen de klemtoon op het eerste lid ligt.
Onze resultaten komen niet direct overeen met eerdere bevindingen, maar dat is waarschijnlijk te verklaren uit de verschillen in opzet van de studies en de verschillen in de onderzochte T1 en T2 (Engels en Pools). Overigens is in onze gegevens wel een tendens zichtbaar voor de Hongaarse sprekers om vaker de klemtoon op de eerste lettergreep te plaatsen dan de andere groepen sprekers (vergelijk Archibald 1993), maar het verschil is niet groot genoeg om significant te worden. Vergelijkbare tendensen voor de Franse en Poolse NT2-sprekers zijn er echter niet, dus de invloed van de T1 blijft zeer beperkt.

Relevantie voor NT2-onderwijs

Voor het NT2-onderwijs betekenen de resultaten van dit onderzoek dat het mogelijk wel zinnig is om in de les aandacht te besteden aan klemtoonregels - hoewel de leerders ook zonder instructie deze regels lijken te kunnen verwerven - maar dat er vooral meer aandacht voor

uitzonderingen op die regels zou moeten komen. Daar worden de meeste fouten mee gemaakt en eerder onderzoek heeft laten zien dat die fouten de verstaanbaarheid kunnen aantasten.
Het lijkt aangewezen om het besef van klemtoon bij NT2-leerders te vergroten, zowel via productieve als receptieve oefeningen. Nader onderzoek moet echter uitwijzen wat de beste manier is om klemtoon te onderwijzen.
Verstaanbaarheid moet het eerste doel zijn van uitspraakonderwijs (Lowie, 2004), maar daarnaast moet het doel afhankelijk zijn van de specifieke doelgroep, of zelfs van de individuele student. Naast verstaanbaar te zijn, hebben sommige leerders de ambitie om 'prettig verstaanbaar' te zijn of zelfs moedertaalachtig een vreemde taal te spreken. Instructie moet bij het doel passen en het is niet voor elke student zinvol om naar een moedertaalachtige uitspraak te streven.
Aan de andere kant moeten NT2-leerders wel weten dat segmentele fouten en klemtoonfouten (en zeker een combinatie daarvan) kunnen leiden tot slechte verstaanbaarheid.

Noten

1. Een deel van dit onderzoek is in 2006 verschenen in het tijdschrift *Nederlandse Taalkunde* (Caspers & Van Santen 2006). Uitgebreid verslag van het onderzoek van de Poolse en Hongaarse NT2-sprekers is te vinden in Kepinska (2010). Een kortere Engelstalige versie van dit artikel is gepubliceerd in *Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences* (Caspers & Kepinska 2011).
2. Wat prosodie betreft, wordt in *Help!* expliciet aandacht besteed aan klemtoon, ritme en intonatie in de vorm van herhaaloefeningen. Klemtoonregels komen echter niet aan bod.

Literatuur

Altmann, H. (2006).*The Perception and Production of Second Language Stress: A Cross-linguistic Experimental Study*. Dissertatie. University of Delaware.

Archibald, J. (1993). *Language Learnability and L2 Phonology*. Dordrecht: Kluwer.

Archibald, J. (1998). *Second Language Phonology*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Booij, G (1995). *The phonology of Dutch*. Oxford: Clarendon Press.

Beyssade, C., E. Delais-Roussarie, J. Doetjes, J. Marandin & A. Rialland (2004). Prosodic, syntactic and pragmatic aspects of information structure, an introduction. In: F. Corblin & H. de Swart (Eds.), *Handbook of French Semantics*. Stanford, CA: CSLI Publications, 455-475.

Caspers, J. (2010). The influence of erroneous stress position and segmental errors on intelligibility, comprehensibility and foreign accent in Dutch as a second language. In: J. van Kampen & R. Nouwen (Eds.), *Linguistics in the Netherlands* 2010. Amsterdam: John Benjamins, 17-29.

Caspers, J. & O. Kepinska (2011). The influence of word-level prosodic structure of the mother tongue on production of word stress in Dutch as a second language. In: W.S. Lee & E. Zee (Eds.), *Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences*. Hong Kong, 420-423.
Caspers, J. & A. van Santen (2006). Nederlands uit Franse en Chinese mond: Invloed van T1 op de plaatsing van klemtoon in Nederlands als tweede taal? *Nederlandse Taalkunde* 11: 289–318.
Derwing, T. M. & M.J. Munro (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly* 39 (3), 379-397.
Dogil, G. (1999). The phonetic manifestation of word stress in Lithuanian, Polish, German and Spanish. In: H. van der Hulst (Ed.), *Word Prosodic Systems in the Languages of Europe*. Berlin: Mouton de Gruyter, 273-311.
Ham, E., W.H.T.M. Tersteeg & L. Zijlmans (2001). *Help! 1 Kunt u mij helpen? Een cursus Nederlands voor anderstaligen.* Utrecht: NCB.
Kepinska, O. (2010). *Nederlands uit Hongaarse en Poolse mond. De invloed van een moedertaal met vaste klemtoonpositie op klemtoonproductie in het Nederlands als tweede taal.* MA-scriptie, Universiteit Leiden.
Kijak, A. (2009). *How stressful is L2 stress? A cross-linguistic study of L2 perception and production of metrical systems.* Dissertatie, Universiteit Utrecht.
Kooij, J. G. & M. van Oostendorp (2003). *Fonologie: uitnodiging tot de klankleer van het Nederlands*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
Kratochvil, P. (1998). Intonation in Beijing Chinese. In: D. Hirst & A. Di Cristo (Eds.), *Intonation Systems, A Survey of Twenty Languages*. Cambridge: CUP, 417-431.
Lowie, W. (2004). De zin en onzin van uitspraakonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift* 5, 1: 3-12.
Munro, M. J. (2003). A primer on accent discrimination in the Canadian context. *TESL Canada Journal* 20 (2): 38–51.
Munro, M. J. (2008). Foreign accent and speech intelligibility. In: J. G. Hansen Edwards & M. L. Zampini (Eds.), *Phonology and second language acquisition*, Amsterdam: Benjamins, 193-218.
Munro, M.J. & T.M. Derwing (1999). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning* 49 (suppl. 1), 285-310.
Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In: C.J. Doughty & M.H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. Malden: Blackwell, 436-486.
Rietveld, A.C.M. & V.J.J.P. van Heuven (2009). *Algemene fonetiek*. Bussum: Coutinho.
Smedts, W. & W. van Belle (1993). *Taalboek Nederlands*. Kapellen: DNB/Pelckmans.
Siptar, P. & M. Törkenczy (2000). *The Phonology of Hungarian*. Oxford: OUP.
Veen, C. van (1996). Spreken. In: J .Hulstijn, R. Stumpel, B. Bossers & C. van Veen (red.), *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie: handboek voor docenten*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, 115-141.
Wouden, T. van der & J. Caspers (2008). Partikels als leerprobleem in het Nederlands als tweede taal. *Internationale Neerlandistiek* 46 (3), 33-45.

Bijlage 1: voor te lezen tekst (doelwoorden zijn vetgedrukt)

De brief van de weduwe

Na een koude **wintermaand**, waarin zij haar broze **lichaam** nauwelijks in leven had kunnen houden, besloot de **weduwe** dat de **situatie** moest veranderen. Ze wilde wel eens wat anders eten dan **andijvie**, **boerenkool** en **selderij** uit haar eigen **groentetuin**. Ze leefde van een **aalmoes**, maar wilde de rest van haar leven niet in **armoede** slijten. Er moest weer geld op haar **bankrekening** komen!

Haar man was in de **oorlog** omgekomen, en zij wilde proberen om een **schadeclaim** in te dienen. In de **bibliotheek** zocht zij in de **catalogus** naar het **wetboek** van **strafrecht**. De **dominee**, die haar hielp bij het lezen omdat zij moeite had met de **grammatica**, vertelde haar na een grondige **analyse** de **waarheid**: zij had geen **fundamenteel** recht op schadevergoeding. Het schrijven van een **smeekbrief** aan de koningin leek nog de enige mogelijkheid om aan geld te komen.

De weduwe schreef een brief aan haar **majesteit** op prachtig **perkament**. Ze schreef over haar man, een eenvoudige **boerenzoon**. Een **anekdote** over hoe hij **pepermunt** in haar mond stopte. Over hun **deugdzaamheid**, hun **geluk**, hun **bruiloft** in de **kathedraal**. Zij werd **lerares** op een **kleuterschool**, hij ging bij de **landmacht** en werd belast met **grensbewaking**. Hij was **collegiaal** en genoot van de **kameraadschap** in het leger.

Maar toen kwam de oorlog. De **auto** van haar man werd beschoten en hij reed zich te pletter tegen een **barak**. Met haar **relatie** verloor ze ook de **blijdschap** in haar leven, en het werd nog erger. Ze werd doof van het werk in de **fabriek**, waar de machines een **enorm lawaai** maakten. Na een bezoek aan het **hospitaal** kreeg ze door een vuile **deken** last van een **bacterie**, ze kon niet tegen het **weduwschap**, haar hele leven ging **kapot**. Ze schreef alles op, **pagina** na pagina. De brief zat vol **ellende**, maar haar **handschrift** was een **toonbeeld** van **schoonheid**.

De koningin, die nog aan het nagenieten was van haar **inhuldiging**, was diep geraakt door het verhaal en maakte een **aantekening**. **Normaliter** reageerde ze niet op smeekbrieven, maar dit keer maakte ze een **uitzondering**. Ze gaf haar dienares het **bevel** een **riant** pensioen aan de weduwe uit te keren. En zo geschiedde. De **dankbaarheid** van de weduwe was groot, en tot haar dood voerde ze een prettige **briefwisseling** met de **vorstin**.

Bijlage 2: Woordenlijst

aanvaardbaarheid
adelaar
afrekening
agent
ambassade
atlas
autobotsing
avond
begonia
bezem
bijbetaling
bikini
boekenkast
doelpunt
fabel
fluweel
frisdrank
harmonica
hartenvrouw
incognito
kameleon
karakter
kardinaal
karkas
kindervoeding
klaveraas
landschap
ledikant
legioen
leraarschap
locomotief
loonbelasting
martelares
meridiaan
moordenares
olifant
ooievaar
overschrijving
paprika
paradijs
plantsoen
presidentschap
ruitenboer
synagoge
tabel
televisie
vijand
vriendin
waterkraan
winnares
zeehond
zelfredzaamheid

CORRECTIE VAN UITSPRAAKFOUTEN VAN BEGINNERS: KEUZES EN PROBLEMEN

ALIED BLOM & SONJA VAN BOXTEL
Instituut voor Talen en Academische Vaardigheden TU Delft

Klemmende vragen

De correctie van uitspraakfouten van beginners stelt ons docenten voor lastige keuzes. Zeker in het begin kunnen we niet *alle* fouten gaan corrigeren. Maar welke uitspraakfouten moeten we vooralsnog laten passeren en welke pakken we direct aan? Richten we ons eerst op de moeilijkste klanken van het Nederlands, en welke zijn dat dan? Gaan we af op de klanken die het grootste aantal uitspraakfouten opleveren in de geluidsstromen die onze cursisten op ons afvuren, en welke zijn dat dan? Of moet de mate waarin uitspraakfouten een goed begrip belemmeren ons belangrijkste criterium zijn? En ... op welke gronden nemen we eigenlijk aan dat beginners die klanken direct *kunnen* leren uitspreken?

Een verzameling uitspraakbeoordelingen

Om deze vragen te beantwoorden gaan wij te rade bij een verzameling uitspraakbeoordelingen die door de afdeling *ITAV* van de TU Delft zijn aangelegd ten behoeve van het spraakherkenningsproject REPETITOR (Blom & Van den Heuvel 2008, 2009; Sanders & Van den Heuvel 2010). Dit project heeft tot doel een geautomatiseerd oefenprogramma te ontwikkelen waarmee cursisten feedback kunnen krijgen op hun uitspraak. Het ligt in het verlengde van het programma Dutch-CAPT dat in 2007 door het *Centre for Language and Speech Technology* van de RU Nijmegen ontwikkeld is (Neri 2007) en maakt ook gebruik van de spraaktechnologie die in dat project gebruikt is. REPETITOR is bedoeld als onderdeel van de didactische infrastructuur van de Delftse methode (Sciarone e.a. 2009), zodat cursisten thuis kunnen oefenen op de uitspraak van teksten die ze voor de volgende les moeten leren. Ze krijgen de zinnen van die tekst een voor een te horen en te zien op het scherm en spreken die na. Het te ontwikkelen oefenprogramma verwerkt de geluidsstroom en markeert op het scherm de letters waarvan het de geluidsweergave niet herkend heeft, zodat de cursist weet met welke klank(en) een fout gemaakt is.

Ter voorbereiding op dit project is een verzameling uitspraak-beoordelingen[1] aangelegd om het programma mee te trainen. Deze verzameling kan ons, los dus van het gereed komen van REPETITOR, helpen bij het beantwoorden van enkele van de hierboven gestelde vragen.
Hoe is deze verzameling samengesteld? In overeenstemming met de opzet van REPETITOR als programma waarmee de uitspraak van een te leren tekst *geoefend* kan worden, bestaat deze dataverzameling uit stukjes nagezegde spraak, en niet uit spontane spraak. Wij hebben gewerkt met veertig cursisten in de tweede week van hun beginners-cursus, met in totaal negentien moedertalen:

Arabisch	3
Chinees	4
Duits	1
Engels	3
Frans	4
Turks	3
Italiaans	2
Spaans	4
Portugees	3
Roemeens	1
Russisch	1
Farsi	2
Bahasa Indonesia	2
Hindi	1
Tagalog	1
Maleis	1
Grieks	1
Thai	2
Amhaars	1

De insprekers hebben ieder één à twee van de eerste vijftien lessen uit het beginnersdeel van de Delftse methode zin voor zin nagezegd; de zinnen waren tijdens het naspreken zichtbaar op het scherm. Dit alles, in totaal 1969 uitingen, is beoordeeld op uitspraakfouten door een aantal docenten NT2 van de TU Delft.[2] De opdracht aan de beoordelaars was om alle klanken te markeren die duidelijk verkeerd waren uitgesproken. De resultaten zijn door onze Nijmeegse partners H. van den Heuvel en E. Sanders in een matrix weergegeven, met horizontaal alle in ons corpus voorkomende spraakklanken (en hoeveel dat er waren) en verticaal de fouten die daarmee volgens onze annotaties gemaakt waren (en hoeveel dat er waren).
Hoe hebben de docenten de data beoordeeld? Natuurlijk hebben ze alleen duidelijk waarneembare afwijkingen van de voorbeelduitspraak gemarkeerd. Dit kostte vaak nogal wat hoofdbrekens, vooral bij onbeklemtoonde woorddelen: zei de cursist nou *Ik moest naar de politie*,

naar de pelitie of *naar de poelitie*, *Een luuk onderwerp van gesprek, een luk onderwerp* of *een leuk onderwerp*? Als wij zelf niet goed konden uitmaken of een woord fout was uitgesproken, hebben wij steeds de spreker het voordeel van de twijfel gegeven.
Een vraag die zich voordeed was of er onderscheid gemaakt moest worden tussen 'echte' uitspraakfouten en grammaticale fouten. Als iemand *Hij woon* zegt in plaats van *Hij woont,* kan dat namelijk wijzen op een probleem met de slot-*t*, maar ook op onbekendheid met de vervoeging van het werkwoord. Maar voor een spraakherkenner is een ontbrekende slot-*t* een ontbrekende slot-*t*, ongeacht het misverstand waar die uit voortkomt; net als in gevallen als *Nederlan* of *ochten* hebben wij versprekingen als *hij woon* dus altijd fout gerekend.
Evenmin hebben de beoordelaars rekening gehouden met het onderscheid tussen hardnekkige fouten en fouten die op den duur vanzelf verdwijnen. Een voorbeeld van de laatste categorie is de neiging die sprekers van het Duits aanvankelijk vertonen om *die* te zeggen in plaats van *de*, een gewoonte die ze meestal na korte tijd afleggen. Maar natuurlijk moet de spraakherkenner onderscheid maken tussen de *'stomme e'* en de *ie*, en mogen versprekingen als *wie* en *biegin* in plaats van *we* en *begin* niet ongemerkt passeren. Bovendien kan het een voordeel zijn als een uitspraakoefenprogramma direct korte metten maakt met dit soort beginnersfouten, in plaats van het erop aan te laten komen dat die vanzelf verdwijnen.
Lastiger was de beslissing om gevallen van spellinguitspraak, zoals *één paar* in plaats van de voorbeelduitspraak *'n paar*, als gewone fouten te markeren. Natuurlijk is *één paar* niet echt fout, maar als we de spraakherkenner versprekingen als *reegering* en *beeneden* in plaats van *regering* en *beneden* willen laten detecteren, dan zullen ook duidelijke afwijkingen van de voorbeelduitspraak als *één paar* in plaats van *'n paar* fout gerekend worden. Natuurlijk is dit een hoge eis aan de zorgvuldigheid waarmee beginners het uitspraakvoorbeeld nazeggen, maar hier staat tegenover dat op deze manier voorkomen wordt dat zij een onnatuurlijke uitspraak ontwikkelen doordat ze zich teveel op de spelling richten in plaats van op wat ze gehoord hebben.

Aan de hand van de aldus samengestelde verzameling uitspraakbeoordelingen kunnen we nu enkele van de hierboven opgeworpen vragen gaan beantwoorden.

Gegevens uit de verzameling uitspraakbeoordelingen

De eerste vraag die wij hierboven stelden was: wat zijn de moeilijkste klanken van het Nederlands? Deze vraag laat zich eenvoudig beantwoorden aan de hand van de matrix. We bekijken dan de verhoudingen tussen het totaal aantal voorkomens van klanken en het aantal keren dat de uitspraak daarvan verkeerd was. Tabel 1geeft de top tien, met de percentages en enkele voorbeelden van versprekingen.

1. *ui*	17,1%	Out/oet welk land kom je?
2. *g/ch*	10,7%	Kroente, op skool/sjool, hoedenavond
3. 'stomme *e*'	9,6%	Zullen wie gaan, Turkij_,vèrschil
4. *ij/ei*	8%	Dan hebben we vrai/vree/vrie
5. *h*	7,7%	_Oe gaat het? We chebben les.
6. *uu*	7,7%	Het is noe elf oer.
7. *eu*	6,9%	Wat zijn die koekens/kokens klein!
8. *k*	5 %	Ich heb geen tijd, te_st (voor tekst).
9. *ou/au*	4,8%	Het is kod/koed in de winter.
10. *t*	4,3%	Hij woon_, het is herfs_, geen tijd (d)

Tabel 1: de moeilijkste klanken van het Nederlands

Dit rijtje komt aardig overeen met onze intuïties. De *ui*, de *g/ch*, de *uu*, de *eu*, hoe vaak moeten we daar niet op hameren in onze lessen? Maar om consequenties te kunnen trekken voor onze lespraktijk, moeten we eigenlijk ook weten hoe groot het aandeel is dat die percentages uitmaken in het totaal aantal foutmarkeringen: zijn dit ook de klanken die de meeste uitspraakfouten opleveren van *alle* klanken? Uit de matrix valt gemakkelijk af te lezen dat dit niet het geval is. Zo maken verkeerd uitgesproken *eu's* en *ou's* slechts 0,3% uit van het totaal aantal foutmarkeringen in de verzameling. Dat hoeft niet te verbazen als we ons realiseren dat bijvoorbeeld de *ui* en de *eu* niet zulke frequente klanken zijn. Het is daarom voor de lespraktijk wellicht nuttiger om te kijken naar de klanken die het grootste aantal foutmarkeringen opleveren. We bekijken dan de verhouding tussen het aantal gemaakte fouten met een klank en het totaal aantal foutmarkeringen (Tabel 2). We nemen nu ook de foutieve *invoegingen* mee, iets wat niet zo voor de hand ligt als we naar de *moeilijkste* klanken op zoek zijn – moeilijke klanken ga je immers niet invoegen, die vermijd je.

1. 'stomme *e*'	21,5%	Zullen wie gaan, Turkij_,vèrschil, market, boodeschappen
2. *t*	8,6%	Hij woon_, het is herfs_, geen tijd (d), dag ent nacht, ik komt uit Iran
3. *h*	7,4%	Oe gaat het? We chebben les, Hoe houd ben je?
4. *n*	7%	Mij_ voornaam, hebben (hebbe)
5. *g/ch*	6,6%	Kroente, op skool/sjool, hoedenavond, Encheland, jonchen
6. *k*	4,6%	Ich heb geen tijd, te_st (voor tekst), Enkeland, jonken
7. *r*	3,9%	Naar de ma_kt, het staat in de klant
8. *è*	3,3%	wurk (werk), sturk, tràm, flàt, èschool
9. *j*	3,1%	Jedereen, drie juur, _ullie,
10. *s*	2,7%	Som_ ben ik te laat, om die redens

Tabel 2: klanken die de meeste fouten opleveren

Wat een verschil! Voor het merendeel medeklinkers nu, en van de klinkers staat de 'stomme *e*' bovenaan, terwijl de sjibbolets van het tweedetaal-onderwijs *ui*, *eu*, *uu* en *ou/au* er niet eens op voorkomen – deze klanken komen domweg niet vaak genoeg voor in de nagezegde teksten om ze in deze top tien te doen belanden. De percentages van althans de eerste drie à vier klanken op deze lijst, van ruim 21 tot ruim 7 procent, zijn hoog genoeg om ons tot nadenken te stemmen.

We kunnen dus verschillende soorten gegevens ontlokken aan onze verzameling uitspraakbeoordelingen. In het ene geval krijgen we eruit wat we per traditie als de grootste tongbrekers beschouwen voor beginnende sprekers van het Nederlands, in het andere geval krijgen we andere afwijkingen van de voorbeelduitspraak in het vizier. Welke consequenties kunnen we hieruit trekken voor onze lespraktijk?

Kunnen beginners de uitspraak leren?

Tabel 1 laat zien hoe verrassend vaak beginnende cursisten moeilijke klanken goed kunnen uitspreken. Zelfs de moeilijkst uit te spreken klank, de *ui*, wordt ruim vier op de vijf keer goed uitgesproken in onze data en alle andere klanken zelfs rond de negen van de tien keer of meer. Wat is dus eigenlijk het probleem? Blijkbaar zijn de meeste cursisten, mits ze thuis grondig oefenen, zelfs binnen twee weken al heel goed in staat om klanken goed na te zeggen. Dat betekent dat eventuele uitspraak-problemen in de lessituatie niet zozeer zitten in het produceren van de

desbetreffende klanken op zich, als wel in het produceren van die klanken in een situatie waarin ook nagedacht moet worden over welke woorden te gebruiken, in welke vorm en in welke volgorde. Vergelijk het met schakelen bij het autorijden. De meeste mensen die net begonnen zijn met rijles hebben niet zo veel moeite met het schakelen op zich, maar als ze het moeten combineren met sturen, de pedalen bedienen en kijken, in een situatie met een bocht en tegenliggers, dan gaat het nog wel eens fout. Zo is dat in onze ogen ook met uitspraak. Als cursisten bijvoorbeeld een zinnetje als *Anne komt uit Engeland*, met het woord *uit* – na thuis geoefend te hebben – in de les moeten nazeggen, dan kunnen de meeste cursisten dat best redelijk. Maar als je ze in een wat vrijere conversatie vraagt uit welk land zij zelf komen, dan is de kans groter dat het misgaat, en dat ze bijvoorbeeld "Ik kom **ou**t Iran" antwoorden of "**oe**t Spanje". Wat is de remedie? Veel "droog schakelen" (aparte uitspraaktraining in de les) lijkt niet erg zinvol. Natuurlijk kan het af en toe nuttig zijn om cursisten in de les losse zinnen na te laten zeggen, om te zien of ze dit thuis goed oefenen, en om ze te wijzen op het belang ervan. Maar het doel van de meeste NT2-lessen is dat cursisten in een functionele context makkelijk te verstaan en te begrijpen zijn. Dan kan de uitspraak het beste geoefend worden in de "drukke verkeerssituaties" van een les.

Uitspraak oefenen in de les

Wat is de beste manier om cursisten de uitspraak in de les te laten oefenen? Het kan door middel van een presentatie, waarbij cursisten niet alleen moeten nadenken over de uitspraak, maar ook over de woordkeus, grammatica, structuur en hoe ze hun verhaal zo goed mogelijk kunnen overbrengen. Tijdens zo'n presentatie kan de docent wat aantekeningen maken en de cursist na afloop op een paar belangrijke uitspraakfouten wijzen. Aangezien de cursist de presentatie heeft voorbereid en het verhaal grotendeels in het hoofd heeft, zal hij of zij feedback achteraf meestal goed kunnen plaatsen.
Een andere manier is een vrije conversatie over een onderwerp dat in de voorbereide tekst voorkomt. Zo kan de docent naar aanleiding van een tekst over het weekend cursisten laten vertellen wat zij het afgelopen weekend gedaan hebben. Cursisten moeten dan bedenken wat ze hebben gedaan in het weekend, de woorden kiezen die nodig zijn om dat uit te drukken, die tot een goede zin samenvoegen, en ook nog de juiste uitspraak realiseren. Om dat voor elkaar te krijgen, is het belangrijk dat cursisten voor de les met behulp van goede voorbeelden hebben kunnen oefenen op de uitspraak van woorden of combinaties die ze hierbij nodig hebben. Zoals we eerder zagen, kunnen cursisten die voldoende studie-vaardig zijn dat heel goed zelf thuis (of in een talenpracticum).

Maar ondanks het oefenen bestaat de kans dat de cursist in de "drukke verkeerssituatie" van de les toch zinnen produceert met meerdere uitspraakfouten. En dan rijst de vraag: waar te beginnen met onze feedback?

Feedback waarop?

Beginners maken vaak meerdere fouten in één zin of beurt, en zowel met grammatica, met woorden als met uitspraak. Teveel feedback (bij beginners) is ontmoedigend en haalt de dynamiek uit de conversatie. Bovendien zien cursisten dan door de bomen het bos niet meer. Bij te weinig feedback is er het risico dat fouten inslijten of dat andere cursisten het niet begrijpen. Je moet als docent dus beslissen welke fout je eruit pikt en wat je laat gaan. Dat moet ook nog eens razendsnel, want als je in een conversatie na vijf zinnen feedback geeft op een fout uit zin één, begrijpen cursisten niet waar je het over hebt en zijn ze de draad van de conversatie kwijt. En ook gedurende een presentatie moet de docent snel keuzes maken welke fouten belangrijk genoeg zijn om ze na afloop onder de aandacht te brengen, en welke van later zorg zijn.
Soms zal dat een fout zijn in woordgebruik of grammatica, soms een uitspraakfout. Wat de oorzaak van die fout precies is (spelling, gelijkenis op een woord in een andere taal of moeite met het maken van de klank) is in de lespraktijk niet zo belangrijk. Het is, zeker bij beginners, in onze ogen vooral belangrijk om je af te vragen of de fout het begrijpen bemoeilijkt. Een fout kan op verschillende manieren het begrijpen bemoeilijken. Het kan echt verwarring opleveren (bv. *Ik heb **een** vrag**en***). Daar moet je altijd op reageren, omdat er dan miscommunicatie kan ontstaan of andere cursisten afhaken, omdat ze het niet meer begrijpen. Het kan ook zijn dat je door de context wel begrijpt wat iemand bedoelt, maar dat iemand feitelijk een ander woord zegt (bv. *Ik heb grote k**oe**ken in mij haus*). Ten slotte kan het zijn dat je iemand wel begrijpt, maar dat het begrijpen moeite kost (bv. *De régering bestaat uit 16 ministers*). Dit soort fouten zijn volgens ons belangrijker dan fouten die het begrijpen niet of nauwelijks bemoeilijken (bv. een Amerikaanse /r/ in *werk*, of een Engelse g in ***g**roente*).

Moeilijk versus frequent

Wat ook bepalend kan zijn bij de keuze 'welke fout pik ik eruit?' is de vraag hoe vaak een fout voorkomt. Zoals duidelijk wordt uit Tabel 1 en 2 kun je daar op verschillende manieren naar kijken. De klanken die het moeilijkst zijn om uit te spreken zijn niet altijd klanken die het meest voorkomen. Laten we nog eens de twee rijtjes erbij nemen:

moeilijkst	*meest voorkomend*
1. ui	1. 'stomme e'
2. g/ch	2. t
3. 'stomme e'	3. k
4. ij/ei	4. n
5. h	5. g/ch
6. uu	6. è
7. eu	7. ee
8. k	8. s
9. ou/au	9. h
10. t	10. ij/ei

Tabel 3: moeilijkste klanken en klanken die de meeste fouten opleveren

Het is mogelijk dat met name het tweede rijtje er voor spontane spraak iets anders uit zou zien. Toch verschaft het een interessant inzicht. Aan de voorbeelden zien we dat het niet alleen gaat om klanken die worden veranderd, maar ook om klanken die worden toegevoegd of weggelaten. Dat kan de structuur van een woord of zelfs een hele zin veranderen, wat het verwerken door de luisteraar behoorlijk kan bemoeilijken. Zo wordt door de uitspraak van *boodschappen* als *bodeschappen* een hele lettergreep toegevoegd en kan de verwerking behoorlijk vastlopen als de zin *Even kijken, ik geloof dat ik nu alles heb* wordt uitgesproken als *Eben kijke, ik geloof dat is nu alles geft.* In die laatste zin zien we een combinatie van problemen met de realisatie van bepaalde klanken (de *v,* de *h* en de *b*), het verwerken van de voorbeeldzin (*ik* als *is;* eerder in de zin wordt *ik* wel goed uitgesproken) en het invoegen van de *t* (misschien ook door verwerkingsproblemen?). Daardoor verandert zowel de betekenis van het werkwoord als de vervoeging, en doordat de realisatie van het onderwerp *ik* ook misgaat, is de verwarring compleet.

Als we beide rijtjes combineren, zien we dat de 'stomme e' veel problemen oplevert. Doordat die klank geen klemtoon krijgt, valt die ons als docent misschien minder op dan bijvoorbeeld de *ui* of de *uu*. Maar waarschijnlijk is een Italiaanse cursist die zegt "Ikke hebbe lesse omme negen oer" wel meer gebaat bij feedback op het invoegen van de 'stomme e' aan het eind van veel woorden, dan bij feedback op zijn uitspraak van "uur" als "oer". Het is goed om als docent bewust na te denken over de vraag op welke fouten we in de les eigenlijk de meeste feedback geven en waarom. Zijn het fouten die het meest opvallen? Kiezen we vooral voor klanken waarvan we denken dat ze moeilijk te maken zijn (en is dat ook zo?) of voor klanken die veel voorkomen? Hopelijk kunnen deze data een beetje bijdragen aan dit bewustzijn en het maken van keuzes bij het geven van feedback op uitspraakfouten.

Noten

1. De benodigde programmatuur is ons verstrekt door H. van den Heuvel en E. Sanders (CLST RU Nijmegen); A.G.Sciarone heeft gezorgd voor de implementatie in de infrastructuur van de Delftse methode.
2. Behalve de twee auteurs ook P. Meijer en C. Wesdijk.

Literatuur

Blom, A. & H. van den Heuvel (2008). REPETITOR. Een uitspraakoefenprogramma in ontwikkeling. *DIXIT* 5, 2: 30.

Blom, A. & H. van den Heuvel (2009). REPETITOR: op weg naar geautomatiseerde uitspraakcorrectie. *Levende Talen* 10, 4: 22-28.

Neri, A (2007). *The pedagogical effectiveness of ASR-based computer assisted pronunciation training*. Dissertatie. Nijmegen: RU.

Sanders, E. & H. van den Heuvel (2010). Automatic pronounciation error detection in Repetitor. *Proceedings L2WS 2010,* Tokyo, Japan.

Sciarone, A.G., A. Blom, J.E. Grezel, P. Meijer & C. Wesdijk (2009). *Delftse Methode. Nederlands voor Buitenlanders: Tekstboek.* Amsterdam: Boom.

HET WERKWOORD: HOE BEGREPEN EN HOE BEDOELD?

INEKE VAN DE CRAATS en MANUELA JULIEN
Radboud Universiteit Nijmegen, Taalwetenschap

Introductie

Er bestaat geen taalcursus in het Nederlands als tweede taal of de docent behandelt het werkwoord. Er is geen grammatica of het werkwoord neemt daarin een belangrijke plaats in. Zowel in de aandacht van de docent als in de grammaticaoefeningen ligt daarbij de nadruk op het produceren van de correcte werkwoordsvorm, maar weet een cursist eigenlijk wel wat het werkwoord uitdrukt? Zegt het werkwoord hem iets over nu, vroeger of straks of legt een leerder dat in het begin gewoon naast zich neer? Het is vrij moeilijk om er achter te komen welke betekenis een leerder geeft aan de grammaticale uitgangen van het werkwoord. Plaatjes en videoclips kunnen ons daarbij helpen. Dat deed Manuela Julien in haar onderzoek en zij ontdekte dat docenten of onderzoekers en cursisten elkaar niet altijd precies begrijpen. Soms gebruiken cursisten een op zich correcte werkwoordvorm anders dan de docent of moedertaalspreker deze begrijpt, en het misverstand is geboren. Soms ook komen cursisten met constructies naar voren die net niet correct Nederlands zijn. Hoe interpreteren moedertaalsprekers die constructies als ze niet voorkomen in het standaard Nederlands?

Het onderzoeksproject

Dit onderzoek gaat over een bijzondere fase in de ontwikkeling van het werkwoord. Grofweg kan die ontwikkeling verdeeld worden in drie fases. In de beginfase wordt het werkwoord nog niet altijd correct geplaatst en nog niet altijd correct vervoegd. Het zijn meestal infinitieven, soms een stamvorm of een niet-congruerend werkwoord. De tweede fase is de fase van de 'hulpwerkwoorden'. Leerders gaan dan niet alleen modale hulpwerkwoorden (*kan, wil, moet*, ...) gebruiken maar ook bijzondere hulpwerkwoordconstructies met *is, ga, gaat* en *doet* in combinatie met een infinitief. Die laatste constructies lijken correct Nederlands maar zijn het net niet. In de laatste fase is de plaatsing en de vervoeging correct en zijn de afwijkende hulpwerkwoordconstructies verdwenen.
Het onderzoek is gericht op de tussenfase waarin een leerder kan zeggen: *Papa is rennen* in plaats van *Papa rent*. Die fase komt voor in allerlei typen van taalverwerving. Zowel kinderen die hun moedertaal

bezig zijn te verwerven (Blom 2003; Van Kampen 1996), als kinderen en volwassenen die het Nederlands als tweede taal leren (Blom & de Korte 2011; Van de Craats 2005, 2009) laten die fase zien. Daarnaast komt die fase voor bij kinderen met ernstige taal- en spraakmoeilijkheden (ook wel: ESM-kinderen), die Nederlands als hun moedertaal of als tweede taal leren (De Jong 1999; De Jong, Orgassa & Cavus 2007; Orgassa 2008). Bij NT1-kinderen gaat die fase het snelst voorbij. Al deze groepen zijn in het onderzoek betrokken maar hier wordt alleen ingegaan op de eerste resultaten van het onderzoek bij *volwassen* tweedetaalleerders.

De NT2-leerders die hebben deelgenomen aan het onderzoek waren 20 Turkse volwassenen en 20 Marokkaanse volwassenen, van wie de helft een Berber achtergrond had. De opleiding van deze cursisten varieerde van totaal geen basisonderwijs tot een in het eigen land afgemaakte middelbare schoolopleiding. Het niveau van mondelinge taalvaardigheid varieerde van onder A1 tot A2 bereikt.
Het doel van het onderzoek is om de werkwoordconstructies die in de tussenfase gebruikt worden, gestructureerd uit te lokken zodat we de betekenis ervan kunnen achterhalen. De vragen die we ons daarbij stellen, zijn:

- Hoe worden die constructies begrepen door native speakers?
- Hoe zijn ze bedoeld door de leerders?
- Waarom verschijnen ze?

De taken

De *productieve* taken waarmee de constructies opgeroepen werden of de receptieve taken waarop de deelnemers moesten reageren, moesten geschikt zijn voor tamelijk jonge kinderen (vanaf 3;6 jaar), maar ook voor volwassenen. De woordenschat moest dus eenvoudig en frequent zijn en tot de leefwereld van beide groepen behoren. Dat lijkt eenvoudiger dan het is, want de eerste woorden die een volwassen NT2-leerder nodig heeft, zijn nu eenmaal niet *papa, mama, pop, plassen, slapen* en dergelijke. Maar als de betekenis van de woorden vrij gemakkelijk uit de ondersteunende context is op te maken en de onderzoeker woorden als *pinguïn, zeehond, iglo, ijs* en *gat* ook nog eens van tevoren doorneemt, zijn videoclips van het ondernemende pinguïnjong Pingu heel geschikt.

Het was lastig dat de *productietaak* fases van eenzelfde handeling met hetzelfde werkwoord moest uitbeelden. Om dat te benadrukken werd eerst de hele handeling getoond in een korte video. Daarna kreeg de proefpersoon drie plaatjes te zien waarop de fase vlak voor de handeling, tijdens de handeling en direct na de handeling getoond werd. Om de proefpersoon ertoe te krijgen het werkwoord te vervoegen, werd niet

gevraagd *Wat doet Pingu?* maar *Wat gebeurt hier?* of *Vertel van de zeehond.* en begon de onderzoeker alvast de zin met het onderwerp van de zin, bijvoorbeeld *Pingu .....*Van tevoren werd geoefend met vier videoclips en de bijbehorende plaatjes. Eerst werd de leerder gevraagd de plaatjes in de goede volgorde te leggen (wat eerst, wat dan, en wat dan?). Dan mocht de proefpersoon aanvullen of zelf vertellen, maar bij ieder plaatje moest hetzelfde werkwoord gebruikt worden. Dat was lastig omdat er bij het eerste en het derde plaatje ontsnappingsmogelijkheden met behulp van andere werkwoorden zijn. Hieronder in Figuur 1 staat het werkwoord *eten* verbeeld. Dat past het beste bij plaatje 2, en veel minder bij plaatje 1 en plaatje 3. De onderzoeker moest dus vaak wat bijsturen om de leerder ook bij plaatje 1 en 3 een zin te laten zeggen waarin *eten* voorkwam.

Figuur 1: Stimulus: Eten. Wat gebeurt er hier? De zeehond ...

Als moedertaalspreker zou je verwachten dat iemand zo ongeveer zegt:

1. De zeehond... gaat vis eten.
2. De zeehond eet vis.
3. De zeehond heeft vis gegeten, of: de vis opgegeten.

In de *receptieve* taak werden de zaken omgedraaid. De leerder kreeg drie plaatjes te zien en een zin te horen. Hij moest zeggen welke plaatje het beste bij de tekst paste.
Er waren nog drie andere productieve taken die sterk gecontroleerd waren. In de eerste taak werd een zin met inversie uitgelokt (*Pingu is bang en daarom ..... loopt hij weg.*), in de tweede moest een werkwoord in de tegenwoordige tijd aangevuld worden en in de derde in de verleden tijd. We wilden namelijk graag zien of een cursist vreemde constructies maakt omdat hij het werkwoord niet goed kan vervoegen of om andere redenen, bijvoorbeeld omdat hij een bepaald tijdsaspect (toekomst of voltooiing) wil uitdrukken.

We besteden hier alleen aandacht aan de productieve 'vertel'-taak met de drie plaatjes en aan de taak waarin de tegenwoordige tijd aangevuld moet worden.

Analyse en resultaten van de productietaak

We hadden graag de receptieve taak eerst willen doen omdat de leerder dan goed snapt wat er van hem verlangd wordt, maar we hebben ons op tijd gerealiseerd dat dat niet juist zou zijn, omdat dan bij de productieve taak de essentie ervan al bekend zou zijn: 'Ik moet iets met *gaat* en *heeft*.' We geven nu eerst een paar voorbeelden van reacties van een Marokkaanse leerder en daarna van enkele Turkse leerders.

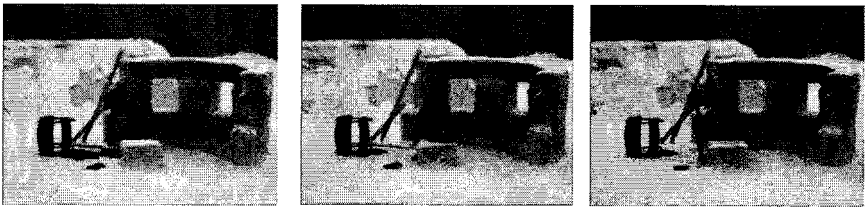
Een Marokkaans voorbeeld

De Marokkaans-Arabisch sprekende Rafika (niveau A1 gehaald voor mondelinge vaardigheden) reageerde op de stimuli van Figuur 1 als volgt:

1. Die zeehond gaat begin met eten.
2. Die zeehond gaat eten.
3. De zeehond gaat weg.

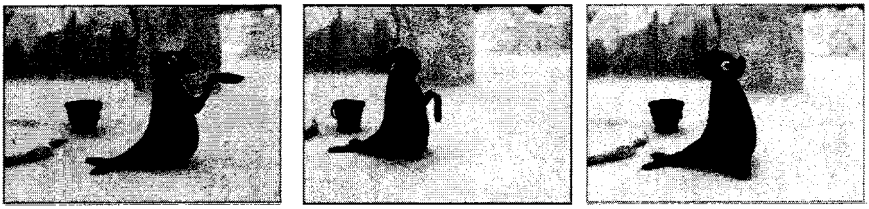
Toen de onderzoeker dan bij het laatste plaatje zei: *En nu met eten. De zeehond ....* bleek dat vaak geen effect te hebben, want er wordt niet gegeten op dat plaatje; de uiting (*gaat weg*) is op zich adequaat voor het plaatje. Op een tweede serie plaatjes (Figuur 2) waarin Pingu iets gaat maken (een pop, een pinguïn, of zichzelf) reageerde Rafika op vrijwel dezelfde manier.

1. Pinguïn gaat hier begint met iets maken.
2. Gaat iets maken.
3. Pinguïn gaat klaar met iets maken.



Figuur 2: Stimulus: Maken. Wat gebeurt er hier? Pingu ...

Het zal een NT2-docent onmiddellijk opvallen dat er steeds een vervoegd werkwoord (of persoonsvorm) in de zin staat: *gaat*, en dat daar niets aan mankeert. Vooral de zinnen met nummer 2 zien er correct uit. In ieder geval wat de vorm betreft, maar als je beter kijkt, is de zeehond op plaatje twee juist al begonnen met eten en al begonnen met het maken van een pinguïn. Als moedertaalspreker zeg je daar: *hij is een pop aan het maken*, *hij is bezig een pop te maken* of gewoon: *hij maakt een pop.*
In het volgende voorbeeld is het niet veel anders, maar het is goed te zien hoe moeilijk het is om de derde vorm met de voltooide tijd aan een proefpersoon te ontlokken en hoe Rafika daarop reageert.

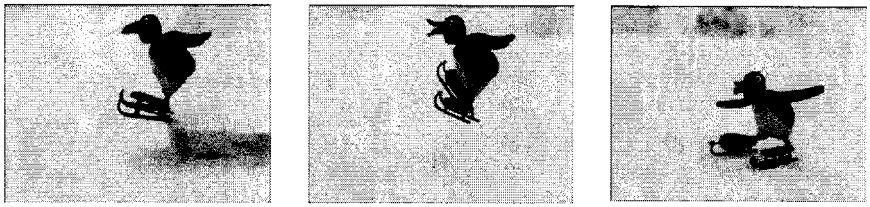


Figuur 3: Stimulus: Huilen. Vertel over de zeehond. De zeehond ...

1. De zeehond gaat begin met huilen.
2. De zeehond gaat huilen.
3. Zeehond gaat weg.
   (Onderzoeker: En huilen?)
   Zeehond is niet huilen.

Tot nu toe is eigenlijk maar een keer het hoofdwerkwoord goed uitgedrukt en dat is: *gaat weg*. Helaas was dat niet het beoogde werkwoord. In alle andere gevallen is bij de uitingen met nummer 2 de werkwoordsvorm *gaat* gebruikt in plaats van respectievelijk *eet*, *maakt* en *huilt*, en bij de uitingen onder 1 eveneens. *Gaat* betekent dus voor Rafika niet dat er iets staat te gebeuren maar nog niet gebeurd is.

In de uitingen onder 1 is er nog iets anders waar te nemen: het ophanden zijn van de handeling wordt uitgedrukt door *begin* of *begint* maar niet gevolgd door een infinitief, wat je zou verwachten na *begint*. Zou Rafika de infinitief wel kennen? Ze gebruikt immers wel *eten*, *maken* en *huilen*, maar dat is steeds na *met*. En bovendien komen die werkwoorden in deze vorm in de stimulus voor. We nemen nog een voorbeeld met *springen*.



Figuur 4: Stimulus: Springen. Nu moet je over Pingu vertellen. Pingu ...

Rafika zegt:

1. Pinguïn gaat begin met spring.
2. Pinguïn gaat spring.
3. Pinguïn gaat / gaat / gaat stoppen met spring.[1]

Nu staat in alle drie zinnen *gaat* in de plaats van het vervoegde hoofdwerkwoord en zelfs na *met* wordt hier de stam van *springen* gebruikt in plaats van de infinitief. Zou hier een verklaring voor zijn?
Die is er inderdaad en die is terug te voeren op de moedertaal. Het Marokkaans Arabisch heeft namelijk geen infinitief zoals het Nederlands. Men gebruikt dan de derde persoon enkelvoud van de verleden tijd, die de vorm heeft van een stam.
De vergelijking tussen de resultaten van taak 1 (de clip vertellen in minimaal drie zinnen) en taak 3 (de zin aanvullen met een werkwoord in de tegenwoordige tijd) heeft voor Rafika de volgende uitkomst.

Taak	1a		3a	
Constructietype	Rafika	native	Rafika	native
Gaat + (begin/stop met +) infinitief	46	16	30	-
Is + infinitief	1	-	-	-
Begint + infinitief	1	-	-	-
Vervoegd lexicaal werkwoord	-	16	6	36
Is/heeft + voltooid deelwoord	-	16	-	-
Totaal	48	48	36	36

Tabel 1: Werkwoordconstructies Marokkaans-Arabische Rafika in taak 1a en 3a.

Zoals Tabel 1 laat zien, heeft Rafika in taak 1a 48 uitingen gerealiseerd waarvan er 46 zijn gevormd met *gaat*+INF. Een moedertaalspreker zou er 16 met *gaat*, 16 met een tegenwoordige tijd en 16 met een voltooide tijd hebben gevormd.
In taak 3a heeft Rafika 30 uitingen met *gaat*+INF geproduceerd en slechts 6 met een vervoegd werkwoord in de tegenwoordige tijd. Een moedertaalspreker zou 36 keer de tegenwoordige tijd hebben gebruikt.
Op grond van Tabel 1 kan geconcludeerd worden dat in taak 1 Rafika in de meeste gevallen het hoofdwerkwoord vervangt door de vorm *gaat*,

ongeacht of ze nabije toekomst, tegenwoordige tijd of voltooid tegenwoordige tijd wil of moet uitdrukken. Het lijkt of Rafika al wel enkele vormen van het lexicale werkwoord in de tegenwoordige tijd kan gebruiken (getuige de 6 vormen in taak 3a), maar het feit dat ze in 96% van de gevallen in taak 1a *gaat* gebruikt, wijst erop dat *gaat* als een eenheid uit het lexicon opgehaald wordt en niet geanalyseerd wordt, en ze de betekenis niet exact kent. Voor haar lijkt deze constructie heel sterk op een NT2-constructie en lijkt het haar dus gerechtvaardigd om die te gebruiken. Het is in ieder geval een goede strategie want één morfologisch gelede vorm (*gaat*) is voldoende om een bijna correcte T2-constructie met alle lexicale werkwoorden te kunnen realiseren in plaats van een afzonderlijke vorm voor ieder werkwoord apart te moeten vormen.
Ook de kenmerken van de infinitief en het voltooide deelwoord zijn voor Rafika moeilijk te vinden en toe te passen. We zagen al in het voorbeeld van *springen* in Figuur 3 dat ze het morfeem *–en* niet herkent als kenmerk van de infinitief. Dat is af te leiden uit het volgende fragment met als stimulus: *vallen*.

Figuur 4: Stimulus: Vallen. Wat gebeurt er hier? Pingu ...

Rafika zegt bij de achtereenvolgende plaatjes:

1. Pinguïn niet vallen.
2. Pinguïn gaat gevallen.
3. Pinguïn gevalt.

Uit die drie uitingen kunnen we afleiden dat ze niet weet wat in het Nederlands *gaat*+INF betekent en dat ze evenmin volledig begrip heeft van wat het voorvoegsel *ge-* met het werkwoord doet. Voor haar wordt het voltooide aspect aan de werkwoordsvorm *gevalt* uitgedrukt door de *–t* en niet door het voorvoegsel *ge-*. Hoe zouden we hier met zekerheid achter zijn gekomen als er geen plaatje was geweest?
In eerder onderzoek (Van de Craats & Van Hout 2010) bleek dat Marokkanen een voorkeur hebben om *gaat*+INF te gebruiken in plaats van een vervoegd werkwoord, maar het is alleen maar een *voorkeur* want sommige Marokkaanse leerders gebruiken ook *is*+INF in zulke gevallen. Hoe zouden Turkse leerders hiermee omgaan?

Turkse voorbeelden

Als eerste nemen we Elmas die voor mondelinge vaardigheden tegen niveau A1 aan zit. Elmas is royaal met constructies waarin *is* wordt verbonden met een infinitief of met een persoonsvorm.

is nu dans	is begin huilen	is ligt bed
is slapen	is trek de voet	is nu gapen
is staan	is glijden	is deur dichtdoen
is vallen	is plassen	is springen
is huilen	is bijna klaar is trap	

Bij het item over (*een pinguïn*) *maken* zegt Elmas:

1. Begin zelf gemaken.
2. Pingel is zelf gemaken.
3. Pingel is zelf gemaken klaar.

Ook hier is weer te zien dat er een werkwoordvorm *is* wordt ingevoegd die er (meestal) een grammaticale zin van maakt, maar niet resulteert in de betekenis die het plaatje suggereert. Want wat betekent: *Pinga is plassen?* Dat Pinga ergens anders is om daar te plassen. Dat klopt niet met het bijgaande plaatje want ze doet juist een grote plas. Bovendien is die interpretatie ook onmogelijk bij de meeste andere werkwoorden in het rijtje. In Tabel 2 is een overzicht gegeven van haar resultaten.

Taak	1a		3a	
Constructietype	Elmas	native	Elmas	native
Klaar	4	-	-	-
Gaat + infinitief (INF)	-	16	-	-
Infinitief	19	-	23	-
Is (+begin/klaar)+infinitief/vervoegd ww.	18	-	12	-
Stam	-	-	1	-
Vervoegd lexicaal werkwoord	-	16	-	36
Voltooid deelwoord	1	16	-	-
Totaal	42*	48	36	36

Tabel 2: Werkwoordconstructies van de Turkse Elmas in taak 1a en 3a;
**) 6 items ontbreken.*

Hoewel Elmas al vaak hulpconstructies met *is* inzet, maakt ze nog veel gebruik van lexicale elementen als *klaar* en *begin* om aspecten van het werkwoord uit te drukken in plaats van werkwoordelijke uitgangen of morfemen te nemen. De werkwoorden in haar uitingen wijken nog voor 97% (1a) tot 100% (3a) af van die van moedertaalsprekers.

Een tweede Turkse cursiste – Esma – is eveneens bezig op niveau A1. Haar resultaten voor taak 1a en 3a zijn te vinden in Tabel 3.

Taak	1a		3a	
Constructietype	Esma	native	Esma	native
Gaat + infinitief (INF)	-	16	-	-
Infinitief	27	-	35	-
begin/klaar (+infinitief)	13	-	-	-
Vervoegd lexicaal werkwoord	1	16	1	36
Voltooid deelwoord	-	16	-	-
Totaal	41*	48	36	36

Tabel 3: Werkwoordconstructies van de Turkse Esma in taak 1a en 3a;
**) 7 items ontbreken.*

Esma produceert meer infinitieven en lexicale constructies met *klaar* en *begin* dan Elmas. Bij Esma ontbreken de functiewoorden (koppelwerkwoord en (modale) hulpwerkwoorden) en functionele elementen (= werkwoordsuitgangen) vrijwel helemaal en op grond daarvan kan gesteld worden dat ze minder gevorderd is dan Elmas.

Ten slotte bekijken we de resultaten van Ridwan, een oudere cursist, die nog worstelt met lezen en schrijven maar voor mondelinge vaardigheden zijn mannetje staat (A2 bereikt). De uitingen van het item *slapen* laten zijn zelf verworven grammaticale kennis zien.

1. Pingu gaat / Pingu krijgen slapen.
2. Slapen. Pingu heeft geslapen.
3. Pingu heeft wakker.

Ridwan kent veel constructies, ze zijn niet altijd volmaakt en hij verbindt ze regelmatig aan het verkeerde plaatje. Dat kan komen doordat hij niet gewend is aan de werkvorm van deze taak (en aan schoolse taken op zich) en zich dan ook met moeite in dit keurslijf laat persen. In Tabel 4 wordt een overzicht gegeven van zijn resultaten voor taak 1a en 3a. Ridwan blijkt, hoewel redelijk gevorderd, toch nog een aanzienlijk aantal infinitieven in zijn uitingen te produceren, oplopend tot 44% in taak 3a. In taak 1a zien we geen hulpconstructies meer met *is* of *gaat*, want de vier *gaat*+INF-constructies drukken toekomst uit, maar de elf *gaat*+INF-constructies in taak 3a doen dat niet.

Taak	1a		3a	
Constructietype	Ridwan	native	Ridwan	native
Gaat + infinitief (INF)	4	16	11	-
Infinitief	15	-	16	-
begin/bezig + infinitief	3	-	-	-
Modaal + infinitief	-	-	1	-
Vervoegd lexicaal werkwoord	8	16	5	36
Is/heeft + voltooid deelwoord	8	16	3	-
Totaal	38*	48	36	36

Tabel 4: Werkwoordconstructies van de Turkse Ridwan in taak 1a en 3a;
**) 10 items ontbreken.*

Ridwan gebruikt die *gaat*+INF-constructies alleen als hij scheidbare werkwoorden moet vervoegen en dan is het veel gemakkelijker om *gaat* in het begin van de zin te plaatsen en het lexicale werkwoord in de infinitief aan het eind van de zin te laten staan. Tabel 4 laat ook zien dat functiewoorden en werkwoorduitgangen in zijn uitingen voorkomen: hulpwerkwoorden bij het voltooid deelwoord, voor- en achtervoegsels bij het voltooid deelwoord en werkwoordsuitgangen bij de tegenwoordige tijd. Van de elf *gaat*+INF-constructies zijn er zeven met scheidbare werkwoorden, bijvoorbeeld:

1. Pingu gaat die bak neerzetten.
2. Pingu gaat uh kaars uitblazen.
3. Oma gaat voorlezen.
4. Pingu gaat uitslapen.

Hoewel Ridwan dus weet dat *gaat*+INF toekomst uitdrukt en in taak 1a waarin hij wat meer vrijheid en tijd heeft, dat foutloos doet, gebruikt hij in taak 3a waarin moeilijker werkwoorden voorkomen – scheidbare bijvoorbeeld – *gaat* weer als hulpconstructie.

Is en *gaat* bij Turkse en Marokkaanse cursisten

Door bovenstaande voorbeelden zou een lezer de indruk kunnen krijgen dat Marokkaanse leerders alleen *gaat* met een infinitief gebruiken en Turkse leerders *is* met een infinitief. Het is meer een kwestie van voorkeur. In eerder onderzoek (Van de Craats 2009; Van de Craats & Van Hout 2010) vonden we dat zeven Marokkanen ongeveer 50 keer zoveel *gaat* gebruiken als acht Turken, maar er was ook een Marokkaanse met een voorkeur voor *is*. In dit onderzoek zijn we nog niet zo ver. Wel kunnen we een overzicht geven van de voorkeuren bij taak 1a met de videoclips per ontwikkelingsfase. We doen dat eerst voor de Turken en dan voor de Marokkanen.

Fase + kenmerken	Aantal cursisten	Niveau
Geen hulpconstructies (alleen infinitieven)	4 (o.a. Esma)	A1
"Hulpconstructies" is + infinitief ga + infinitief	11 (o.a. Elmas) (10) (4)	A1 en A2
Geen hulpconstructies Ga (toekomst) + infinitief Vervoegd werkwoord Heeft + voltooid deelwoord	5 (o.a. Ridwan) (3) (5) (3)	A2

Tabel 5: Het gebruik van hulpconstructies met is *en* gaat *in relatie tot de ontwikkeling van het werkwoord bij 20 Turkse leerders voor taak 1a.*

In Tabel 5 zijn de 20 Turkse cursisten ingedeeld naar het gebruik van functiewoorden en functionele elementen van het werkwoord. In de eerste fase komen nog geen vervoegde werkwoorden met uitgangen voor en ook geen hulpwerkwoorden. In de tweede fase verschijnen koppelwerkwoorden en hulpwerkwoorden en worden *is/gaat* verbonden met een infinitief: 11 van de 20 Turkse cursisten doen dit met een van beide of met beide hulpconstructies. In de laatste fase verschijnen vervoegde lexicale werkwoorden en *heeft* met een voltooid deelwoord. De hulpconstructies verminderen en verschijnen alleen nog bij 'moeilijke' lexicale werkwoorden. Tabel 6 geeft een vergelijkbaar overzicht voor de Marokkaanse cursisten (10 met Berber-achtergrond, 10 met Arabische achtergrond).

Fase + kenmerken	Aantal cursisten		Niveau
	10 Berber	10 MA	
Geen hulpconstructies (alleen infinitieven of stam)	0	0	A1
"Hulpconstructies" is + infinitief ga(at) + infinitief ga(at) (toekomst) + infinitief heeft + voltooid deelwoord	10 (9) (3) (6) (3)	10 (9) (2) (3) (6)	A1 en A2
Geen hulpconstructies	0	0	A2

Tabel 6: Het gebruik van hulpconstructies met is *en* gaat *in relatie tot de ontwikkeling van het werkwoord bij 20 Marokkaanse leerders voor taak 1a.*

Omdat we alleen de resultaten van taak 1a ter beschikking hebben, kunnen we alleen nog maar met enige reserve zeggen dat meer Marokkanen dan Turken de hulpconstructies met *is/ga* gebruiken. Onder de Marokkaanse leerders is niemand die helemaal zonder kan, bij de Turken wel.

Hulpwerkwoorden helpen

Een NT2-leerder heeft een heel karwei aan het goed realiseren van het werkwoord. Hij moet zich niet alleen de vorm van het werkwoord eigen maken, maar ook de plaats. Allebei tegelijk correct toepassen is erg moeilijk. Tenslotte doen Nederlandse kinderen dat ook niet gelijk goed. Zij zeggen eerst: 'koekje hebben' en 'boekje lezen' voordat er zinnen komen als: 'ik wil een koekje hebben'. Modale hulpwerkwoorden als *willen* ondersteunen als het ware de lexicale werkwoorden in de uitdrukking van een wens, een wil of een verplichting. Er zijn werkwoorden die nog minder betekenis hebben dan deze modale (hulp)werkwoorden. Dat zijn de hulpwerkwoorden van tijd *hebben* en *zijn* en het koppelwerkwoord *zijn*. Die koppelen het onderwerp aan een voltooid deelwoord (a) of aan een eigenschap (b), bijvoorbeeld in:

a. Pingu heeft de koffer gepakt.
b. Pingu is wakker.

De inhoud van *is* is eigenlijk niet meer dan: 3^{e} persoon enkelvoud, tegenwoordige tijd, maar een lexicale inhoud is er niet. In veel talen hoeft het koppelwerkwoord dan ook niet gerealiseerd te worden als het om de tegenwoordige tijd gaat (Turks, Marokkaans Arabisch). NT2-leerders kunnen denken dat het koppelwerkwoord ook het onderwerp en de infinitief of het voltooide deelwoord kan verbinden, zoals in:

Pingu is springen.
Pingu is pakken.
Pingu is geslaapt.

Dus *is* als een overgeneralisatie van het koppelwerkwoord. Het voordeel is dat het invoegen van dit kleine woord grammaticale, met name morfologische, energie spaart, want als je *is* invoegt staat het vervoegde werkwoord gelijk op de goede plaats en lijkt het net correct Nederlands. Maar *gaan* is geen koppelwerkwoord, kun je daar tegenin brengen. *Gaan* kan echter wel als hulpwerkwoord gebruikt worden. Het drukt dan nabije toekomst uit of iets dat net begint (inchoativiteit), zoals in:

Pingu gaat slapen / rijden / een pop maken.

De NT2-leerders in dit onderzoek gebruiken *gaan* bij plaatje 1, terwijl moedertaalsprekers het vinden horen bij plaatje 2.

1

2

Figuur 5: Pingu gaat vissen, volgens een NT2-leerder en een moedertaalspreker.

Het voordeel is dat deze constructie met *gaat* grammaticaal correct is, het nadeel is dat hij semantisch niet correct is bij het plaatje. Dit gebruik van *gaat* komt veel voor in het taalaanbod aan kinderen. Zouden ouders dat automatisch doen omdat ze deze constructie als eenvoudiger aanvoelen?

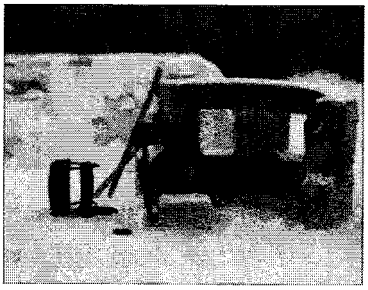
Tegenwoordige tijd of voltooid deelwoord?

Hierboven werd aangetoond dat de werkwoordsvormen *is* en *gaat* door NT2-leerders anders gebruikt worden dan door moedertaalsprekers. Dat geldt ook voor een simpele vorm in de tegenwoordige tijd, bijvoorbeeld *pakt*, zoals bij de reactie van een Turkse cursist bij de clip van Figuur 6.

Figuur 6: Stimulus: Pakken. Wat gebeurt er hier? Pingu ...

1. De Pingu in de kist koffer **pakken.**
2. De Pingu in de kist met koffer **pakken** op de stoel.
   De Pingu in de kist koffer **pakken.**
3. De Pincode de koffer **pakt.**

De eerste gedachte van de onderzoeker was dat bij plaatje 3 de leerder ineens het werkwoord ging vervoegen, wat niet lukte bij plaatje 2, maar later werd duidelijk dat *pakt* wel eens haar versie van het voltooid deelwoord zou kunnen zijn. Dat wordt bevestigd door de volgende reactie in Figuur 7 bij steeds het derde plaatje van een serie.



Figuur 7: Links plaatje 3 van het item maken *en rechts van het item* geven

De reactie van de Turkse cursist is:

a. Het hoofd maakt klaar.
b. De Pingaro die hengel pakt.

Dankzij de serie plaatjes kunnen we aannemen dat de leerder bedoelt: *Pingu heeft het hoofd gemaakt* en *Pingu heeft de hengel gepakt.* In de eerste zin wordt die bedoeling nog eens onderstreept door *klaar* erbij te voegen. De woordvolgorde is dus zo gek nog niet. In de eerste zin ontbreekt het onderwerp. Het hoofd is duidelijk een lijdend voorwerp en het enige wat niet gerealiseerd is, is het voorvoegsel *ge*, voor ons het kenmerk bij uitstek van een voltooid deelwoord, maar voor deze cursist is de *–t* het kenmerk bij uitstek. Zouden wij (docent, onderzoeker) alle vormen als *pakt* dan faliekant verkeerd begrepen hebben? Best mogelijk. Vooral als je bedenkt dat het Turks geen prefixen (voorvoegsels) kent. Maar neemt deze cursist dan wel het verschil waar tussen *pakt* en *gepakt*? Het is zeer de vraag.

Aanbevelingen

Naar aanleiding van bovenstaande voorbeelden zou de aanbeveling gedaan kunnen worden om bij laagopgeleiden meer gebruik te maken van plaatjes bij de uitleg en bij het oefenen van werkwoordstijden. Plaatjes helpen om de nadruk te leggen op wat de essentie van de verschillende werkwoordstijden en aspecten zijn. Receptieve taken waarbij aangewezen moet worden welke tijd of aspect wordt uitgebeeld, kunnen veel misverstanden voorkomen of uit de weg ruimen.

Een tweede aanbeveling is om cursisten niet onmiddellijk te verbeteren maar hen de gelegenheid te geven tot zelfverbetering, vooral in de fase van inslijpen. Hieronder worden enkele voorbeelden gegeven.

Zitten, plaatje 3:	
Cursist:	Hij is klaar met zitten.
	En hij / hij nu / hij is uitgestapt en staan.
Onderzoeker:	*En met zitten? Pingu ....*
Cursist:	Pingu is klaar met zitten.
Onderzoeker:	*En nou in dat mooie Nederlands.*
Cursist:	Hij heeft gezit.....
Onderzoeker:	*...ten*
Cursist:	Hij **heeft gezitten.**

Maken, plaatje 3.	
Cursist:	Hij maakt een pop. (plaatje 2)
Onderzoeker:	*En 3?*
Cursist:	Hij is klaar met maken.
Onderzoeker:	*En wat zeg je dan? Hij ...*
Cursist:	Hij **heeft gemaakt.**

Noot

1. De slash betekent dat het laatste woord herhaald wordt zonder verandering of verbetering.

Literatuur

Blom, E. (2003). *From Root Infinitive to Finite Sentence: The acquisition of Verbal Inflections and Auxiliaries.* Utrecht: LOT.

Blom, E. & S. de Korte (2011). Dummy auxiliaries in child and adult second language acquisition of Dutch. *Lingua* 121: 906-919.

Craats, I. van de (2005). IS als voorloper van finietheid. *TTW in A,* 2,157-167.

Craats, I. van de (2009). The role of IS in the acquisition of finiteness by adult Turkish learners of Dutch. *Studies in Second Language Acquisition* 31, 59-92.

Craats, I. van & R. van Hout (2010). Dummy auxiliaries in the L2 acquisition of Moroccan learners of Dutch: Form and function. *Second Language Research* 26, 473-500.

Jong, J. de (1999). *Specific language impairment in Dutch: Inflectional morphology and argument structure.* Dissertatie. Groningen: RUG.

Jong, J. de, Orgassa, A. & N. Cavus (2007). Werkwoordscongruentie bij bilinguale kinderen met een taalstoornis. *Stem-, Spraak- en Taalpathologie*, 15, 2: 143-158.

Kampen, J. van (1997). *First steps in Wh-movement.* Delft: Eburon.

Orgassa, A. (2009). *Specific language impairment in a bilingual context.* Utrecht: LOT.

Over de Beroepsvereniging van Docenten NT2

Sinds de oprichting op 28 januari 2003 houdt de BV NT2 zich bezig met informatie-uitwisseling, belangenbehartiging en deskundigheids-bevordering ten behoeve van docenten Nederlands als Tweede taal in Vlaanderen en in Nederland.

Het bestuur bestaat uit:

Marjolijn Kaak / Monique aan den Boom, voorzitter
Lijn Schutte, secretaris
Simon Verhallen, penningmeester
Carola van der Voort, bestuurslid
Jan Strybol, bestuurslid

Informatie over de activiteiten van de BV NT2 is te vinden op de eigen website van de vereniging: www.bvnt2.org. De website wordt ook door leden gebruikt als virtuele ontmoetingsplaats, overlegruimte en discussieplatform. De leden worden regelmatig per elektronische Nieuwsbrief, e-mail en per post op de hoogte gehouden van geplande activiteiten van de vereniging.

Er is een aantal werkgroepen gevormd rond de volgende thema's:

- Alfabetisering NT2
- Conferenties
- Examens
- Zelfstandig Ondernemen
- Convenantpartners assessment competent docent NT2
- Logopedie Volwassen Anderstaligen
- ICT en Blended Learning
- Inburgering
- ISK/NT2 voor jongeren
- Arbeidsmigranten 2.0
- Certificering

De BV NT2 is een groeiende, actieve vereniging. Diverse leden fungeren als contactpersoon door binnen hun werkkring de informatie van de vereniging verder te verspreiden en collega's enthousiast te maken voor de activiteiten van de BV NT2.
Aanmelding als lid en/of contactpersoon is mogelijk via onze website.

Eerder verschenen in deze reeks

In 2004 is verschenen: een bundel met lezingen gehouden op de eerste grote NT2-conferentie georganiseerd door de BV NT2. Deze conferentie vond plaats te Heino in 2003. De volgende artikelen zijn erin opgenomen:

Folkert Kuiken : *Focus on Form in het onderwijs Nederlands als tweede taal.*
Ellie Liemberg: *Het Staatsexamen NT2 en de Europese taalniveaus.*
Jan H. Hulstijn: *Oefenen in woord-voor-woord verstaan als vorm van impliciet leren.*
Ruud Stumpel: *Het Pocketwoordenboek Nederlands als tweede taal.*
Bart Bossers: *Zoveel lezers, zoveel wensen...Leesvaardigheidstraining in de NT2-klas*

In 2005 verscheen Vakwerk 2, met lezingen gehouden op de tweede grote NT2-conferentie georganiseerd door de BV NT2 (Vierhouten 2004). De bundel bevat de volgende artikelen:

Kris van den Branden: *Vijf vragen over taakgericht taalonderwijs.*
Jeanne Kurvers: *Schrijven voor beginners.*
Peter Schoenaerts: *Drama in het NT2-onderwijs.*
Peter Jordens: *Inversie bestaat niet.*
Bart Bossers: *Vormen van grammatica-onderwijs en hun effect op de taalverwerving.*
Annemie Decavele & Leen Verrote: *(Inter)culturele communicatie in de NT2-klas.*

Vakwerk 3 verscheen in 2006. Erin opgenomen zijn de lezingen gehouden op de NT2 conferentie in Hoeven-Bovendonk, 2006. De bundel bevat de volgende artikelen:

Wilfried Decoo: *Op de golven van talenmethodiek: een blik vanuit het kraaiennest.*
Jan-Arjen Mondria: *Mythen over vocabulaireverwerving.*
Ineke van de Craats: *Obstakels op de NT2-snelweg.*
Alied Blom: *Geen grammatica in het NT2-onderwijs, maar wat dan?*
Folkert Kuiken: *Focus on form als alternatief voor grammaticaonderwijs.*
Bart Bossers: *NT2 en het nieuwe leren.*
Chris van Veen: *De nadruk op uitspraak. Theoretische overwegingen en praktische voorbeelden.*

In Vakwerk 4, verschenen in 2007, zijn de lezingen opgenomen die zijn gehouden op de studiemiddag *Uitspraak & Verstavaardigheid*, gehouden in juni 2007 op de VU Amsterdam. De bundel bevat de volgende artikelen:

Chris van Veen: *Uitspraak: onderzoek en onderwijs.*
Ineke van de Craats: *Spraak en alfabetisering.*
Laurent Rasier: *Uitspraakvaardigheid en de NT2-/NVT-leerder.*
Hinke van Kampen & Ruud Stumpel: *De nadruk op uitspraak.*
Chrissy Hosea: *'Wat hoor ik nou?' Verstavaardigheidsproblemen van NT2-leerders.*
Yolande Timman: *De kleinste taalelementen in het grote CP-verband.*
Annemarie Groot & Margreet van Wijk: *Luisteren gericht op verstavaardigheid.*
Margreet Verboog: *Verstaanbaar spreken: wat helpt en wat niet?*
Vincent van Heuven: *Uitspraak van het Nederlands door Turkse migranten.*
Karolien Thio & Simon Verhallen: *Lessen Uitspraak en Melodie onder de aandacht.*
Bart Bossers: *Luister goed! Verstavaardigheid als oorzaak van uitspraakproblemen.*

Vakwerk 5 bevat de lezingen gehouden op de grote NT2-conferentie in Blankenberge. De bundel verscheen in 2009 en bevat de volgende artikelen:

Sible Andringa: *Over de zuiverheid van toetsen.*
Catia Cucchiarini & Ambra Neri: *Correctieve feedback op uitspraak.*
Folkert Kuiken: *Actieonderzoek in het NT2-onderwijs.*
Jentine Land, Huub v.d. Berg & Ted Sanders: *Zwakke teksten voor 'zwakke' lezers.*
Jan Strijbol: *Een rollenmodel voor feedback.*

In Vakwerk 6 staan de lezingen die werden gehouden op de grote NT2-conferentie in Hoeven-Bovendonk, juni 2010.

Jeanne Kurvers & Willemijn Stockmann: *Alfabetisering NT2.*
Marianne Driessen: *Het gebruik van ICT in het tweedetaalonderwijs.*
Ineke van de Craats: *Het belang van een smalle context.*
Alice van Kalsbeek: *Interculturele competenties in het NT2-onderwijs.*
Loes Oldenkamp: *Verschillen ze wel?*
Catherine van Beuningen: *De rode pen werkt!*
Joanne van Emmerik e.a.: *Hoe kun je* het *leren?*
Bart Bossers: *Zo moeilijk is* het *inderdaad niet. Een lijst hoogfrequente* het-*woorden.*

Vakwerk 7 bevat artikelen over woordenschat, naar aanleiding van twee studiedagen over dit onderwerp in Gent en Utrecht gehouden in het voorjaar van 2010.

Bart Bossers: Taakgericht *taalonderwijs en woordenschatontwikkeling.*
Simon Verhallen: *Woordenschatuitbreiding in NT2-lessen.*
.ies Alons: *Woorden kennen levert plezier en leersucces op.*
lelga van Loon: *Interactief met woordenschat.*
an Strybol: *Efficiënt en zinvol gebruik van webapplicaties in woordenschatonderwijs.*
aulien Mol & Petra Popma: *Woordenschatuitbreiding in de inburgering.*
aula Bos: *Woordenschatselectie voor de participatieplek.*
aud Beersmans: *Werkvormen voor woordenschatuitbreiding.*
'ancien Schoordijk: *Woorden selecteren op basis van frequentie.*
nislaine Giezenaar: *Selectie en toepassing van een academische woordenschat.*
arc Broertjes: *De vereiste woordenschat voor het Staatsexamen NT2 Lezen I.*
nda van Veen, Rintse van der Werf & Bart Bossers: *Dubbel slim: lezen en ordleren met De Nieuwslezer.*

bundels zijn, zolang de voorraad strekt, verkrijgbaar bij het secretariaat van de BV 2. De oudste bundels zijn inmiddels uitverkocht. De beste artikelen daaruit zijn ter gebundeld in het boek *Klassiek Vakwerk,* in 2008 verschenen bij uitgeverij m, Amsterdam. Dit boek is nog steeds verkrijgbaar.